

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL – *CAMPUS* OSÓRIO
LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS
NÍVEL GRADUAÇÃO

MAIARA DALPIAZ DOS SANTOS

**A ENGENHARIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA
POSSÍVEL A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL HQ**

OSÓRIO

2021

MAIARA DALPIAZ DOS SANTOS

**A ENGENHARIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA
POSSÍVEL A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL HQ**

Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção de título de graduada no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório.

Orientação: Profª Drª Rafaela Fetzner Drey

OSÓRIO

2021

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim do curso de Letras, não poderia deixar de olhar para trás e agradecer a todos que fizeram parte desta conquista comigo.

A Deus, em primeiro lugar, por possibilitar que os meus objetivos fossem alcançados durante todos os meus anos de estudos.

Ao CNPq, pela bolsa de pesquisa a qual possibilitou que eu focasse plenamente nos meus estudos e pudesse dar os meus primeiros passos como pesquisadora.

Ao IFRS - campus Osório - pela oportunidade de estudar em uma instituição pública e com tamanha qualidade. Um agradecimento, em especial, aos professores do curso de Letras pelos inúmeros ensinamentos.

À minha orientadora, Rafaela Fetzner Drey, que, além de contribuir muito na minha formação como docente, me concebeu como pesquisadora, pois tive a honra em ser bolsista de seus projetos ao longo da graduação. Obrigada pelos ensinamentos, oportunidades e principalmente por sempre acreditar no meu potencial. Tens minha eterna admiração pela sua integridade, dedicação, profissionalismo, inteligência, experiência e, acima de tudo, pelo amor em ensinar. Com toda a certeza, és a minha maior referência como docente.

Às professoras: Dr^a Dorotea Frank Kersch e Dr^a Isabel Selistre que gentilmente se disponibilizaram para compor a minha banca examinadora e contribuir para o enriquecimento deste trabalho.

Aos meus alunos desde o Curso Normal e aos que passei a ter ao longo da graduação, obrigada pela troca de aprendizagem. Agradeço por reafirmarem a minha escolha pela docência.

À minha “equipe” de super amigos com quem convivi intensamente durante os últimos anos: Paula, Clarice, Vitor e Julia; não somos do Instituto Xavier para jovens superdotados (*X-men*), mas somos do curso de Letras do Instituto Federal para jovens que almejam melhorar a educação deste país. Eu tenho um orgulho enorme de cada um de vocês. Agradeço pela nossa união e apoio durante esta trajetória, ela tornou-se mais leve ao lado de vocês.

À minha amiga-irmã, Bruna Machado, pela amizade de infância, mas que, com a vida adulta, só veio a se solidificar. Por ironia ou não do destino, passamos a compartilhar também da vida acadêmica em torno das Letras, não na mesma instituição, porém esse fator só veio agregar nas nossas trocas de ideias e de experiências. Obrigada por sempre que possível me acompanhar nos eventos acadêmicos e me tranquilizar antes das apresentações, é muito bom saber que, além de ser uma grande amiga, será também uma grande colega de trabalho.

E, para fechar com chave de ouro os agradecimentos, não poderia deixar de agradecer aos meus pais que sempre me incentivaram. Não tenho palavras suficientes para agradecer tudo o que fazem por mim.

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho visa apontar novas possibilidades para o ensino de inglês, por meio de uma prática e análise metodológica de engenharia didática (CHEVALLARD, 1982; ARTIGUE, 1988). Ressalta-se que essa proposta tem como principal viés o trabalho com gêneros textuais (BAKHTIN, 1992; BRONCKART, 1999) como fio condutor no processo de ensino-aprendizado de língua inglesa. Dessa forma, os principais objetivos dessa pesquisa são: a) averiguar se a proposta de engenharia didática, organizada em uma sequência didática por meio do gênero textual HQ pode impactar de forma significativa, proporcionando motivação para o ensino-aprendizado de inglês e b) se o professor se constituir como engenheiro didático utilizando recursos simples pode trazer benefícios ao ensino. Partindo desses objetivos, uma proposta de ensino foi elaborada e executada pela pesquisadora, em um momento de sua formação docente: o estágio curricular. O projeto foi realizado com uma turma de 1º ano do ensino médio, em uma escola pública do Litoral Norte Gaúcho. A fim de verificar se os objetivos dessa pesquisa foram alcançados, dois foram os conjuntos de dados escolhidos para análise: as produções textuais iniciais e finais dos alunos, analisando a presença - ou não - dos elementos característicos do gênero HQ; e um *self-assessment* respondido pelos discentes, analisado através da metodologia discursivo-textual proposta pela teoria do ISD (BRONCKART, MACHADO, 2009). A análise das produções iniciais e finais, por meio da comparação de elementos constitutivos do gênero entre ambas, mostrou que entre a primeira e última produção houve positivas e significativas mudanças, ficando explícito que os discentes passaram a dominar com propriedade os elementos característicos das HQ's. A análise dos *self-assessments* constatou que o projeto impactou no aprendizado de inglês, e também que eles assumiram a(u)torialidade das suas próprias produções e demonstraram responsabilidade enunciativa nos seus relatos. Os resultados sustentam fortemente a validade da prática de engenharia didática a partir de gêneros textuais, apontando também que a constituição do professor como engenheiro didático apresenta diversos benefícios, os quais refletem nas práticas de sala de aula, demonstrando ser uma prática de trabalho extremamente exitosa. Ademais, ressalta-se que essa experiência proporcionou um avanço na constituição profissional (BRONCKART, 2006) da pesquisadora.

PALAVRAS-CHAVE: Engenharia didática. Gêneros textuais. Ensino de inglês.

ABSTRACT

This study aims at pointing out new possibilities for teaching English through a didactic engineering practice and methodological approach (CHEVALLARD, 1982; ARTIGUE, 1988). The main objective of this proposal is to work with textual genres (BAKHTIN, 1992; BRONCKART, 1999) as the guiding thread in the teaching-learning process of the English language. Thus, the main aims of this research are: a) to verify whether the didactic engineering proposal, organized in a didactic sequence using the comics textual genre, can significantly impact in English teaching practices; and b) to understand if teachers establishing themselves as didactic engineers using simple resources can benefit their teaching processes. Grounded on these two aims, a teaching proposal was designed and executed by the researcher, at the moment of her teacher training practicum. The project was carried out in a class of 1st High School in a public school in the North Coast of Rio Grande do Sul. In order to verify whether the purposes of this research were achieved, two sets of data were chosen for analysis: the students' initial and final textual productions, analyzing the presence - or not - of the characteristic elements of the comic genres; and a self-assessment answered by the students, analyzed through the discursive-textual methodology proposed by the ISD (socio-discursive interactionism) theory (BRONCKART, MACHADO, 2009). The analysis of the initial and final productions (through the comparison of the main genre elements between both) pointed out that there were positive significant changes, making it clear that the students started to properly dominate the characteristic elements of the comics. In the analysis of the students' self-assessment, through the linguistic clues that emerged, it was found that they have shown enunciative responsibility in their reports, in addition to pointing out that the project had an impressive impact on their English learning. The results strongly support the validity of the didactic engineering practice when working with textual genres. Also, they point out that the constitution of the teacher as a didactic engineer presents several benefits, which reflect on classroom practices, proving to be an extremely successful work practice. In addition, it is emphasized that this experience provided an advance in the professional constitution (BRONCKART, 2006) of the researcher.

KEYWORDS: Didactic engineering. Textual genres. English teaching.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Caracterização do gênero História em Quadrinhos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1: Comparativo da presença dos elementos característicos da HQ entre a produção inicial e final.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Tabela de análise dos elementos característicos do gênero textual HQ.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Esquema da sequência didática.

FIGURA 2: Esquema ilustrativo das fases da engenharia didática.

FIGURA 3: Atividade de reconhecimento das características dos personagens da equipe dos *X-men*.

FIGURA 4: Modelo de *card* apresentado aos alunos.

FIGURA 5: Exercício de sistematização para caracterização do gênero HQ.

FIGURA 6: Terceira parte da prova - análise de HQ do colega.

FIGURA 7: Exemplo de ausência do uso de balões na produção inicial.

FIGURA 8: Exemplo da presença de balões utilizados de forma adequada na produção final.

FIGURA 9: Exemplo da presença de frases curtas e reduções vocabulares utilizadas na produção final.

FIGURA 10: Produção final com uso de onomatopeias.

FIGURA 11: Produção final com uso de onomatopeia.

FIGURA 12: Exemplo de produção inicial.

FIGURA 13: Exemplo de produção final.

FIGURA 14: Exemplo de produção inicial.

FIGURA 15: Exemplo de um *card* onde o aluno cria uma personagem.

FIGURA 16: Exemplo de parte da HQ utilizando a mesma personagem criada pelo aluno 5 em seu *card*.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

HQ's - Histórias em quadrinhos

LD - Livro didático

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

LP - Língua Portuguesa

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

SD - Sequência didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 JUSTIFICATIVA.....	15
3 BASES TEÓRICAS.....	17
3.1 - O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PRESCRITORES OFICIAIS.....	17
3.2 - ENGENHARIA DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	23
3.2.1 Engenharia didática e materiais didáticos: contornando o problema da falta de recursos da escola pública.....	27
3.3 - OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA DIDATIZAÇÃO.....	30
3.3.1 - As sequências didáticas como proposta de trabalho com gêneros.....	34
3.3.2 - O gênero textual HQ no ensino de língua inglesa.....	37
4 METODOLOGIA.....	41
4.1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	42
4.2 OS DADOS E SEU CONTEXTO DE GERAÇÃO.....	45
4.3 A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O GÊNERO HQ.....	47
4.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	54
5. ANÁLISE.....	58
5.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS DAS HQS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS.....	58
5.2 ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS.....	73
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	85

1 INTRODUÇÃO

Durante o curso de Letras, em uma das disciplinas em específico - Linguística e Ensino: da Teoria à Prática - fui apresentada ao trabalho com gêneros textuais como uma importante ferramenta para o ensino de línguas. Todo o ideal por trás do trabalho com gênero textual despertou em mim um grande interesse em estudar mais a fundo e pensar em como colocá-lo em prática e, assim, poder analisar o diferencial em propor práticas envolvendo este tipo de trabalho.

Hoje em dia, o trabalho com gêneros textuais já é uma realidade na aula de Língua Portuguesa (LP), conforme podemos encontrar em Drey & Gil (2017) e Drey & Guimarães (2011). Entretanto, percebi que o ensino de língua estrangeira, em específico o ensino de Língua Inglesa (doravante LI), não possui o mesmo alcance que o ensino de língua materna, mesmo já havendo estudos acerca da importância deste trabalho também nas aulas de línguas adicionais. Um exemplo disso são os livros didáticos. Em materiais de LP, é comum encontrarmos propostas de trabalho em que o gênero textual é o fio condutor do aprendizado, o que não ocorre nos materiais didáticos de LI. Movida por esse interesse, surgiu a ideia de desenvolver um projeto, proporcionando o ensino de LI por meio do trabalho com o gênero textual “história em quadrinhos” (doravante HQ’s).

Aproveito o momento para ressaltar também que, ao longo da graduação, participei de projetos de pesquisas e, por mais que a engenharia didática - ponto de análise importante deste trabalho - não fosse o objeto de estudo das minhas pesquisas, pude perceber o diferencial do desenvolvimento de trabalhos em que o professor cria e elabora planos de aula pensando na realidade e contexto de trabalho, proporcionando, assim, um ensino mais significativo.

Com base nisso, proponho investigar, através da elaboração e execução do projeto de estágio realizado na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II no segundo semestre do ano de 2019, se o professor se constituir um engenheiro didático (Chevallard 1982; Artigue 1988; De Pietro & Schneuwly, 2009) pode ser um diferencial para um melhor resultado na eficácia do ensino de LI, assim como compreender se o ensino de inglês como língua estrangeira baseado no

trabalho com o gênero textual, com base em Dolz & Schneuwly (2005), Marcuschi (2005), Cristóvão (2009) também traz benefícios para o ensino de língua estrangeira.

Partindo então dos documentos que servem como orientação para o ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais defendem que o ensino de língua estrangeira não deve se concentrar apenas nos estudos das regras gramaticais, busquei, através de um projeto executado com uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma escola pública, trabalhar com a LI imbricada ao trabalho com gênero textual HQ como fio condutor do aprendizado da língua inglesa. Também, por meio desse gênero, pude abordar temas imprescindíveis ao ensino, como a diversidade e intolerância presentes na nossa sociedade, contribuindo para a formação cidadã na aula de língua estrangeira.

Além do destaque ao trabalho com gêneros textuais, ressalta-se que, quando formados e atuantes, os docentes se deparam nas escolas com poucos materiais para utilizarem como suporte em seu ensino. Apesar disso tudo, se o professor tem um bom conhecimento e uma boa formação, que o capacitou para ser um engenheiro didático, por exemplo, pode, mesmo com poucos recursos, tornar suas aulas mais significativas e atraentes. Os livros didáticos podem ser grandes aliados caso os professores ajam com criticidade em relação à seleção das atividades a serem propostas a partir deles e, em uma era tecnológica como a atual, ferramentas como o *Youtube* também podem ser uma possível alternativa. Este é um dos elementos da engenharia didática, quando o professor reconhece os recursos que têm e, a partir disso, constrói suas aulas de acordo com seus objetivos.

Com base nessas questões, busco atingir os objetivos deste trabalho, sendo estes: a) averiguar se a proposta de engenharia didática, organizada em uma sequência didática por meio do gênero textual HQ pode impactar de forma significativa, proporcionando motivação para o ensino-aprendizado de inglês; e b) se o professor se constituir como engenheiro didático utilizando recursos simples pode também trazer benefícios ao ensino.

Ademais, espera-se motivar novas práticas na aula de língua estrangeira e apontar se o uso de gêneros textuais através da engenharia didática pode ser propulsor para um ensino de língua inglesa mais eficaz.

2 JUSTIFICATIVA

As discussões sobre o ensino de língua estrangeira ganham cada vez mais espaço e relevância levando em consideração o mundo globalizado em que vivemos. No que diz respeito ao ensino de inglês, o impacto dessa discussão passa a ser maior ainda, com a oferta da disciplina nas escolas regulares a partir do 6º ano do ensino fundamental, agora obrigatória com a implementação da BNCC. E por ser alvo de discussão, sabemos que há um longo caminho a ser percorrido para que este ensino tenha a eficácia desejada, em vista que os dados em relação à língua inglesa, principalmente na escola pública, não são positivos, apontando o baixo nível de conhecimento por parte dos alunos. Sabe-se que parte disso se deve a um ensino deficitário, focado apenas na estrutura da língua.

Como constatado nos projetos dos quais fiz parte ao longo da minha jornada acadêmica, destaca-se que um dos principais reflexos deste ensino de inglês deficitário é a formação inconsistente que os professores atuantes na educação básica recebem ao longo da graduação. Sabe-se que o papel da licenciatura em Letras, no que diz respeito à formação em língua estrangeira, não é o de ensinar um novo idioma, mas sim, aprimorar as habilidades no uso deste e, sobretudo, ensinar ao futuro professor metodologias de ensino nesta língua alvo. Este é um grande problema na realidade educacional do Brasil, pois grande parte dos professores que se formam na graduação não possuem fluência e conhecimento suficiente sobre o ensino de língua estrangeira, o que se deve a vários fatores. Dentre eles, um se destaca: o fato de que os licenciandos chegam à graduação sem nenhuma base na língua estrangeira (doravante LE). Levando em consideração que na maioria das licenciaturas há a possibilidade de se formar em 4 anos, não parece ser tempo suficiente para aprender um idioma e, ainda, dar conta das metodologias de ensino acerca dele. Logo, o curso não consegue suprir toda essa lacuna em apenas 4 anos, e devido a isso, muitos profissionais se formam com conhecimentos rasos acerca da língua. Em consequência disso, optar por trabalhar com o viés do ensino de língua com foco na gramática é a alternativa mais cômoda para este docente.

Claramente isso é um reflexo dessa formação inconsistente a qual limita a visão de língua do professor - ressalta-se, aqui, a influência da metodologia e teorias adotadas por ele ao longo da sua prática. O professor tomará decisões em relação ao

como ensinar para alcançar seus objetivos e, como citado anteriormente, a visão de língua do docente é um grande influenciador da sua forma de trabalho. Se o professor está ciente de que deve-se priorizar o ensino da língua em seu uso, a partir de textos, por meio de diferentes gêneros textuais orais e escritos, reconhecendo que estes são a materialização da língua, deveria incluir em suas aulas propostas condizentes a esta afirmação, pois sabe-se que atualmente na aula de língua materna o trabalho com gêneros textuais já é uma realidade, e, assim como na aula de língua materna, os gêneros textuais são também importantes ferramentas no ensino de língua estrangeira, porém não se percebe isso ocorrendo na prática.

Além do destaque ao trabalho com gêneros textuais, ressalta-se que quando formados e atuantes no ensino, os docentes se deparam nas escolas com poucos materiais para utilizarem como suporte no ensino. Apesar disso tudo, se o professor tem uma boa formação que o capacitou para ser um engenheiro didático, pode, mesmo com poucos recursos, tornar suas aulas mais significativas e atraentes. Os livros didáticos, por exemplo, podem ser grandes aliados caso os professores ajam com criticidade em relação à seleção das atividades a serem propostas a partir deles e, em uma era tecnológica com a atual, ferramentas como o *Youtube* também podem ser possíveis alternativas. Este é um dos elementos da engenharia didática, quando o professor reconhece os recursos que têm e a partir disso constrói as suas aulas de acordo com os seus objetivos. De acordo com isso, busco através deste projeto abrir novos horizontes acerca do trabalho com gêneros textuais na aula de LI e, além disso, frisar a importância de uma formação consistente do professor para que ele tenha autonomia e possa se constituir como um engenheiro didático.

3 BASES TEÓRICAS

3.1 - O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA: OS PRESCRITORES OFICIAIS

Faz-se necessário, neste primeiro momento, tecer um panorama sobre o ensino de língua estrangeira, neste caso, em específico, o de língua inglesa, antes de discorrer sobre quaisquer outros assuntos. Com base nas observações de aulas como requisito para que o estágio supervisionado¹ fosse realizado, também através de relatos de outros estagiários/colegas, é perceptível o quanto o ensino de LI ainda é centrado em regras gramaticais. Grande parte dos licenciandos que já se encontram no momento dos estágios percebe que nada mudou desde quando eles próprios eram alunos da educação básica e recebiam as mesmas aulas focadas no *verb to be*.

Sabe-se que os dados relativos à eficiência do ensino de inglês no Brasil não são positivos, a exemplo dos resultados do Índice de Proficiência em Inglês da EF² (EF EPI, 2019), que apontam que o Brasil possui um baixo nível de proficiência no referido idioma. O estudo é um relatório anual produzido para classificar o nível de países que não têm o inglês como idioma nativo. Em 2019, a pontuação do Brasil caiu, mantendo o país no grupo de baixa proficiência, enquanto muitos países da América Latina melhoraram sua pontuação. Em consonância com esses dados, a pesquisa do *British Council* (2013)³ “Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil”, aponta que de acordo com o levantamento feito, apenas 5,1% da população com 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento de língua inglesa.

¹ No curso de Letras no IFRS - *campus* Osório, a matriz curricular compreende quatro estágios obrigatórios, dois em língua inglesa (no Ensino Fundamental e no Ensino Médio) e dois em língua portuguesa (também nos dois níveis de ensino supracitados). Cada estágio possui a duração de 8 semanas. Antes do licenciando entrar em sala de aula na execução do projeto desenvolvido, é necessária a observação de 4 horas/aula para conhecer a turma e observar o trabalho da professora regente, a qual no estágio é chamada de professora supervisora. Após o período de observação o estudante de Letras submete seu projeto de estágio ao professor orientador, sendo este o professor responsável pela disciplina do estágio e, após fazer possíveis ajustes, o licenciando entra em sala de aula com a execução do seu projeto durante 8 semanas. Ao final deste período, o aluno produz o relatório final e é realizado um seminário com todos os estagiários, para que, assim, os professores em formação troquem as experiências vividas ao longo do estágio.

² O Índice de Proficiência em Inglês da EF busca classificar países pelo nível médio das habilidades de língua inglesa de adultos que realizaram o teste da EF.

³ Fonte: “Políticas públicas para o ensino de inglês — um panorama das experiências na rede pública brasileira”, do *British Council*, com dados do Censo Escolar e da pesquisa “Perfil do professor da educação básica”, do Inep.

Considerando que a maior parte dos discentes brasileiros passam cerca de sete anos estudando a LI, por ser a língua estrangeira ofertada na maioria das escolas brasileiras - a partir de 2020, inserida no currículo escolar como obrigatória desde o sexto ano - observa-se que os alunos pouco sabem sobre a língua, o que vem a corroborar com os dados expostos anteriormente. Isso quer dizer que as aulas unicamente voltadas aos aspectos gramaticais - prática comum no ensino de inglês na escola regular - não estão gerando resultados satisfatórios, quando feitas de forma isolada. Então, por que os professores insistem tanto neste modelo de aula mesmo estando cientes da falta de êxito deste?

Muitos são os motivos para que o está sendo exposto aqui continue sendo realidade nas salas de aula do Brasil - um deles é o fato de professores de línguas atuantes especialmente na rede pública estadual de ensino relatarem dificuldades no cotidiano de suas práticas docentes, por terem tido uma formação inicial inconsistente em relação ao que se deparam dia a dia na sala de aula, conforme apontam estudos de Drey (2008); e Carnin (2015). Dentre outros motivos, estão a falta de tempo do professor em relação à preparação dos seus planos de aula, devido à sobrecarga de horas da maioria. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais⁴ (doravante PCNs), apontam para estes problemas:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.). (BRASIL, 1998, p. 21)

Outro fator negativo que diz respeito à falta de estímulo para o uso da LI nas escolas é a ausência do trabalho com as quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala, escuta). Os PCNs durante determinado tempo foram um dos únicos e principais documentos orientadores da educação básica. Apesar do documento reconhecer e apontar a importância do trabalho com as quatro habilidades, em relação às orientações sobre o ensino de inglês, os Parâmetros Curriculares Nacionais receberam e recebem críticas por ressaltarem a importância de uma das

⁴ Os PCNs são documentos elaborados para orientar a elaboração dos currículos escolares em todo país, propondo os principais conteúdos a serem trabalhados a fim de dar subsídios aos educadores, determinando aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, para que as suas práticas pedagógicas sejam de melhor qualidade.

habilidades linguísticas em específico, a leitura. Em determinados trechos do documento, essa habilidade é destacada, a exemplo do trecho abaixo, que traz a seguinte afirmação como alternativa para o enfrentamento dos problemas apontados pelos PCNs na citação anterior:

[...] podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21)

Dessa maneira, os discentes seriam apenas receptores de informações, e não indivíduos ativos no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Apesar de o documento em seguida dizer que mesmo dependendo dessas condições, isso não significa que o trabalho com as quatro habilidades não possa ser feito; todavia, permanece essa contradição nos PCNs. Assim, perpetua, ainda, nos dias de hoje, a ideia de que os professores precisam oferecer textos para a “leitura” em língua inglesa, a qual muitas vezes é confundida com tradução de textos - mesmo com os PCNs frisando tanto essa habilidade e propondo como essa deveria ser trabalhada entre as páginas 91 e 94 - bem como o ensino dos aspectos gramaticais, tornando a aprendizagem um processo mecânico.

As aulas unicamente gramaticais, por sua vez, colaboram para o distanciamento dos alunos, forma essa que não estimula o pensar sobre a língua. Logo, por consequência dos aprendizes serem expostos a uma maneira mecânica e pouco atrativa, eles não entendem o porquê de aprender o inglês, em vista que o seu ensino não é voltado em nenhum momento ao uso. Dessarte, outros propósitos do aprendizado de uma LE são deixados de lado, pois o professor, ensinando de forma limitante, faz com que os alunos não conheçam a real dimensão por trás do estudo de uma nova língua, como o conhecimento de mundo que se passa a possuir a partir dela.

Conforme apontado anteriormente, os PCNs frisam o ensino da leitura em detrimento das demais habilidades linguísticas em determinadas partes das suas orientações, o que gerou, como foi exposto, contradições no documento; por outro lado, há fatores nele que são abordados e merecem aqui ser citados, pois possuem coerência do início ao final. O documento, por exemplo, ressalta que a aprendizagem

de LE vai muito além de puros aspectos gramaticais e do trabalho com as quatro habilidades linguísticas, conforme o trecho abaixo:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s) (BRASIL, 1998, p. 37).

Diferentemente desse documento voltado ao ensino fundamental, o qual dedica parte do texto especificamente às orientações do ensino de LI, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio abordam dentro da área de “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias”, o capítulo sobre “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras” onde esclarecem que as teorias apresentadas nesta parte serviriam como orientação para o ensino de qualquer LE. Dito isso, é possível perceber que esse documento, se comparado aos PCNs⁵, faz uma retomada de determinados conceitos, mas não deixando de trazer também outros pontos.

Ambos os documentos até agora discutidos levantam a problemática a respeito da tradição e foco no trabalho com a gramática na aula de língua estrangeira: “a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 107). A partir dessa afirmação é possível perceber que as OCEM frisam a importância das práticas comunicativas e ainda discorrem durante todo o texto sobre a heterogeneidade das línguas e que essas variam de acordo com os usuários e o contexto em que são usadas. Dessa forma, de acordo com o documento, o ensino deveria ser oferecido de forma a colocar os discentes frente a situações comunicativas, oferecendo diferentes textos.

As OCEM, assim como os PCNs, carregam em seus textos a questão da natureza sociointeracional da linguagem, todavia trazem isso abordando uma nova e importante ferramenta: a tecnologia. Temas relacionados às novas tecnologias

⁵ Entendemos que os PCNs foram formulados para orientar práticas no ensino fundamental e as OCEM para o ensino médio, mas por este último ser uma continuação daquele - com determinados termos acrescidos - é possível traçar pontos entre ambos no que concerne a forma como cada texto está organizado e os diferentes conceitos que as OCEM trazem. Importante ressaltar que há um espaço de tempo de oito anos entre a publicação dos documentos, sendo assim, as OCEM são mais recentes do que os PCNs.

(letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) (BRASIL, 2006, p. 87) foram acrescentados às OCEM, assim, esse documento visa dar sugestões sobre a prática do ensino de LE por meio dessas, e ampliar as possibilidades de comunicação através de práticas sociais, ressaltando agora, a inserção da tecnologia como aliada.

A Base Nacional Comum Curricular⁶ é o documento mais recente que regulamenta quais são as habilidades essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras. Na competência específica de LI fica extremamente clara a necessidade em superar a proposta tecnicista do ensino do inglês - sendo essa a forma mecanizada do ensino de LE - e caminhar rumo a uma proposta mais discursiva, voltada à utilização da língua. Ao ressaltar a língua em uso, a BNCC explicita os objetos de conhecimento de cada ano escolar⁷, estipula as formas em que a língua deverá ser trabalhada visando situações comunicativas. Diferentemente dos PCNs, a BNCC não utiliza o termo habilidades linguísticas, mas sim, passa a referir-se a essas dentro do que chamam de eixos organizadores. Esses são compostos por: eixo da oralidade, englobando a produção oral (fala) e a compreensão (escuta); o eixo da leitura; eixo da escrita; eixo dos conhecimentos linguísticos e o eixo das dimensões interculturais. Conforme consta no documento, além de todos serem voltados às práticas sociais, estão todos interligados uns aos outros e assim devem ser trabalhados em sala de aula⁸.

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. (BRASIL, 2017, p. 245)

⁶ Documento criado para conduzir o ensino nas escolas brasileiras desde a educação infantil até o ensino médio. O referido documento funciona como uma orientação aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, sendo criado para que as escolas tenham um padrão mínimo de instrução e, com isso, tem como propósito aumentar a qualidade do ensino no Brasil. A primeira versão do documento foi redigida em 2014, sendo a última em 2017. Em 2018 foi homologado o documento, ficando estipulado que até o final do ano de 2019 todas as escolas do país implementassem obrigatoriamente a BNCC.

⁷ A BNCC foi um documento que passou por consultoria pública no momento da sua produção, mas apesar disso, muitos profissionais a criticam, alegando que este documento engessa o trabalho do professor.

⁸ Ressalto que o objetivo deste trabalho não é a discussão aprofundada dos documentos, sejam eles os PCNs, OCEM ou a BNCC, mas sim, apontar o que eles nos trazem como orientações no que concerne ao ensino de LI, para que, dessa forma, possamos refletir sobre o que eles propõem e como poderiam ser propostas práticas aplicáveis em sala de aula.

Por conseguinte, chama-se a atenção para um ponto em específico nesses documentos: a abordagem (ou não) dos gêneros textuais. Desde os PCNs é retratada a importância do trabalho com diferentes textos na aula de LI, no entanto, o que se observa que aconteceu tanto com os PCNs quanto com as OCEM foi uma confusão na adoção dos termos. Nenhum dos documentos especifica no capítulo de LI - ou LE, no caso das OCEM - de forma clara o termo gêneros discursivos/textuais; os PCNs utilizam a nomenclatura “tipos de texto” (BRASIL, 1998, p. 64), o que para a época não era um problema já que os estudos sobre essas terminologias se tornaram mais acessíveis tempos depois. As OCEM, por sua vez, misturam os termos, não chegando a usar “gênero textual”, mas a exemplo usam “gênero da escrita” (BRASIL, 2006, p. 100), porém, ao dar sugestões de planejamento, enquadram gênero textual como tipo textual (BRASIL, 2006, p. 117). Já a BNCC, traz o conceito na seção do ensino fundamental, utilizando os termos “gêneros orais e escritos” (BRASIL, 2017, p. 243). Dessa maneira, percebe-se que mesmo os primeiros documentos não utilizando o termo “gêneros textuais”, desde os PCNs é ressaltada a importância do trabalho com diversos e variados textos na aula de inglês. Em conformidade com o que fora apontado anteriormente, a respeito do foco de trabalho estruturante acerca da língua na maioria das aulas de LI pelas escolas brasileiras, é notória a ausência de propostas de ensino envoltas pelo uso de gênero textual.

Vale ressaltar que o objetivo dessa discussão inicial foi apontar as principais orientações levantadas pelos documentos, para assim refletirmos sobre a prática e sobre a situação atual que vem resultando na falta de êxito do ensino de inglês no Brasil. Sabe-se que são muitos os benefícios em relação ao aprendizado do inglês; é necessário que os professores conheçam o que os documentos prescritores abordam, para que eles possam impactar e resultar em um ensino significativo. É fundamental também que os docentes estimulem e esclareçam quais os propósitos em estudar a língua inglesa. Os discentes precisam ser conscientizados sobre o quanto aprender uma segunda língua contribui - mesmo que muitos pensem que nunca precisarão usá-la, uma vez que bloquear o próprio aprendizado de LI e fechar-se para o aprendizado dela, é negar seu direito como cidadão em ter acesso a essa língua tão influente e usufruir dos seus benefícios; como adquirir o conhecimento de uma nova cultura e ampliar seu horizonte por meio dessa nova concepção de mundo.

Enfatiza-se aqui, que, as aulas voltadas unicamente à gramática precisam ser repensadas pelos professores; elas não apresentam estímulo para os aprendizes sendo este um dos papéis do professor, já que “o educador, na sua relação com o educando, estimula e ativa o interesse do aluno e orienta o seu esforço individual para aprender” (HAYDT, 2006, p.57). É preciso que seja realizado um trabalho integral com a língua inglesa, onde tópicos gramaticais, habilidades linguísticas, temas transversais sejam englobados e é isso que esta pesquisa visa demonstrar, a possibilidade de unir todos esses elementos por meio do trabalho com a prática de engenharia didática pelo viés dos gêneros textuais.

É tarefa do docente propor aulas mais dinâmicas e que estimulem a interação dos alunos, integrando-os ao que está sendo ensinado e levando-os a perceber o quão importante é a LI não só para a sociedade, mas o quanto aprender essa língua pode proporcionar uma nova percepção deles próprios como cidadãos do mundo.

3.2 - ENGENHARIA DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A engenharia didática (BROUSSEAU e CHEVALLARD, 1982; ARTIGUE, 1988) pode apresentar um passo para o avanço na qualidade das aulas, neste caso, em específico, será abordada de forma voltada ao ensino de línguas. Porém, antes de discorrer sobre o assunto, inicialmente, será feita uma contextualização a respeito do conceito de engenharia didática, já que ela passou a ser utilizada no campo dos estudos de Letras recentemente, passando a ser discutida na área das Didáticas de Línguas.

O conceito de engenharia didática surgiu pela primeira vez na década de 1980, em pesquisas na área da Didática da Matemática, sendo concebido pela primeira vez por Yves Chevallard e Guy Brousseau (1982). Todavia, os estudos sobre a engenharia didática foram difundidos e desenvolvidos com mais profundidade pela matemática francesa Michèle Artigue, a qual ficou conhecida pelo estabelecimento do método e teoria da engenharia didática. Segundo a pesquisadora

[...] este termo foi “cunhado” para o trabalho didático que é aquele comparável ao trabalho do engenheiro que, para realizar um projeto preciso, se apoia sobre conhecimentos científicos de seu domínio, aceita submeter-se a um controle de tipo científico, mas, ao mesmo tempo, se vê obrigado a trabalhar

com objetos bem mais complexos que os objetos depurados da ciência e portanto a enfrentar praticamente, com todos os meios de que dispõe, problemas que a ciência não quer e não pode levar em conta. (ARTIGUE, 1988, p. 283)

Ainda conforme a autora (op.cit.), a engenharia didática se caracteriza “como um esquema experimental baseado sobre realizações didáticas em sala de aula, isto é, sobre a concepção, a realização, a observação e a análise de sequências de ensino” (1988, p. 285). Dessa forma, a engenharia didática pode se caracterizar como uma metodologia de pesquisa, composta por quatro fases, seguindo a seguinte ordem proposta por esta estudiosa: análises preliminares; concepção e análise *a priori* das situações didáticas; experimentação; análise *a posteriori* e validação. À vista disso, a engenharia didática encontra-se na interface entre pesquisa e ensino (Perrin-Glorian, 2009), já que ela visa criar uma sequência de aulas que buscam solucionar problemas do ensino e também possibilita ao professor, por meio da metodologia, averiguar a eficácia - ou não - da sua prática.

Já na área das línguas, o conceito de engenharia didática é similar ao que fora proposto pelos pesquisadores matemáticos. Sob à luz da Didática das Línguas, o termo se baseia no que propõem De Pietro e Schneuwly (2009): um engenheiro didático é aquele profissional que possui a capacidade de agir como o “designer” de seu planejamento, atuando como o engenheiro de sua própria prática, elaborando as aulas a partir dos objetivos, os quais traçou em consoante com a necessidade e realidade de determinada turma. Dessa forma, então, ela vem a ser uma possibilidade com a qual o docente pode contar.

A engenharia didática visa conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. (DOLZ, 2016, p. 240-241)

Assim como para os pesquisadores matemáticos, os quais consideravam a engenharia didática como uma metodologia de pesquisa, na área das línguas ela também passa a ser uma possibilidade metodológica. Sendo assim, ela é considerada uma metodologia de pesquisa que visa responder às demandas sociais relativas à

renovação escolar, buscando e testando novas possibilidades para o ensino de línguas, e, também, “propor uma reflexão epistemológica sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, fomentando novas pesquisas e novos processos de conhecimentos para a formação e profissionalização docente” (Dolz e Lacelle, 2017). Além disso, a engenharia didática tem o objetivo de desenvolver os conhecimentos sobre os objetos de ensino eleitos nas diferentes áreas do conhecimento, propondo, assim, melhorias para a eficácia do trabalho de ensino e de aprendizagens (Bonna e Garcia-Debanc, 2017). Em outras palavras, o objetivo da engenharia didática é o de ser uma possibilidade de intervenção para solucionar problemas voltados ao ensino de línguas.

Aqui, a engenharia didática também possui quatro fases: análise prévia do trabalho de concepção; desenvolvimento de um protótipo de dispositivo didático analisando previamente as tarefas que ele pode realizar; experimentação; análise posterior dos resultados observados. Essas fases serão mais detalhadas no capítulo 4, referente à metodologia. Vale ressaltar que a engenharia didática não se restringe, unicamente, à concepção de novas tecnologias para o ensino de línguas; a partir de toda conceituação acerca desse conceito, é possível partir para outro importante campo: o da formação docente.

De encontro com o que foi explanado até o momento, abordar a noção do que é a engenharia didática requer tratar sobre este importante assunto que é a formação de professores; tendo em vista que, por trás de um engenheiro didático, há um docente que recebeu uma formação qualificada.

Para que o educador se constitua como um engenheiro didático, é imprescindível que o mesmo tenha domínio da sua área de conhecimento, pois assim como um engenheiro, cujas principais funções são criar novas técnicas para melhorar o funcionamento de determinadas atividades, essa também é uma das funções do engenheiro didático. Contudo, caso o professor não tenha uma boa qualificação, o conceito da engenharia didática é quase impossível de ser aplicado, pois não há como intervir em algo que não se tenha pleno conhecimento. Não somente em relação ao desenvolvimento de inovações, mas também relacionadas à execução destas e, por fim, a noção dos resultados obtidos e se estes foram ou não positivos, tudo isso está englobado na função de um engenheiro didático.

Assim como há no Brasil muitos problemas ligados ao êxito do ensino e aprendizado de LI na educação básica, este também é um problema nas universidades formadoras de professores de LE. No Brasil, em sua maior parte, os cursos de licenciatura são estruturados e divididos em 8 semestres, o que somam 4 anos; logo, este profissional em 4 anos poderá estar habilitado para exercer a docência.

Ressalta-se então, a importância da formação inicial de qualidade do docente, uma formação que alie a teoria à prática e que oportunize momentos em que este futuro profissional atue como engenheiro didático, pois assim ele possuirá autonomia para não ser refém dos livros didáticos (LDs), por exemplo, podendo utilizá-los como uma das possibilidades de trabalho, mas não o tornando manual da aula de língua inglesa.

O projeto de pesquisa “A constituição da profissionalidade docente de futuros professores de língua inglesa: da teoria à prática de sala de aula⁹” (2018/2019) teve como objetivo compreender, sob a ótica dos próprios licenciandos ao vivenciarem as primeiras práticas de ensino do curso de Letras, como que este aluno se torna professor. A pesquisa analisava, também, a dimensão prática do trabalho do futuro docente, pois através dela foi possível analisar o processo de construção de futuros professores autônomos. Salienta-se que as práticas destes alunos apontam para a formação de engenheiros didáticos, em vista que, em suas micropráticas¹⁰ e estágio supervisionado, uma das tarefas consistia na criação de suas próprias aulas com base nas observações que fizeram de suas respectivas turmas, assim como deveriam criar seus próprios materiais.

Essas práticas demonstraram ser determinantes para formação de bons professores, além de terem possibilitado ao licenciando o poder e responsabilidade de criação por sua própria aula, pois “ao se reconhecer como autor das próprias aulas, o professor sente-se empoderado em seu próprio agir profissional, pois é reconhecido

⁹ Projeto em que atuei como bolsista de fomento externo CNPq sob a orientação da professora doutora Rafaela Fetzner Drey, entre 2018 e 2019 (**Edital IFRS Nº 30/2018 PIBIC/PIBIC-Af/PIBIC-EM/PIBITI/IFRS/CNPq**).

¹⁰ Atividade de extensão curricularizada integrada à disciplina de Metodologia e Laboratório de Ensino Língua Inglesa do curso de licenciatura em Letras pelo IFRS- *Campus* Osório. Nas micropráticas, os alunos da disciplina se organizam em duplas, planejam e executam um plano de aula em uma escola pública parceira. Os alunos também tinham o desafio de não usar mais que dois materiais extras, como algum áudio para o *listening* ou algum texto. Caso necessitassem de mais, deveriam criar seus próprios materiais.

como o condutor das práticas de sala de aula” (DREY et. al. 2019). Sendo assim, um dos caminhos para o êxito na constituição de docentes engenheiros didáticos, é a formação inicial de qualidade, onde o licenciando possa ter contato com os mais variados aportes teóricos e que a ele sejam possibilitados momentos em que coloque em prática seus conhecimentos e, por último, que este profissional tenha a capacidade de refletir sobre a sua prática, e que, sempre que necessário, assim como pressupõe a engenharia didática, ele possa “elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino” (DOLZ, 2016).

3.2.1 Engenharia didática e materiais didáticos: contornando o problema da falta de recursos da escola pública

A escola pública brasileira enfrenta vários problemas no que diz respeito à escassez de recursos. São salas de aula com poucos materiais de LI à disposição e, quando existem, resumem-se a livros didáticos e dicionários. Dificilmente as escolas contam com outros materiais além destes, embora algumas possuam recursos tecnológicos, como wi-fi, laboratório de informática e sala de vídeo, estes dois últimos na maioria dos casos havendo apenas um para o uso da escola inteira, sendo poucas as escolas públicas que possuem *notebook* e projetor para o uso de cada professor.

Esta é a realidade com que os docentes se deparam nas escolas, com poucos materiais para utilizarem como suporte no ensino. É reconhecido que há diversas variáveis didáticas ao planejar uma aula, sendo uma delas os materiais didáticos, os quais o professor terá - ou não - à disposição. Ressalta-se que, os materiais didáticos “são uma materialidade de especial importância para a profissão de ensinadores de línguas e para seus alunos adquirentes” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 27). Dessa forma, a seleção deste material é de suma importância para boas práticas no ensino de línguas, mas como citado, muitas vezes o docente não possui acesso a ele. Contudo, é justamente pelo fato dos materiais didáticos serem importantes que o professor precisa saber contornar a situação na falta deles: “produzir materiais não é apenas necessário - é vital para o processo de ensino e aprendizagem de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 28).

Dentre os materiais didáticos, os livros didáticos são por vezes o único material extra que o educador possui. Estes podem ser grandes aliados caso os professores ajam com cautela e criticidade em relação ao uso e à seleção das atividades a serem propostas. Todavia, para que isso ocorra, o professor precisa tomar ciência da sua concepção de língua e em quais embasamentos teóricos guia sua prática, já que esta decisão cabe unicamente ao docente na preparação das suas aulas, visando o que acredita que trará mais êxito a sua forma de ensinar. É importante citar que pode ocorrer de os livros didáticos não apresentarem propostas as quais o docente gostaria de trabalhar. Um fator positivo é que muitos professores já têm consciência da relação autônoma que precisam construir com os LDs, conforme aponta Paiva através de uma entrevista com os docentes:

Nas palavras desses professores, ser autônomo é, entre outras coisas, buscar melhorar seus conhecimentos por conta própria; ser curioso, sempre se atualizando; buscar alternativas para a sala de aula; ser capaz de tomar decisões perante o ensino de sua área; decidir o que e como fazer; e utilizar recursos para desenvolver tanto o próprio conhecimento quanto o do aluno. (PAIVA, 2005, p. 7-8)

Na busca por novas alternativas, o professor pode não as encontrar previamente prontas e, é neste momento, que entra a capacidade de criação do profissional, a chamada autonomia que é essencial na carreira docente. Mesmo com a difícil realidade atual da profissão, o professor ao unir seus objetivos e propósitos os quais busca atingir com determinada aula, pode criar uma atividade, por exemplo, podendo ser simples, mas desde que essa vá ao encontro desses objetivos, possibilitando alcançar os resultados almejados.

E, se por um lado há o livro didático - conhecido de longa data por alunos e professores, nas últimas décadas, um recurso ganhou espaço na sociedade: o tecnológico. É inegável que ele mudou a vida de grande parte da população, tornando a vida mais dinâmica e interativa. Porém, será que a escola se adaptou a tais mudanças? Assim como o mundo é mais dinâmico, as aulas também precisam ser e isso não requer planos utópicos, os quais os professores não conseguiriam elaborar devido a realidade e condições de trabalho citados nesta pesquisa, mas sim, tratam-se de planos realistas, onde através de atividades simples o discente sinta-se motivado e interessado em relação ao que é apresentado. Assim sendo, a tecnologia

pode ser uma grande aliada do trabalho do docente e ferramentas simples, como o *Youtube, podcasts*¹¹, podem ser um diferencial, caso o professor tenha a possibilidade de uso destes em sala de aula. Grande parte das escolas possuem um aparelho de som portátil, podendo nestes casos optar pelo uso de *podcast*, o qual além do docente poder escolher qual assunto melhor se adequa com o que está trabalhando em sala de aula, proporciona que os discentes tenham contato com áudios com uma linguagem mais usual.

O educador, tendo um bom conhecimento e uma boa formação que o capacitou para ser um engenheiro didático, por exemplo, pode, mesmo com poucos recursos, tornar suas aulas mais significativas¹² e atraentes. A engenharia didática “tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual” (DOLZ, 2016, p. 241). Desse modo, o docente precisa estar constantemente pensando em novas ferramentas e novas possibilidades para facilitar o ensino-aprendizado, pensando no que ele tem a sua disposição para conseguir fazer uso dos poucos materiais que tem. Como é conhecida a realidade escolar no que concerne este aspecto, contornar essa situação é necessária para que o trabalho não seja monótono, mas sim instigante para os discentes.

Cabe portanto, ao professor, a tarefa de pesquisar, criar, aplicar atividades a fim de minimizar o artificialismo da sala de aula, gerenciar todos os desafios já mencionados, e despertar nos alunos interesse pela língua inglesa, mais ainda, ajudá-los a aprender e se comunicar de modo efetivo, respeitando suas limitações, experiência, ou seja, as idiosincrasias. (PONTES e DAVEL, 2016, p. 115-116)

Em meio ao que foi percorrido, o professor que é um engenheiro didático será conhecedor dos materiais que possui à disposição, fazendo uso destes, caso julgue possível e, além do mais, criará medidas para contornar a situação na falta deles.

¹¹ Arquivos digitais sonoros que se assemelham a programas de rádio e podem ser baixados da internet.

¹² O uso do termo “aprendizagem significativa” compreende neste trabalho, a ideia de que deve se considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, a aprendizagem de fato será significativa se eles construírem, atribuírem novos sentidos ao que estão aprendendo. Sendo, dessa forma, um diferencial na aprendizagem deles.

3.3 - OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA DIDATIZAÇÃO

A língua permeia todos os campos da atividade humana e é justamente ela que nos diferencia dos demais seres vivos, a capacidade de nos comunicarmos através deste sofisticado recurso o qual os humanos possuem e que, ao mesmo tempo, os constitui. Por estar presente nessas diversas esferas, a língua circula em cada uma delas de formas diferentes, variando de acordo com a necessidade, o que conforme Bakhtin resulta em formas padrão relativamente estáveis de um enunciado, conhecidos como gêneros do discurso. Assim como a capacidade da comunicação humana é diversa, por justamente a língua moldar-se em relação ao ambiente de fala, os gêneros do discurso são “infinitos porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p.262).

Sendo a atividade humana multiforme e infinita, significa que ela está sujeita a mudanças, bem como os gêneros do discurso, que, segundo o autor, são definidos do seguinte modo:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262)

Logo, por eles serem considerados tipos relativamente estáveis, não há como serem definidos de uma única forma para sempre, se a língua muda conforme a necessidade do falante. Desse modo, os gêneros também estão sujeitos a transformações, suscetíveis até a transformações mais rápidas do que a própria língua, já que novos gêneros surgem em detrimento de outros, como afirma Bakhtin:

Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua. (BAKHTIN, 2011, p.285)

É a partir dos gêneros do discurso que organizamos nossos textos, que instrumentalizam (Vigotski, 2007) os indivíduos para agirem socialmente, de acordo com a situação comunicativa; assim, podemos dizer que os discursos/textos circulam através de gêneros. No que diz respeito às duas terminologias: discurso e texto; há alguma diferença entre gênero do discurso e gênero textual? Segundo Marcuschi (2008) não há distinções entre um termo e outro, pois eles são intercambiáveis. Ainda conforme o autor, comunicar-se por meio dos gêneros do discurso é utilizar textos, devido a isso, ele adere ao termo gênero textual e ressalta que a relevância está em estudar a relação entre eles, não em traçar distinção entre as terminologias. Alguns pesquisadores da área discordam e utilizam apenas gêneros do discurso, por ser a nomenclatura dada por Bakhtin, assim como outros adotam o termo gênero textual como sinônimo, sendo que este é mais utilizado nos dias de hoje¹³. A escolha por adotar o termo gênero textual não muda o que se conhece por gêneros a partir do pensamento bakhtiniano. Para Bronckart (1999), o gênero de texto é equivalente ao gênero de discurso de Bakhtin (1992), como pode-se observar através da seguinte afirmação, os gêneros de texto são

tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos. Seu estudo deve, obrigatoriamente, considerar usos e funções numa situação comunicativa. (BRONCKART, 1999, p.101-102)

Com estudos na área da linguística, surgiram as primeiras pesquisas em relação à didatização dos gêneros para sala de aula, ou seja, passou-se a ter discussões e criar metodologias que viabilizassem um ensino de língua por meio dos gêneros textuais. As pesquisas pioneiras partiram do chamado "grupo de Genebra¹⁴", constituído principalmente por Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Bernard

¹³ Embora Bakhtin (1992) use o termo "gênero do discurso", neste trabalho será utilizado "gênero textual", sem prejuízo à teoria bakhtiniana.

¹⁴ Grupo de pesquisadores da Unidade de Didáticas de Língua da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra, constituído por Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola entre outros, que, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart, voltou-se para um amplo programa de pesquisa comum, tomando Vygotsky como fonte de referência maior, no campo do desenvolvimento, e Bakhtin no campo da linguagem. Seguindo os passos de Vygotsky, a importância conferida à linguagem nesse processo levou esse grupo a mergulhar em estudos e pesquisas sobre o funcionamento dos textos/discursos e sobre o processo de sua produção, bem como sobre as diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino/aprendizagem formal dos gêneros e dos diferentes níveis de textualidade. (GUIMARÃES et. al. 2007, p. 9-10).

Schneuwly, as quais obtiveram tanta aceitação que atualmente são base para os PCNs.

A didatização dos gêneros textuais voltados ao ensino carrega a ideia de que a linguagem humana se materializa por meio deles. Segundo Dolz e Schneuwly (1999, p.6), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes”. Para defender essa concepção, portanto, é indispensável que o ensino de língua seja proposto através do trabalho com os gêneros textuais e, por ser inerente à comunicação humana, os autores afirmam que o gênero é um megainstrumento “que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (op.cit.,1999, p.7).

Para que um gênero textual seja trabalhado na escola, ele precisa passar por determinadas adaptações. Partindo, então, do pressuposto de que o gênero tem por objetivo a comunicação humana, levar determinado gênero para dentro da sala de aula requer muita atenção para que as atividades não se tornem mecânicas ou acabem desviando deste objetivo principal. Os discentes, assim, possuem a oportunidade de dominar determinado gênero textual, a fim de que consigam comunicar-se em diferentes espaços, adequando-se a eles. Mas, para que a didatização do gênero textual ocorra, o professor precisa ter o total conhecimento sobre estes, para então poder torná-lo ensinável de forma sistemática e didática. Além disso, pelo fato de um gênero textual ser uma forma de ação social, o trabalho com ele impreterivelmente precisa propiciar que o texto-alvo seja produzido pensando no seu ambiente de circulação.

A maior parte dos estudos que há sobre a didatização dos gêneros é voltada ao ensino de língua materna e também no que diz respeito a real execução de toda essa proposta para a sala de aula. Alguns estudiosos, como Cristóvão (2015), abordam a questão da didatização dos gêneros na aula de LI, porém, diferentemente da aula de língua materna, a execução desta proposta não chega à sala de aula. A fim de que isso também ocorra na aula de língua estrangeira, este trabalho foi pensado e desenvolvido para tais fins, afinal, o objetivo do ensino de uma segunda língua também é - ou deveria ser - a comunicação.

A prova de que qualquer professor ou pesquisador possa ter em relação a este ‘esquecimento’, no que diz respeito a todo o grande ideal por trás do ensino de línguas por meio dos gêneros na aula de LI, está presente no maior aliado do professor, o

livro didático. Em língua portuguesa como língua materna, estes já trazem propostas voltadas ao trabalho com gêneros (Drey & Gil, 2017) e (Drey & Guimarães, 2011), em grande parte não ocorrendo por meio da ideia de sequências didáticas, entretanto percebe-se a diversidade de textos contemplada por estes materiais, dividindo muitas vezes seus capítulos através deles. Todavia, isso ainda não é uma realidade nos livros de LI. Alguns desses materiais trazem capítulos onde as quatro habilidades linguísticas são contempladas: as de compreensão - a leitura e a escuta; e as de produção - a escrita e a fala. Outros, ainda, concentram-se em atividades mais mecânicas, utilizando textos, indo de encontro a forma de “trabalhar o texto como pretexto” e exercícios para completar com perguntas de compreensão, às vezes envolvendo determinado tempo verbal, ou, ainda, focado no vocabulário.

Os fatos expostos afirmam o quanto há uma limitação que é imposta aos aprendizes de língua estrangeira, tornando automaticamente o aprendizado de uma LE em algo mecânico, em vista de que os estudantes não são expostos a situações de aprendizagem que os mantêm em contato com a língua de uma forma mais natural, visando a comunicação. Considerando que sequer os livros didáticos trazem tal abordagem, o trabalho do professor acaba por tomar outros rumos, já que, para muitos professores, o LD é o único material de apoio. A afirmação abaixo deixa claro as limitações em consequência da não abordagem do trabalho com os gêneros textuais nos LDs:

Uma das principais metas dos professores tem sido realizar um trabalho consistente com foco no uso da LE a partir da exploração de gêneros textuais. Embora essa meta seja um dos principais desafios para professores, estudiosos e teóricos da Linguística Aplicada, é de se estranhar que, nos livros didáticos de língua estrangeira, ainda seja inexpressiva a exploração da diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente. [...] ainda é incipiente a abordagem que promove a exploração de aspectos multidimensionais dos textos, ou seja, aspectos que envolvam língua, cultura, comunicação e consciência de linguagem. (DELL'LSOLA, 2009, p.100)

Partindo dessa dificuldade, em encontrar possibilidades de trabalho conforme discorrido aqui, nos livros didáticos de LE, conforme Dell'Isola (2009, p.101) “[...] são poucas as obras didáticas que investem em atividades fundamentadas em gêneros textuais”. A implicação disso está para o professor assim como para o aluno, pois a este é impossibilitada a interação com textos variados, por meio dos materiais; e para aquele também inviabiliza uma das possíveis formas de trabalho, pois optar em

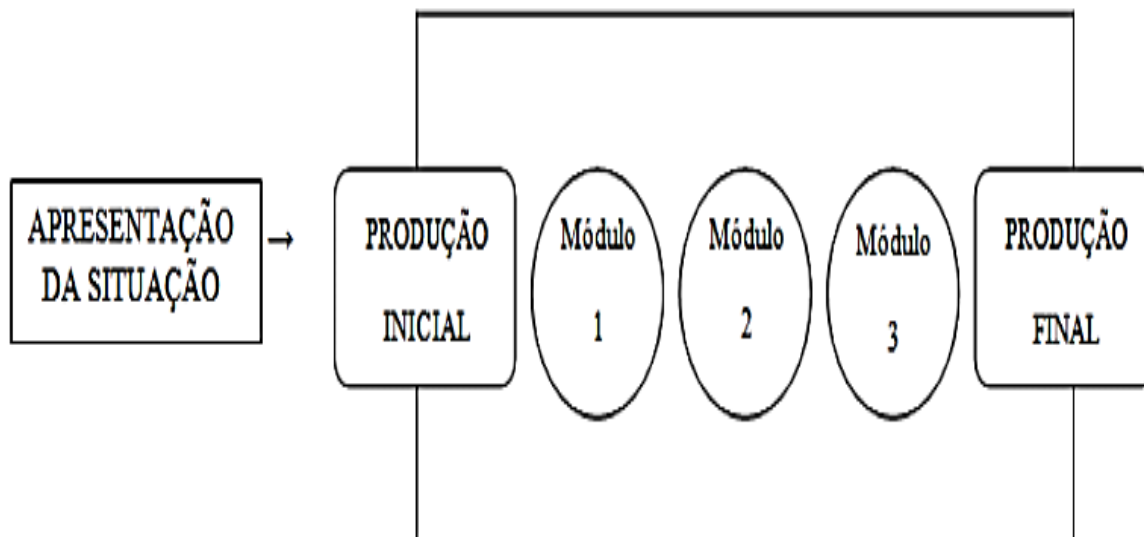
elaborar seu próprio plano de aula, envolto pela proposta dos gêneros, sem nenhum apoio é algo que demanda bastante tempo de planejamento do docente. Sendo assim, esta forma de trabalhar a LI dependerá da concepção de língua com a qual o professor se identifica e, claro, para além disso, há o fator das condições de trabalho dos educadores. Ainda, é preciso ter em vista que aulas que possuam este viés em que os gêneros são o fio condutor para o aprendizado da gramática, das habilidades linguísticas e do domínio dos próprios gêneros em si, elas são aulas que demandam mais tempo de preparo como já apontado e que com a atual realidade de sobrecarga de horas de trabalho e turmas, essa possibilidade passa a ser mais um dos empecilhos.

3.3.1 - As sequências didáticas como proposta de trabalho com gêneros

A fim de que os gêneros textuais obtenham aplicabilidade de uma forma sistematizada, para o êxito do trabalho a partir dos mesmos, Dolz e Schneuwly (2004) concretizaram uma proposta de ensino a qual chamam de sequência didática (SD). Assim como os autores afirmam, a SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p.82). Nesta proposta, o trabalho com a língua ocorre por meio de um gênero, iniciando com a apresentação de determinada temática a ser discutida. Em seguida, é proposta uma produção inicial, onde o docente delimita o gênero o qual o aluno deverá construir. Esta etapa é proposta sem explicações acerca do gênero, pois os discentes o farão baseados no que sabem sobre ele, para que assim o professor possa detectar o que os alunos já sabem em relação àquele gênero e no que ele deve focar para que o aluno passe a dominá-lo. Partindo disso, é dada sequência com o que os autores intitulam como módulos, elaborados a partir das dificuldades que o professor constatou que os alunos possam ter e também considerando as características "ensináveis" do gênero a ser trabalhado, a partir do que foi avaliado por meio da produção inicial. Assim, o desenvolvimento da SD dependerá do nível de conhecimento por parte dos alunos. Após essas etapas, finalmente os alunos estarão preparados para a produção final, caracterizando-se como um momento em que os

aprendizes possam demonstrar os saberes construídos ao longo do trabalho através dos módulos. Tudo isso é representado pelos autores através do seguinte esquema:

Figura 1: Esquema da sequência didática.



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Cada professor, de acordo com o contexto, realidade, capacidade e dificuldades dos seus alunos, organiza a sequência didática de uma forma singular. Porém, apesar desta ser preparada de um maneira única, levando em consideração o que foi citado, há alguns princípios básicos e norteadores para a construção da SD que devem ser levados em consideração para a eficácia dela como guia do trabalho docente, assim como ilustrado no esquema da Figura 1, acima.

Os pesquisadores apontam que, para a organização de uma sequência didática que tenha como objetivo o progresso gradativo das capacidades iniciais dos alunos até o amplo domínio de um gênero, esta deve seguir às estratégias abaixo, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 46):

1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;

3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. avaliar as transformações produzidas.

Considerando que a sequência didática é organizada em torno de um gênero textual, criando a possibilidade de conhecê-lo e dominá-lo, a gramática passa a ter um lugar com menos enfoque do que é dado nas aulas de LI conforme citado anteriormente neste trabalho. Claramente, quando se fala sobre língua tem-se a compreensão de que a língua é um sistema que possui determinada organização, e a gramática designa um conjunto de regras que regem o uso dela. Dessa forma, a gramática faz parte da língua, mas não é a língua, pois esta toma proporções muito maiores, tendo em vista que a língua é moldada pelo falante. Contudo, a partir dessa concepção de trabalho envolta pelos gêneros textuais fica o questionamento: nesse viés de trabalho não é ensinada a gramática?

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 97), questões como a gramática e a sintaxe não estão diretamente ligados às atividades propostas, mas os autores não negam que há como articular o trabalho com os gêneros e a estrutura da língua, até porque é comum os alunos se confrontarem com problemas decorrentes do domínio da estrutura da língua. Os pesquisadores (op.cit.) citam que há “recorrência de formas verbais ligadas a um gênero de texto (por exemplo, o presente, nos textos que visam à transmissão de saberes [...])”; mas isso de forma alguma significa que trabalhar com uma determinada forma verbal dará conta das estruturas linguísticas presentes em determinado gênero. O que acontece é que em alguns gêneros a ocorrência de uma predominância verbal em específico pode ocorrer, entretanto, isso não se aplica a todos. A exemplo, não há como ressaltar o uso de uma estrutura linguística como dominante no gênero HQ em questão, já que este retrata na escrita uma linguagem típica do oral. Em suma, o foco do trabalho da SD não é a gramática, mas os autores

não excluem a necessidade de reservar aulas específicas para o trabalho com ela, onde os alunos possam observar o funcionamento da língua¹⁵.

É importante frisar que, apesar dos gêneros serem maleáveis, existem características relativamente sedimentadas as quais o professor precisa levar em consideração, logo, a sistematização do trabalho através da SD é necessária. Por conseguinte, cada texto é organizado de formas diferentes, obedecendo determinados critérios, o que faz com que eles apresentem uma relação de interdependência com o contexto em que foram produzidos.

Dessa forma, a sequência didática é um instrumento, o qual o professor possui como orientação para a elaboração de suas propostas de aula com os gêneros textuais. Assim, ele pode trabalhar gradualmente, possibilitando o contato, o aprendizado e o domínio deles até que cheguem às produções finais de determinado gênero, expandindo o conhecimento acerca destes. Sendo assim, o discente terá noção de que pode ocupar qualquer espaço na sociedade, pois ele possuirá os instrumentos necessários para adequar-se em qualquer ambiente, já que terá domínio das situações de comunicação em que estará inserido.

Assim como constatam Dolz e Schneuwly (2004, p.83): “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Presume-se, então, que o ensino dos gêneros textuais se constitui como essencial na formação de um cidadão e a SD passa a ser uma das possibilidades de trabalho com gênero.

3.3.2 - O gênero textual HQ no ensino de língua inglesa

Partindo de tudo que foi exposto anteriormente, será discorrido aqui sobre um gênero textual em específico: as histórias em quadrinhos (HQ's), reconhecendo-as como uma grande aliada do aprendizado de LI. A escolha do trabalho com HQ foi feita por alguns motivos, dentre eles, a possibilidade do trabalho com um gênero que

¹⁵ Os autores referem-se ao “que vem sendo tratado, no Brasil, como atividades de caráter epilinguístico” (2004, p.97) - sendo estes exercícios de reflexão e atribuição de sentido enquanto se lê e escreve.

possui fácil compreensão devido à linguagem não-verbal presente e, também, pelo fato de ser um gênero cuja quantidade de escrita é reduzida. Logo, esse gênero passa a ser uma boa escolha de trabalho para alunos que estão se deparando pela primeira vez com uma produção textual em LI, as HQ's são uma opção mais acessível, além de motivadora, devido ao seu grande sucesso entre os jovens.

As HQ's representam um gênero textual do tipo narrativo que atrai desde crianças até adultos. Afinal, gostar de contar e escutar histórias é algo inerente ao ser humano, que desde a pré-história sentia a necessidade em expressar-se, ocorrendo por meio da linguagem não-verbal, a exemplo da arte rupestre, apresentando através de símbolos e desenhos uma sequência narrativa a fim de comunicar.

Em relação ao surgimento das histórias em quadrinhos, não há, ao certo, um consenso entre os estudiosos no que diz respeito às suas origens. Alguns afirmam que a representação da arte rupestre seria o início do que hoje nós conhecemos por HQ's. Mas, com as características que ela apresenta atualmente, a primeira HQ produzida foi em 1895, pelo artista norte americano Richard Outcault. Publicada por um jornal sensacionalista de Nova York, o quadrinho foi chamado *The Yellow Kid*¹⁶, destacando aqui seu grande diferencial: a inserção dos balões de fala.

O surgimento deste gênero não foi bem aceito pela sociedade no início, pois não receberam a devida importância e foram vistas por muito tempo com maus olhos, sendo consideradas como má influência para as crianças e adolescentes. Isso se deve às temáticas abordadas por elas, pois fugiam (e fogem) das narrativas convencionais, afinal, até a disposição dos quadrinhos não era convencional, e com o uso da linguagem isso não seria diferente. Este estranhamento e até recusa para com as HQ's permaneceu até a década de 60; após isso, elas passaram a ter aceitação, ganhando seu espaço e reconhecimento, atualmente sendo inclusive estudadas no meio acadêmico.

As HQ's não são consideradas um gênero textual único em relação às suas características, já que possuem subgêneros como o cartum, a tirinha e a charge. Cada uma destas possui também características únicas, assim como as HQ's possuem as suas, a exemplo da sequência narrativa, que é obrigatória neste gênero. E foi a partir

¹⁶ O artifício de utilizar balões para indicar as falas das personagens apareceu pela primeira vez então, em *Yellow Kid*, no início o garoto, protagonista da HQ, comunicava-se através de mensagens escritas em sua roupa, um tempo depois, Richard Outcault implementou uma nova forma de comunicação e expressão gráfica através dos balões, os quais hoje são elementos característicos de uma HQ.

dos estudos de Will Eisner - o precursor da HQ moderna, que o termo “arte sequencial” surgiu para aludir a qualquer forma de expressão em que haja um encadeamento de imagens que, interligadas, narram um episódio. Eisner teve como uma das maiores preocupações e objetivos o de elevar suas HQ’s para o nível de um “veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras e imagens para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (EISNER, 1989, p.5). As HQ’s passaram a ter mais credibilidade desde então, com estudos e caracterização deste gênero rico em tantos detalhes.

A caracterização das histórias em quadrinhos se constitui por meio de diversos recursos: os quadrinhos são como a “moldura” para o cenário, para as legendas e para os personagens, tendo a função de separá-los, e, ao mesmo tempo, de criar uma sequência. Os balões expressam diferentes significados de acordo com a sua forma, e é neles que são inseridas as falas dos personagens e as onomatopeias, que são comuns a este gênero. E, como toda a narrativa, há também a presença do tempo, que conforme afirma Eisner “uma história em quadrinhos torna-se “real” quando o tempo e o *timing* passam a ser componentes ativos da criação” (1989, p.24); a diferença entre ambos está no fato de que o *timing* é usado para prolongar e realçar a emoção em determinadas partes; e o tempo é nada mais do que uma ação simples cujo resultado é imediato, como o seria na realidade. E, claro, o uso de imagens combinadas com a forma escrita são os diferenciais dos quadrinhos. A seguir, o Quadro 1 sintetiza algumas informações sobre as características do gênero HQ.

Quadro 1: Caracterização do gênero História em Quadrinhos.

Gênero História em Quadrinhos		
Estrutura “física”	Tipo de Conteúdo	Principais elementos
<ul style="list-style-type: none"> – Organizada em forma de livreto ou individual em sequências de quadros delimitadas pelo autor. – São divididas em <i>frames</i>, que são os quadros que dividem e formam uma sequência de quadrinhos. – Os quadrinhos apresentam desenhos. 	<ul style="list-style-type: none"> – As HQs podem ter como objetivo o entretenimento como forma de divertir através do humorístico, ou simplesmente por narrarem alguma história. Podem também ser informativas, estabelecendo críticas de forma séria ou satírica. 	<ul style="list-style-type: none"> – Uso de linguagem verbal (podendo ocorrer de não haver) e linguagem não verbal. – Balões em formas de tipos variados, indicam o diálogo dos personagens. – Personagens fixos com características únicas. – Uso das cores: extremamente chamativas ou preto e branco. – Frases curtas e reduções vocabulares típicas da oralidade. – Uso de onomatopeias. – Elementos básicos de uma narrativa: enredo, personagem, tempo e lugar.

Fonte: Autoria própria

Atualmente, o fácil acesso às HQ's é uma das grandes vantagens da era digital. Antigamente, os fãs de quadrinhos tinham como única opção as bancas de jornal como meio para sua aquisição, o que hoje se tornou apenas uma das possibilidades. Além de ser uma forma mais prática e econômica, já que muitas HQ's estão disponíveis gratuitamente na internet e, quando pagas, contam com preços mais acessíveis do que as impressas, outra vantagem é a alternativa de ler este conteúdo em inglês. No Brasil, é difícil encontrar publicações originais em inglês e, quando encontradas, o público se depara com versões mais caras do que as traduções, o que acaba inviabilizando a aquisição e incentivo da leitura em LI.

O trabalho com as histórias em quadrinhos foi escolhido, neste contexto, para além do que já foi percorrido, possibilitar discussões na sala de aula de forma crítica

sobre temas inerentes à sociedade com um viés mais crítico, mesmo que por meio do humor, como ocorre nas HQ's com cunho satírico e sarcástico.

Conforme Schneuwly aponta: “A escolha de um gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do autor e, em toda comunidade linguística [...]” (2004, p.137). Logo, se o uso de cada gênero textual possui um papel específico, ele desempenha uma função na sociedade. Assim sendo, além de todo o trabalho concernente à HQ, é importante que os alunos conheçam o espaço de circulação e qual a relevância dela, para que assim, eles compreendam o porquê de estarem trabalhando com determinado gênero. O gênero HQ, por exemplo, apresenta linguagem em situação real de uso, uma vez que narra um fato fictício com diversas finalidades: criticar, entreter, ensinar, entre outras.

Outro ponto relevante a ser citado, é que a HQ é um gênero que faz parte da alfabetização de muitas crianças, e algumas destas não deixam nunca, nem mesmo na fase adulta, de ler textos desse gênero. O fato de serem familiares aos alunos, conterem aspecto visual e possuírem uma linguagem próxima ao uso, faz com que, ao trabalhá-la na aula de língua estrangeira, o professor tenha a vantagem de que o discente possivelmente irá gostar delas e, dessarte, se sentirá mais confortável mesmo quando o assunto é ler e produzir textos em LI.

Por conseguinte, principalmente como inserção do trabalho com gêneros na aula de inglês, os quadrinhos podem ser uma das possibilidades iniciais para que os discentes se sintam capazes de ler e produzir textos em língua inglesa, sentindo-se motivados para aprender uma nova língua.

4 METODOLOGIA

4.1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se configura, conforme apresentado na seção 3.2, por meio da metodologia da engenharia didática, sendo essa uma recente metodologia de pesquisa na área da Linguística. Em consoante com o que foi discutido, ela pode ser definida como uma sequência de aulas que visa “elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino de língua” (DOLZ, 2016, p. 241), assim como também pode ser utilizada como uma abordagem metodológica de investigação em contextos escolares, como já vem sendo realizada nos estudos matemáticos (ARTIGUE, 1988) e como vem sendo atualmente aplicada na área do ensino de línguas (JACOB e BUENO, 2020). Todavia, esta pesquisa também apresenta traços de uma pesquisa-ação, a qual é muito disseminada na área da educação, porque além de proporcionar uma investigação entre teorias e práticas educacionais, é também, uma forma de pesquisa colaborativa e participativa, visando ao aprimoramento dessas práticas (KEMMIS, 1997). Reafirmando esta definição, outro autor que conceitua a pesquisa-ação é Thiollent, afirmando que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação a do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (2011, p.20)

É possível, neste caso, agregar traços da pesquisa-ação na utilização da engenharia didática como metodologia, pois

A engenharia didática agrega algumas das características da pesquisa-ação já que se desenvolvem nela situações de sala de aula onde o pesquisador é levado a descrever e analisar os resultados de sua aplicação, tomando os devidos cuidados em relação ao grau de generalidade dos resultados. (ALMOULOU e SILVA, 2012, p. 28)

Por meio dessa abordagem - da pesquisa-ação - é possibilitado ao pesquisador intervir dentro de uma problemática social, analisando-a, a fim de perceber seus impactos. Além disso, quando o pesquisador é o docente, em específico, a pesquisa-ação traz condições de reflexões críticas sobre suas ações. Dessa mesma forma, a engenharia didática também busca analisar os impactos do que foi desenvolvido na prática, analisar e refletir sobre eles, ou seja, a engenharia didática também visa

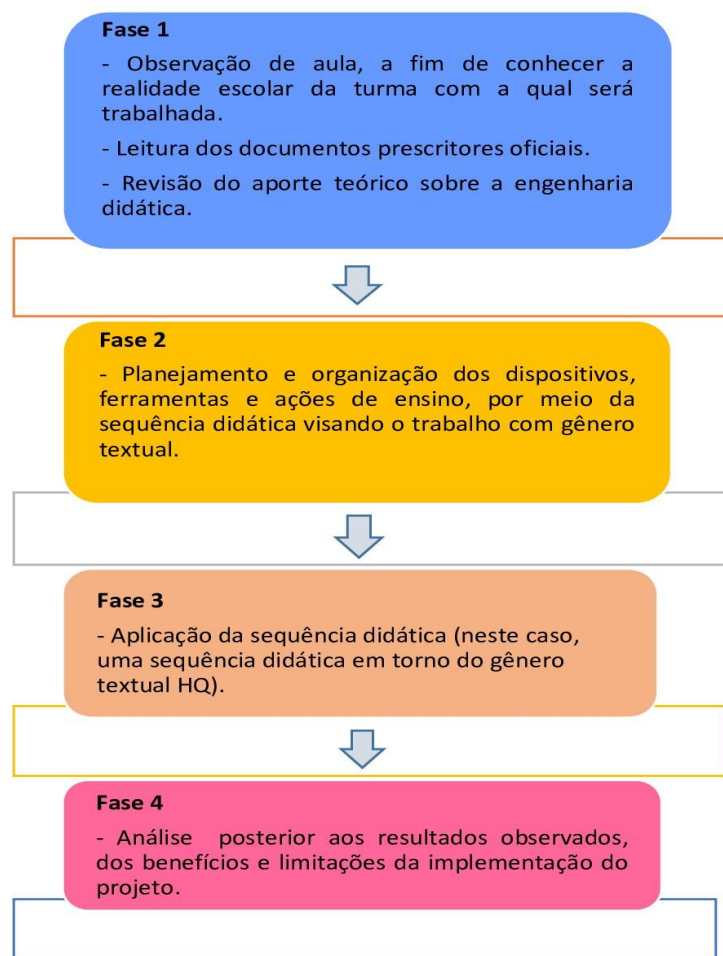
“propor uma reflexão epistemológica sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, fomentando novas pesquisas e novos processos de conhecimentos para a formação e profissionalização docente” (DOLZ e LACELLE, 2017). Portanto, podemos afirmar que esta pesquisa, em termos de abordagem metodológica, apresenta características tanto da engenharia didática quanto da pesquisa-ação.

A engenharia didática possui quatro fases, de acordo com Dolz (2016, p.243-244):

1. A primeira fase se refere à análise prévia do trabalho de concepção. Ou seja, antes de qualquer outro passo, o professor deve analisar os objetos de ensino a serem ensinados; para isso, é necessário que ele tenha conhecimento sobre eles. Além do que, deve-se considerar o conhecimento prévio dos alunos.
2. A segunda fase consiste em criar um protótipo de dispositivo didático, levando em consideração os fatores descritos na primeira fase. Por exemplo, a concepção do protótipo inicial das sequências didáticas exigiu uma análise prévia dos obstáculos dos alunos e um modelo didático do gênero abordado. O referido protótipo se baseia em uma produção inicial para avaliar os conhecimentos prévios dos discentes; após isso, é realizada uma série de oficinas e por fim, uma produção final para avaliar a eficácia - ou não - do ensino.
3. A terceira fase é a da experimentação. É nesta fase que se implementa a proposta de ensino.
4. A quarta e última fase refere-se à análise posterior aos resultados observados no decorrer da experimentação. Ou seja, é nessa fase que é feito o balanço das vantagens e limites do dispositivo criado.

Desse modo, essa pesquisa, em termos metodológicos, se enquadra em todas as fases da engenharia didática, conforme sumarizado na figura 02 a seguir.

Figura 2: Esquema ilustrativo das fases da engenharia didática.



Fonte: Autoria própria

A pesquisa também se configura como de base qualitativa, pois é tecida uma análise que não seria possível mensurar numericamente. Por ser uma pesquisa qualitativa, ela caracteriza-se como sendo interpretativa, pois o investigador está envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes (CRESWELL, 2007, p. 211).

Ademais, optou-se neste trabalho pelo termo geração de dados (MASON, 2002, p. 51) em oposição à coleta de dados, por acreditar que o pesquisador, no momento da geração de dados, não é apenas mero coletor neutro das informações. Isso implica que, no momento de obtenção dos seus dados, o pesquisador também faz escolhas, mesmo havendo esforço na manutenção máxima possível da neutralidade durante tal procedimento. Conforme a própria autora constata:

[...] uso do termo "geração" de dados ao invés de "coleta" tem como objetivo encapsular uma gama muito maior de relações entre pesquisador, mundo social e dados os quais a pesquisa qualitativa abrange. Eu acho que é mais necessário falar em gerar dados do que em coletar dados, precisamente porque a maioria das perspectivas qualitativas rejeitaria a ideia de que um pesquisador possa ser um coletor de informações completamente neutro sobre o mundo social. Em vez disso, o pesquisador é visto ativamente construindo conhecimento sobre esse mundo de acordo com certos princípios e usando certos métodos derivados de, ou que expressam, sua posição epistemológica. Portanto, como pesquisador, você simplesmente não descobre onde encontrar dados que já existem em um estado colecionável. Em vez disso, você calcula a melhor forma de gerar dados a partir das fontes de dados escolhidas. (MASON, 2002, p.52, tradução livre¹⁷)

A noção de geração de dados se interliga estreitamente à ideia de pesquisa-ação apresentada por Kemmis (1997), pois existe uma participação do pesquisador no processo de obtenção dos dados. Esses não se encontram prontos para uma coleta, mas são construídos em dado momento da realização.

4.2 OS DADOS E SEU CONTEXTO DE GERAÇÃO

No segundo semestre de 2018, foi dado início ao Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II. Realizei o estágio em uma escola pública em uma pequena cidade do Litoral Norte Gaúcho - Maquiné. A turma com a qual o trabalho foi realizado tratava-se de um 1º ano do ensino médio, composta por 7 meninos e 12 meninas, entre 15 e 16 anos de idade, logo, nenhum dos alunos da turma era repetente e também não havia nenhum aluno com necessidade especial.

Por tratar-se do terceiro estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Letras realizado na mesma escola, a realidade do ensino de inglês já era conhecida por mim, através de observações e relatos dos próprios alunos. O ensino era voltado à gramática básica através de atividades mecânicas, e quando possuíam contato com

¹⁷ Citação na versão original: [...] use of the term data 'generation' rather than 'collection' is intended to encapsulate the much wider range of relationships between researcher, social world, and data which qualitative research spans. I think it is more accurate to speak of generating data than collecting data, precisely because most qualitative perspectives would reject the idea that a researcher can be a completely neutral collector of information about the social world. Instead, the researcher is seen as actively constructing knowledge about that world according to certain principles and using certain methods derived from, or which express, their epistemological position. Therefore, as a researcher you do not simply work out where to find data which already exist in a collectable state. Instead you work out how best you can generate data from your chosen data sources. (MASON, 2002, p. 52)

textos, o principal objetivo era a tradução, ou seja, essas eram as atividades dos alunos desta turma durante vários anos nas aulas de inglês, formulando-se como uma experiência tradicional no decorrer da jornada escolar no que concerne à disciplina.

Levando em consideração que é preciso conhecer a realidade dos discentes para assim escolher o gênero textual a ser trabalhado, é imprescindível que se tenha um conhecimento prévio da turma, e, neste caso, este contato ocorreu através das observações da turma, semanas antes à execução do projeto. Devido ao fato da turma em questão não conhecer o trabalho com língua pelo viés dos gêneros textuais, optei por um gênero que tivesse recursos extra além dos puramente linguísticos, como a linguagem não-verbal - ressalta-se também os traços da oralidade que as HQ's trazem, podendo ser, para um primeiro contato, uma forma de estimular a escrita em inglês, em vista de que a produção textual não possui o rigor de um gênero textual como a notícia, por exemplo, a qual exige uma escrita com maior grau de formalidade. Além de tudo, um dos objetivos deste trabalho foi que ele pudesse ser de alguma forma interessante para os aprendizes, a fim de estimular a leitura em língua estrangeira, já que é grande a receptividade do gênero HQ pelo público mais jovem.

A maior motivação para a escolha deste gênero foi o perfil da turma com a qual o projeto seria executado. Durante as observações da turma, anteriormente à execução do projeto, foi observado que se tratava de um grupo bem heterogêneo em diversos pontos, como características físicas, incluindo estilos de ser e se vestir, orientação sexual, entre outros. Pela diversidade presente no ambiente, pensei que seria pertinente trabalhar através das HQ's com o grupo de super-heróis que representam da melhor forma possível a diversidade presente na sociedade: os *X-men*¹⁸.

A geração de dados perpassou inicialmente pelo material didático aplicado em sala de aula, que consistia em uma sequência didática elaborada pela pesquisadora, visando utilizar materiais de simples acesso, exercendo a prática da engenharia

¹⁸ É uma equipe de super-heróis de HQs publicadas nos Estados Unidos pela Marvel *Comics*. Criado por Stan Lee e Jack Kirby, foi publicado pela primeira vez em 1963. Os *X-men* são na verdade mutantes: humanos que, como resultado de um salto evolucionário, nasceram com habilidades super-humanas. Devido a diferença deste grupo em relação aos demais seres humanos, várias pessoas passam a ter um intenso medo e desconfiança deles. Logo, eles passam a ser considerados por muitos como uma ameaça à sociedade, sendo que o que este grupo quer é justamente ser aceito. Além deste fator diferencial em si, os *X-men* contam com personagens de diversas etnias, sendo considerada por muitos pesquisadores como a revista em quadrinhos mais multicultural já publicada.

didática através da criação de materiais para o contexto em específico. Assim, o material foi constituído por textos, vídeos do *Youtube* e exercícios elaborados de acordo com os objetivos de cada módulo da SD.

A partir da execução do projeto foram obtidos os novos materiais que vieram a fornecer os dados da pesquisa, a fim de atingir os objetivos deste trabalho, sendo estes: a) averiguar se a proposta de uma sequência didática por meio do gênero textual HQ pode impactar de forma significativa no ensino de LI, trazendo assim resultados positivos; e b) se o professor se constituir como engenheiro didático utilizando recursos simples pode também trazer benefícios ao ensino. Os dados gerados para a análise foram: as produções textuais inicial e final do gênero HQ produzidas pelos alunos, buscando traçar um paralelo entre ambas e apontar se houve mudanças entre estas produções no tocante à presença de elementos do gênero HQ; e os depoimentos dos alunos na ficha de *self-assessment* preenchida na última aula do estágio, na qual eles puderam avaliar as práticas de ensino da língua inglesa, buscando perceber se as aulas impactaram no desenvolvimento deles em relação à língua inglesa por meio do trabalho com o gênero textual.

4.3 A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O GÊNERO HQ

Será apresentada aqui a proposta de sequência didática sobre o gênero HQ planejada e executada/pilotada no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II. Ressalta-se que cada aula foi planejada para dois períodos de aula com duração de 50 minutos cada, sendo esta a carga horária de Língua Inglesa nas escolas de ensino médio do Estado do Rio Grande do Sul à época da realização do referido estágio¹⁹. Esta proposta teve como objetivo utilizar o gênero textual como propulsor do aprendizado de LI. As histórias em quadrinhos foram escolhidas de acordo com a realidade da turma, levando em consideração o que a BNCC aponta no que se refere à elaboração de textos. O documento ressalta que a produção escrita deve iniciar com poucos recursos verbais e, a partir disso, se desenvolver para textos mais elaborados. No caso da turma em questão, mesmo tratando-se de um ensino médio, seria inviável

¹⁹ No momento em que o projeto de estágio foi realizado, nenhuma possível mudança, devido à lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, havia ocorrido, dessa forma a carga horária obrigatória de inglês no ensino médio era de dois períodos semanais de 50 minutos cada.

o trabalho com um gênero textual que exigisse textos mais elaborados com muito recursos verbais, então, através do conhecimento acerca da realidade da turma (a qual, em sua maioria, nunca havia escrito um texto em inglês) foi selecionado o gênero textual a ser trabalhado com eles. Assim, propus um trabalho com um gênero que apresenta recursos visuais e poucos recursos verbais, mas que apresenta um grau de dificuldade maior do que o trabalho com tirinhas. Dessa maneira foi possível propor um desafio maior aos alunos, depositando confiança na capacidade deles. Este viés de trabalho, por meio dos gêneros textuais, foi de livre escolha para a minha atuação durante o estágio. No entanto, a professora titular da turma teve uma exigência quanto ao conteúdo: trabalhar com a estrutura gramatical do *simple present*.

De acordo com o que foi apresentado, em consonância com Dolz e Schneuwly (2004) no subcapítulo 3.3.1, o trabalho com a gramática, apesar de não estar diretamente ligado às atividades propostas com o viés dos gêneros textuais nos moldes de sequência didática, podem, por ora, serem articuladas com eles. Contudo, neste caso em específico onde a decisão gramatical ficou a cargo da regente da turma e sendo esta umas das exigências obrigatórias do estágio (o trabalho com um tópico gramatical) foi complicado aliar à proposta com as HQs, em vista de que este gênero não possui a predominância de um tempo verbal em específico. Entretanto, o que ocorreu foi a possibilidade de articular o tempo verbal do presente simples com a temática abordada no projeto; em alguns momentos - não em todos - os discentes puderam analisar este tópico gramatical na história em quadrinhos dos *X-men* lida na aula 3, por exemplo.

Ressalta-se que será apresentada a seguir uma breve descrição de cada aula, por questão de espaço. Caso o leitor queira acompanhar o projeto completo, ele está disponível em uma pasta online, a qual poderá ser acessada através de um link²⁰.

AULA 1. Na primeira aula, o foco foi apresentar um texto sobre o assunto “diversidade”, para que assim uma discussão fosse iniciada acerca da temática do projeto de estágio, bem como o vocabulário ligado a ela. Pertinente ao início do trabalho com o gênero HQ, nesta aula os alunos realizaram a produção inicial do

²⁰ Pasta com o projeto completo:
<https://docs.google.com/document/d/1oSvHq0KbbLld9g7H16_FcdEKrGj6-TKUykmQjLEmp9A/edit?usp=sharing>

gênero, sem explicações acerca dele, para que expressassem o que já dominavam - ou não - a respeito deste gênero. A única orientação que eles tiveram era em relação à temática da produção, que deveriam se basear no texto lido e na discussão sobre os temas diversidade, respeito, intolerância e preconceito.

AULA 2. Esta aula teve o objetivo de relembrar o vocabulário básico em relação aos verbos; introduzir a forma afirmativa do presente simples; identificar informações por meio de uma atividade de *listening*, além de introduzir aos alunos mais acerca do universo dos *X-men* levando-os a pensar sobre a metáfora que eles representam às minorias da nossa sociedade. Abaixo segue um exemplo de atividade desenvolvida durante o *listening*.

Figura 3: Atividade de reconhecimento das características dos personagens da equipe dos *X-men*.

Pay attention to the video and listen carefully to the information;
Put the name of the characters below in English;
On the balloons, write as if the characters are presenting information about them.

The activity sheet features six X-Men characters arranged in two rows of three. Each character is shown in a small image with a speech bubble above it and a rectangular box below it for the name. The characters are: 1. Professor X (top left), 2. Magneto (top middle), 3. Cyclops (top right), 4. Beast (bottom left), 5. Storm (bottom middle), and 6. Wolverine (bottom right).

Fonte: Autoria própria

AULA 3. Nesta aula o foco era fazer com que os estudantes refletissem sobre a diversidade presente na sociedade - sempre traçando um paralelo por meio da metáfora que os *X-men* representam. Além disso, ler uma HQ da equipe de mutantes criados pela *Marvel Comics* foi uma maneira de introduzir a leitura em LI e encorajar os alunos a continuarem a ler em língua estrangeira. As características do gênero HQ foram introduzidas de forma que os próprios alunos, através das suas primeiras produções na aula 1, pudessem compará-las com o quadrinho dos *X-men* lido em aula. Assim, eles mesmos teriam a oportunidade de analisar as características do gênero, observando como era organizada a HQ da *Marvel Comics* e como eles construíram as suas produções. Aqui, o foco da caracterização foram: os balões, a linguagem, os quadrinhos como arte sequencial e também a caracterização dos personagens de HQ. Este último elemento foi trabalhado através da criação de *cards* (seguindo o modelo apresentado na Figura 4). Os alunos, em grupos, criaram *cards* dos personagens dos *X-men* e alguns que eles próprios deveriam inventar, dando início assim, ao trabalho de caracterização de personagem.

Figura 4: Modelo de *card* apresentado aos alunos.

Superhero (image)

Name

Birth name:

Country of origin:

Special powers:

Appearance:

Extra information:

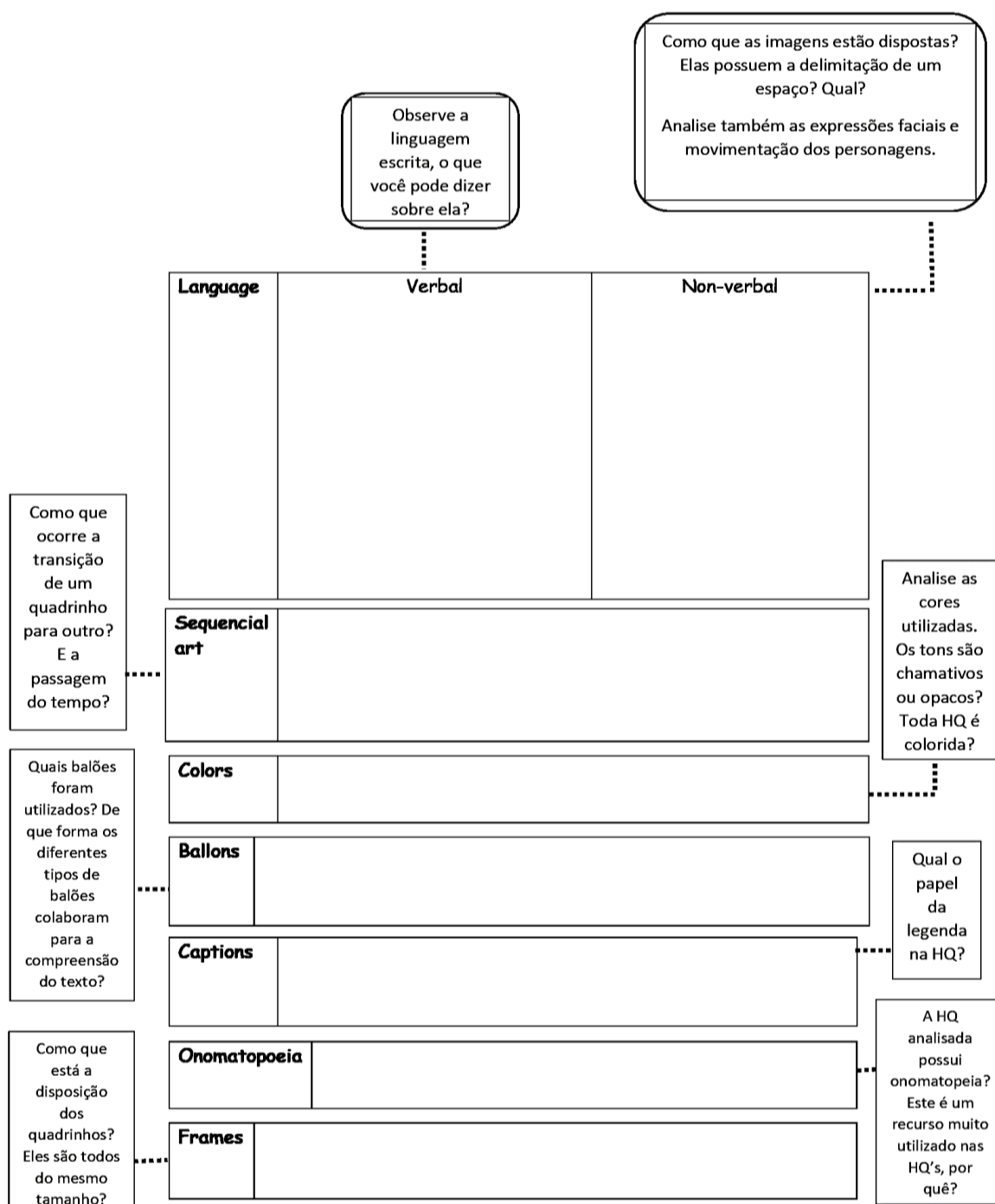
Fonte: Autoria própria

Ademais, foi explorado por meio do quadrinho lido em aula o uso da forma negativa no presente simples.

AULA 4. O trabalho com a caracterização do gênero continuou nesta aula, dessa vez de forma mais sistematizada, na qual a professora produziu o material abaixo

(Figura 5) focando na caracterização da HQ, para que características que passaram despercebidas pelos estudantes na última aula, a exemplo dos *frames*, fossem exploradas e os alunos passassem a ter conhecimento de seu uso.

Figura 5: Exercício de sistematização para caracterização do gênero HQ.



Fonte: Autoria própria

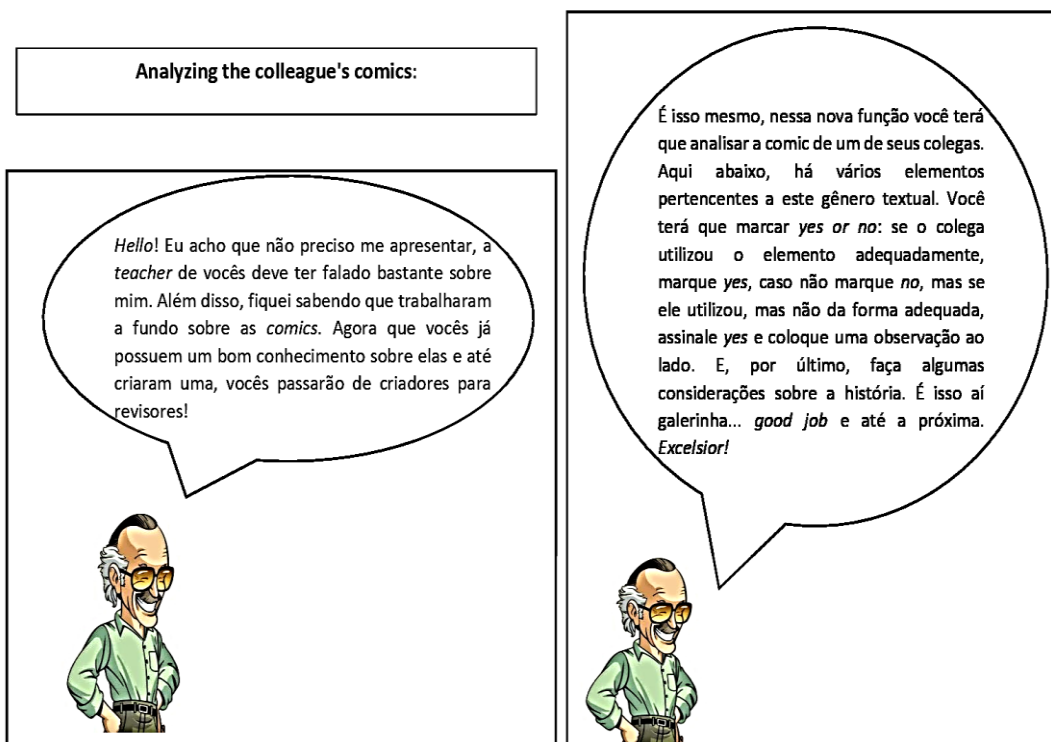
Nesta aula foram também explorados o contexto histórico dos quadrinhos, bem como a circulação deles na sociedade. Em relação ao tópico gramatical estudado, a forma interrogativa do presente simples foi apresentada.

AULA 5. Esta aula foi dedicada ao trabalho com a caracterização de personagens, os quais são elementos de extrema importância. Os primeiros questionamentos desta aula circundam em torno da criação dos discentes na aula 3 referentes aos *cards* criados, onde dois deles deveriam ser personagens inéditos - criados por eles mesmos. Novamente, com uma atividade criada pela professora, os alunos refletiram sobre a criação de super-heróis por meio de uma atividade de *listening* com a fala de um dos criadores dos *X-men*, Stan Lee. Na segunda parte da aula, a professora propôs uma dinâmica intitulada *rotating session*, onde distribuiu em uma sequência de classes um elemento característico das HQ's, junto a ele uma pergunta e imagens que ilustram este elemento. Por exemplo, em uma classe havia a palavra *place and space* e a seguinte pergunta: *Where will this story take place?* Junto a eles, havia imagens como: *mountain, city, space, forest*, tudo isso para que os alunos relembassem os elementos estudados e que nesta dinâmica eles pudessem ter mais ideias acerca de como criar as suas próprias histórias em quadrinhos. Após isso, com um *script*, o qual a professora passou no quadro, os discentes iniciaram os roteiros de suas produções finais.

AULA 6. Esta aula foi dedicada às produções finais das histórias em quadrinhos dos alunos.

AULA 7. Nesta aula, os estudantes realizaram uma prova avaliativa, sendo esta uma das exigências da professora titular. A avaliação em questão foi dividida em três partes: a primeira parte, referente à gramática estudada ao longo das aulas deste projeto, ou seja, o *simple present*; a segunda parte da prova era interpretativa, com uma história em quadrinhos; e na terceira, os alunos receberam uma HQ criada por um colega (da produção final) e deveriam preencher de acordo com o que era solicitado - que, em síntese, eram espaços a serem preenchidos onde eles deveriam relatar se os colegas haviam ou não feito o uso de determinado elemento e, dessa forma, justificar o uso. Abaixo segue o exemplo ilustrado da terceira parte da prova.

Figura 6: Terceira parte da prova - análise de HQ do colega.



Language – verbal and non-verbal () yes () no _____

Ballons () yes () no _____

Captions () yes () no _____

Frames () yes () no _____

Onomatopoeia () yes () no _____

Does it have a sequence? () yes () no _____

In Portuguese, analyze in your colleague's comics:

- The construction of the characters.
- Approach to diversity in history.

- You are free to comment whatever you want in this space:

What is the name of the colleague who created the comic you reviewed? _____

AULA 8. No último encontro foi realizada a discussão acerca da avaliação e a socialização das HQ's produzidas pelos alunos, onde todos puderam ler todos os quadrinhos e, a partir disso, os alunos escolheram as cinco HQ's que mais gostaram para que estas fossem publicadas no site da escola, para que outras pessoas também pudessem ter contato com este material em inglês.

4.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE

A proposta de análise deste estudo constituiu-se na geração de dados obtidos a partir do planejamento e execução da sequência didática proposta/executada pela pesquisadora. Por meio dela foi possível analisar as atividades propostas aos alunos e, assim, apontar através destas se o projeto proposto nos moldes de uma sequência didática - conforme explicado na seção anterior - trouxe resultados significativos e positivos para o aprendizado de língua inglesa.

Assim sendo, optou-se por analisar dois dados em específico: as produções textuais iniciais e finais dos alunos e os seus depoimentos - *Self-assessment* - na avaliação final da prática de estágio. Cabe ressaltar que, dentre as opções, esses dois dados foram escolhidos para serem analisados por apresentarem indícios mais claros e expressivos acerca do impacto da prática de engenharia didática através da SD, para assim mostrar se foram positivos ou não. Faz-se necessário destacar ainda que o foco de análise é na avaliação da prática de ensino proposta e seu efeito no ensino de inglês, não no desempenho dos alunos (embora este também pudesse constituir-se como um outro recorte de análise).

Para a análise das produções textuais foi construída a seguinte tabela:

Tabela 1: Tabela de análise dos elementos característicos do gênero textual HQ.

ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DA HQ	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Divisão em quadros (<i>frames</i>)				

Presença de sequência na disposição dos quadros				
Balões adequados ao tipo de fala				
Linguagem verbal e não verbal adequada ao enredo da história				
Frases curtas				
Reduções vocabulares típicas da oralidade (ex. l'm, gonna...)				
Uso de onomatopeias				
Uso de legendas				
Elementos básicos da narrativa: o enredo apresenta situação inicial, desenvolvimento e desfecho?				
Elementos básicos da narrativa: personagens				
Elementos básicos da narrativa: tempo				
Elementos básicos da narrativa: espaço				

Fonte: Autoria própria.

A partir da tabela acima, foi possível detectar a presença ou ausência dos elementos que caracterizam o gênero HQ nas produções inicial e final dos discentes. A análise foi feita utilizando esta mesma tabela para cada aluno, com a finalidade de comparar a presença desses elementos em cada uma destas produções. Assim, é possível visualizar se houve algum avanço entre ambas.

No que diz respeito às análises dos depoimentos dos alunos, optou-se pela análise discursivo-textual proposta por Bronckart e Machado (2009), dividida em três

níveis, sendo eles: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico (do agir).

O primeiro nível caracteriza-se por apontar elementos do plano global da infraestrutura textual. Na análise dos depoimentos dos alunos, serão analisados elementos referentes ao conteúdo temático, buscando neste momento os adjetivos e advérbios de intensidade, que possam demonstrar a prática de ensino proposta como uma prática significativa e diferenciada. Portanto, essa análise do nível organizacional “pode nos trazer informações [...] sobre a figura do professor que é construída e sobre alguns aspectos de seu trabalho” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.55).

O segundo nível, o enunciativo, é formado pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, também chamados "mecanismos enunciativos". Segundo Bronckart (2009), eles

contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos), que podem ser formuladas a respeito de um outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações (BRONCKART, [1999] 2009, p. 319).

Dentre eles, encontram-se diversas unidades linguísticas como marcas de pessoa, índices de inserção de vozes, dêiticos de lugar, modalizadores do enunciado (apreciativos, lógicos, dêiticos) e modalizadores pragmáticos. Dentre os modalizadores enunciativos “são consideradas todas as unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.61). No âmbito deste trabalho, iremos analisar modalizações apreciativas que consistem em expressões que apresentam a avaliação do próprio enunciador sobre o que é dito, ou seja, a avaliação subjetiva, com a qual a instância enunciativa assume o conteúdo, sendo este, em relação às tarefas do professor quanto docente. Também serão analisados os modalizadores pragmáticos, os quais, segundo Machado e Bronckart (2009, p. 62), “atribuem aos actantes determinadas intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições, capacidades e incapacidades), julgamentos etc”, ou seja, são perceptíveis quanto às avaliações, colaborando na responsabilização de um agente, podendo ser expressas por verbos como: querer, tentar, buscar, pretender, acreditar,

gostar de, etc. Além disso, serão também analisadas as marcas de personalidade no discurso dos discentes.

Já no que diz respeito ao terceiro nível, o semântico (do agir), podem ser utilizadas diversas categorias identificadas nos níveis textuais abordados anteriormente, mas para esta análise, será destacado um ponto em específico neste nível, a análise dos chamados planos constitutivos do agir. Existem dois planos: o do actante (coletivo) e o do ator (singular). No plano do actante, o agente emerge como um representante do coletivo, não possui intenções, motivos e capacidades, colocando assim uma carga em cima de determinantes externos, finalidades e instrumentos, elementos que são predominantemente da ordem coletiva (BUENO, 2007, p. 67). Enquanto isso, no plano do ator, os elementos linguísticos sugerem que o sujeito é um ser singular que age por meio de intenções, motivos e capacidades (BUENO, 2007, p. 67). Dessa forma, serão analisados também esses dois planos de atividade no discurso dos alunos, a fim de apontar se há a predominância de atividades realizadas individualmente ou por amparadas por um coletivo de trabalho.

5. ANÁLISE

5.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS DAS HQS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS

Ao iniciar a análise dos dados percebeu-se que, apesar da turma participante possuir o total de 19 alunos matriculados, na aula 1, onde os estudantes realizaram a produção inicial, 2 alunos estavam ausentes; e na aula 6, onde foram feitas as produções finais, 2 alunos também estavam ausentes. Desta forma, as produções destes alunos não foram base para esta análise, visto que esses mesmos alunos foram orientados na aula posterior a realizarem a atividade em casa e trazerem na seguinte. Assim sendo, o discente teria a possibilidade de pesquisar em fontes externas para basear suas produções, o que interferiria no resultado dessas. Devido ao fato exposto, para esta análise foram consideradas as produções dos 15 alunos presentes em ambas as aulas para manter o mesmo critério de análise.

Com base na Tabela 1 apresentada no capítulo 4, iniciou-se o processo de análise das histórias em quadrinhos, sendo estas analisadas individualmente. Posterior a esta análise individual, foi realizada a contagem da presença de cada elemento característico das HQs e criada uma tabela geral com o levantamento dos dados a partir da qual foi criado o gráfico abaixo, a fim de melhor apresentar o resultado deste levantamento. Salienta-se que o gráfico apresenta apenas as colunas da tabela relativas às marcações com “sim”, por melhor ilustrar as diferenças entre o uso dos elementos característicos das HQs entre as produções inicial e final.

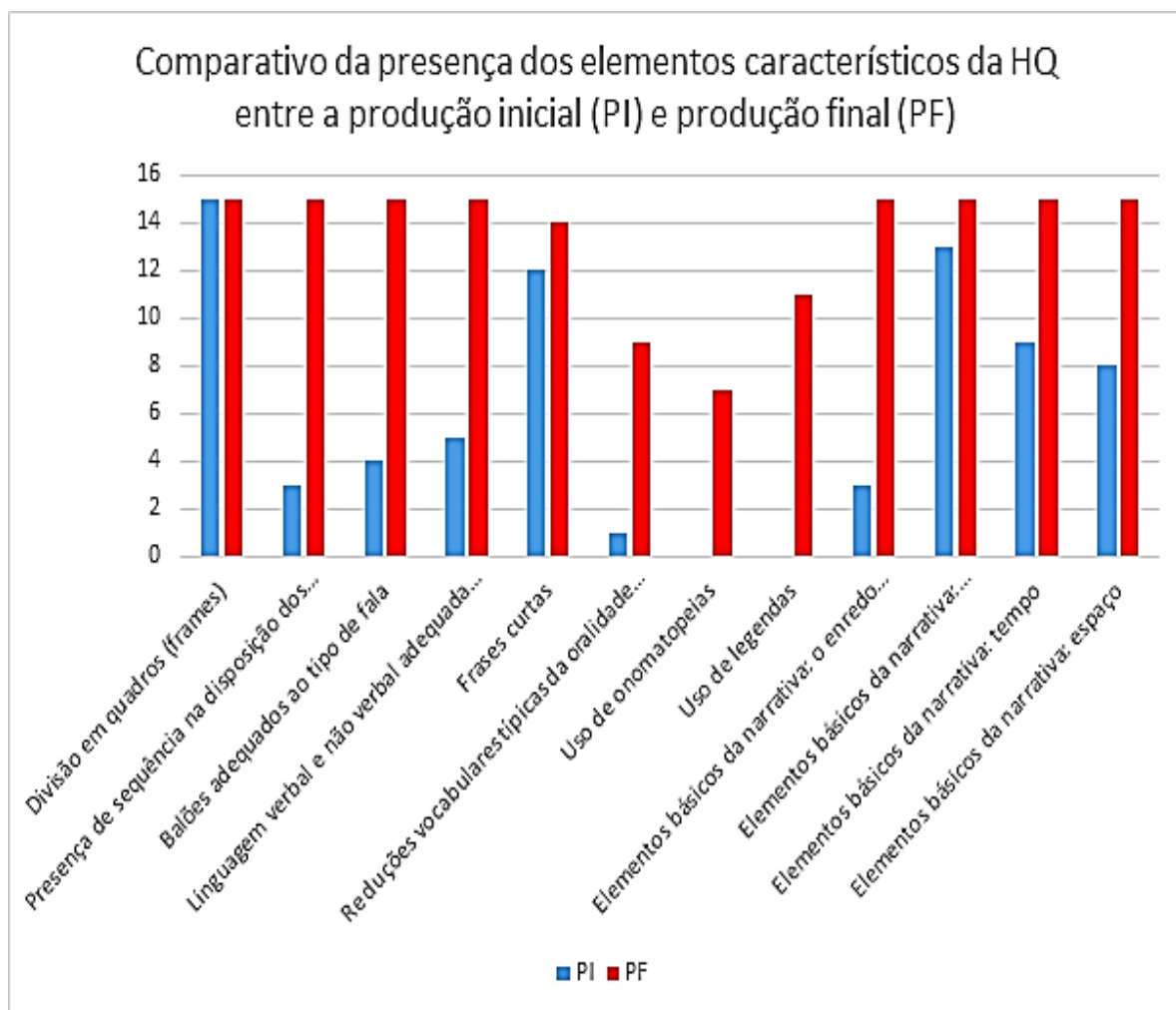


Gráfico 1: Comparativo da presença dos elementos característicos da HQ entre a produção inicial e final.

Através dos dados expostos no Gráfico 1, ficou explícito que os alunos apropriaram-se de vários elementos característicos das HQs entre a produção inicial e final. Neste momento, passaremos à análise comparativa qualitativa de cada elemento em relação às duas produções.

Em relação ao primeiro item, a **divisão em quadros (frames)** - na produção inicial - foi o único elemento característico do gênero cujo uso foi unânime entre todos os alunos. Tal fato demonstra que todos os discentes tinham conhecimento de que as HQs não são construídas em forma de prosa, mas sim, divididas em quadros. Já na produção final, todos os alunos continuaram a usar os quadros; entretanto, entre a produção inicial e final houve uma mudança na elaboração desses, o que demonstrou uma evolução por parte deles, mesmo que este dado não apareça em números, já que todos eles utilizaram este elemento em ambas as produções. Logo, o que ocorreu foi um aprimoramento do uso, pois na primeira produção, eles delimitaram o mesmo

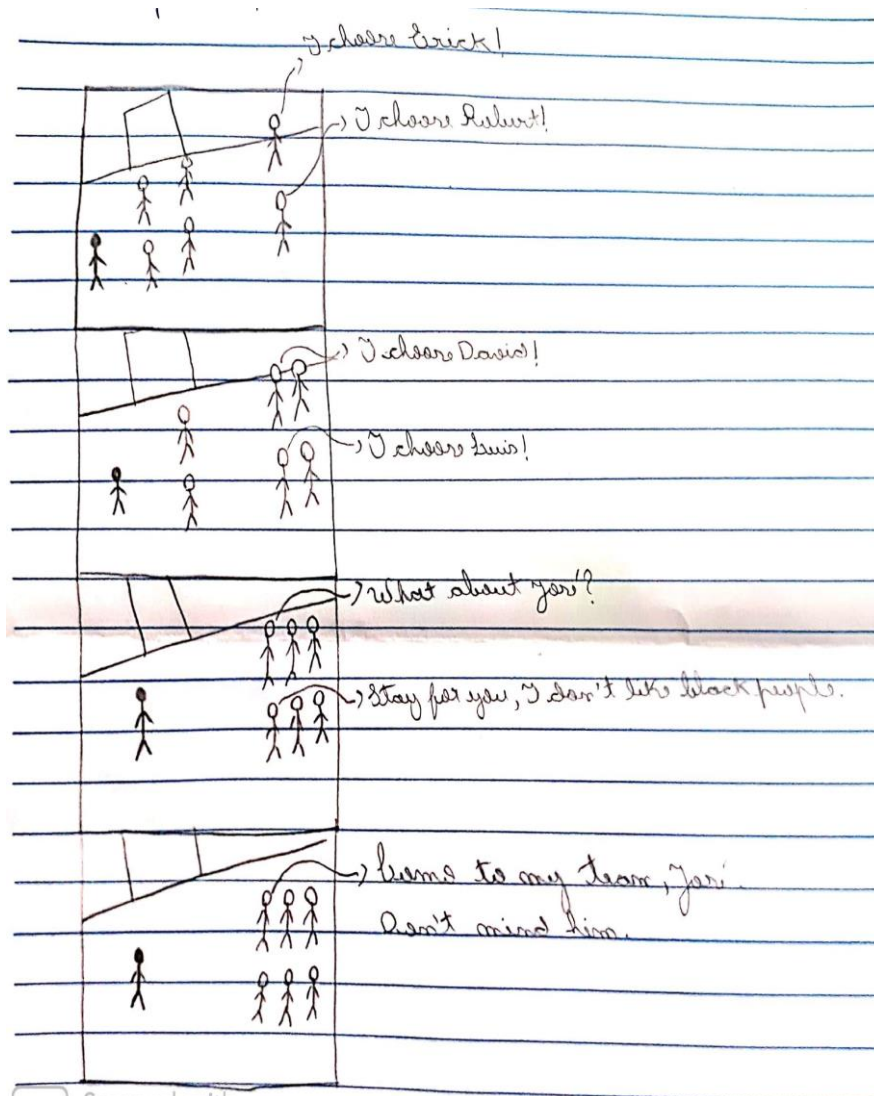
espaço simetricamente para cada quadro; já na última produção, eles utilizaram espaços maiores para uns quadros e menores para outros, como foi visto na HQ trabalhada em aula, por haver quadros com momentos que necessitam de maior atenção do leitor ou pelo simples fato de chamar a atenção para aquela cena. Dessa maneira, mesmo não havendo “ganho em números”, houve ganho na qualidade e aprimoramento do uso deste elemento.

No segundo item referente à **presença de sequência na disposição dos quadros**, grande parte da turma não explorou de forma adequada este elemento do gênero. Como foi visto anteriormente, todos os discentes fizeram uso dos quadros, todavia, isso não acarreta no fato de a história ter uma sequência ou não. É importante ressaltar que neste primeiro momento os alunos foram apenas orientados a produzirem uma história em quadrinhos, porém o que aconteceu foi que todos produziram tirinhas - subgênero das histórias em quadrinhos - e nenhum aluno questionou se a HQ precisava ter tantos quadros para ser uma HQ. Eles criaram essas tirinhas e, surpreendentemente, ao analisá-las, o que se notou foi que mais da metade delas não possuíam uma sequência na disposição dos quadros. Já a partir da última produção, os estudantes, além de elaborarem histórias mais complexas e maiores, construíram uma sequência de fatos, interligando um quadro ao outro, apontando que construíram suas histórias em quadrinhos com mais consciência dos fatos, do propósito da narrativa, já que um dos maiores diferenciais deste gênero textual é ser considerado uma arte sequencial, e essa sequência é essencial para a compreensão do gênero.

O terceiro item, **balões adequados ao tipo de fala**, foi o mais surpreendente na análise da produção inicial, pois menos da metade da turma utilizou os balões de forma adequada aos tipos de fala. Porém, este ainda não foi o fato que mais chamou a atenção, mas sim a ausência de balões em parte das produções, pois muitos alunos escreveram de forma avulsa as falas das personagens, acima de suas cabeças, porém sem nada ao redor, indicando a ausência deste elemento essencial. Ao perceber o fato citado referente à produção inicial, um dos módulos construídos através da SD foi dedicado aos tipos de balão. Foi apontado cada tipo de balão e, então, os alunos os localizaram na HQ dos *X-men* lida em aula. Na produção final, eles possuíam este material para orientá-los na utilização de cada balão e, dessa forma, todos o fizeram na produção final, adequando os tipos de balões às falas das

personagens. Abaixo, está um exemplo de uma produção inicial, na qual o aluno 1²¹ não utilizou balões; e também uma parte da produção final do mesmo aluno, utilizando balões, tendo neste momento a presença de um balão indicando que o locutor da rádio está dando uma notícia e balões indicando o que a personagem está pensando. É possível observar que o aluno não possuía nenhum conhecimento acerca dos tipos de balões, enquanto na última produção ele passa a utilizar um balão mais complexo - o balão que indica transmissão de notícias por meio da rádio, assim como utiliza de forma adequada também o balão indicando pensamento.

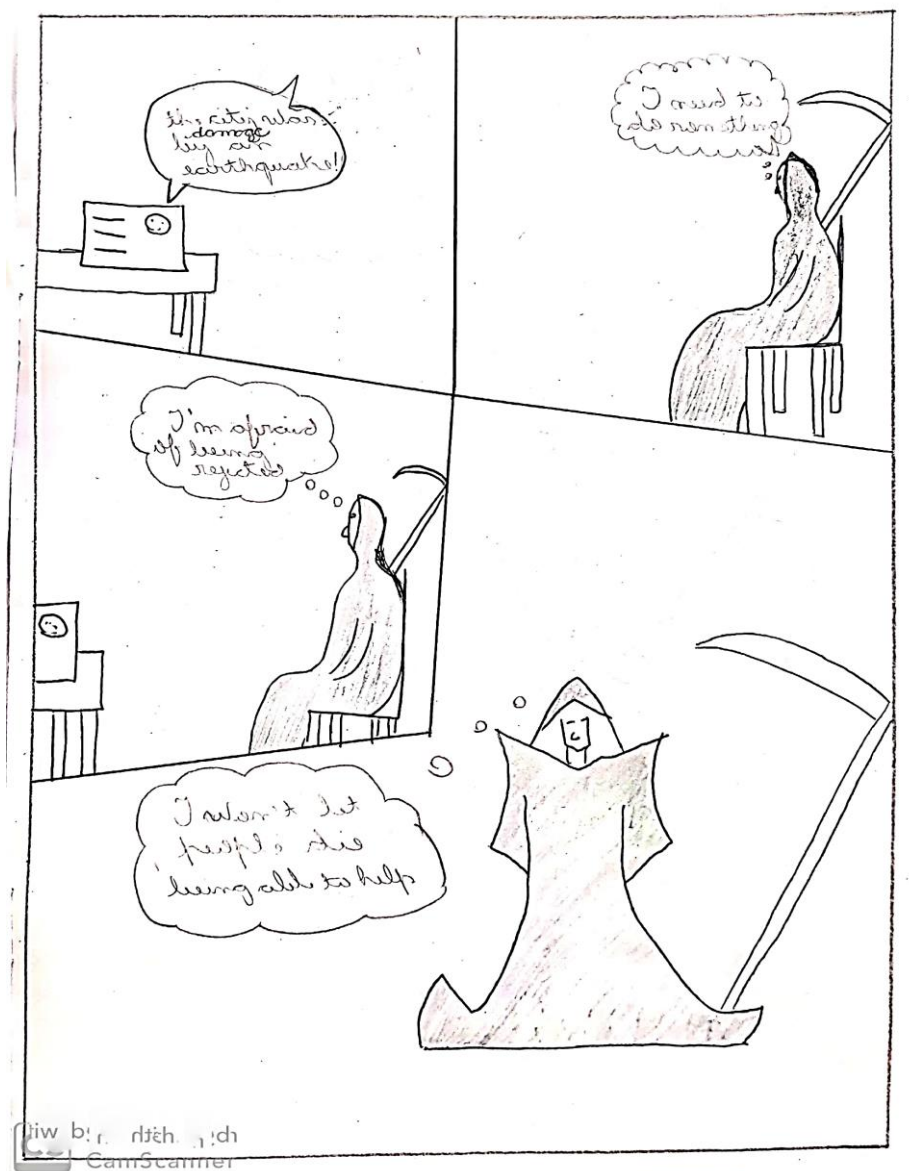
Figura 7: Exemplo de ausência do uso de balões na produção inicial.



Fonte: Produção do aluno 1

²¹ Buscando preservar a identidade dos alunos, os mesmos não serão identificados. Devido a isso, as produções textuais dos discentes que servirão de exemplo serão representadas por meio de números.

Figura 8: Exemplo da presença de balões utilizados de forma adequada na produção final.



Fonte: Produção do aluno 1

Em relação à **linguagem verbal e não verbal adequada ao enredo da história**, ambos os elementos acarretaram na compreensão das primeiras produções da turma, pois não estavam em consonância uma com a outra, principalmente devido a linguagem não-verbal, e sabe-se que por ser a característica mais notável das HQs - presença da parte visual e escrita - é fundamental que estes dois elementos complementem um ao outro. Os alunos pouco exploraram a linguagem não-verbal, os desenhos possuíam pouca diferença entre um e outro em cada quadro, não havendo a movimentação de um quadro para o outro, característica base das HQs. Todos fizeram uso de ambos os elementos, mas grande parte da turma utilizou-os de uma

forma desconexa. Na produção final os alunos demonstraram amadurecimento em relação à adequação e sintonia entre a linguagem verbal e não-verbal. A partir deste momento eles passaram a alterar o cenário, dar expressão facial às personagens, movimentá-las de acordo com a ação decorrente de cada quadro. Assim, a compreensão do todo da HQ ficou perceptivelmente melhor na produção final.

No que diz respeito ao item **frases curtas**, este foi o segundo elemento em que desde a primeira produção não houve grandes problemas em relação ao uso, pois boa parte da turma utilizou a linguagem verbal por meio de pequenas frases. Todavia, alguns poucos alunos escreveram muitas falas para apenas um personagem em um único quadro, sendo perceptível a necessidade de terem criado um novo quadro para novas falas, porém, o fizeram em apenas um, tornando desproporcional a quantidade de informações escritas em um único quadro. Na produção final praticamente todos os alunos utilizaram frases curtas em cada quadro, para cada personagem. Apenas um aluno ainda utilizou uma quantidade de informação verbal maior do que é adequado ao gênero HQ.

No que tange às **reduções vocabulares típicas da oralidade** (ex: I'm, gonna...), como consta no gráfico, praticamente nenhum aluno explorou as reduções vocabulares típicas da oralidade nas suas produções iniciais, por exemplo, escreviam "I will go..." ao invés de "I'll go..." ou "You are..." ao invés de "You're". Esse fato pode apontar que ou os alunos sentiram-se inseguros quanto à utilização desta forma (no inglês chamadas de *contraction form*) na escrita da HQ, ou ainda, que não sabiam utilizá-las. Já nas produções finais, mais da metade da turma passou a utilizar este elemento, pois o mesmo foi apontado quando a HQ dos *X-men* foi analisada e eles puderam perceber que a linguagem escrita estava disposta de uma forma ligada à oralidade. Ainda assim, alguns alunos não fizeram uso do elemento, o que sugere que talvez não saibam ou não se sintam seguros para utilizar as abreviações em inglês, demonstrando, dessa forma, que o tópico gramatical *contractions* é algo importante a ser trabalhado em consonância com este gênero. Abaixo, segue o exemplo da primeira página da HQ do aluno 2 em sua produção final, sendo possível perceber as **reduções vocabulares**, que são utilizadas quando possível, conforme se observa no segundo quadro "I'll call her [...]". Além disso, pode-se notar também que as construções frasais dentro dos balões são curtas, frisando também o elemento **frases curtas**.

Figura 9: Exemplo da presença de frases curtas e reduções vocabulares utilizadas na produção final.



Fonte: Produção do aluno 2

O uso de onomatopeias não esteve presente nas primeiras produções dos discentes, porém, através das aulas posteriores, quando conversamos sobre onomatopeias, ficou perceptível que eles conheciam a existência deste elemento linguístico e que ele se faz presente na maioria das HQs. Na última produção, metade da turma utilizou onomatopeias. Nas aulas de caracterização do gênero e na análise da HQ lida pelos alunos em aula, as onomatopeias foram citadas como um elemento característico das HQs, os discentes deram exemplos (em português) e através da

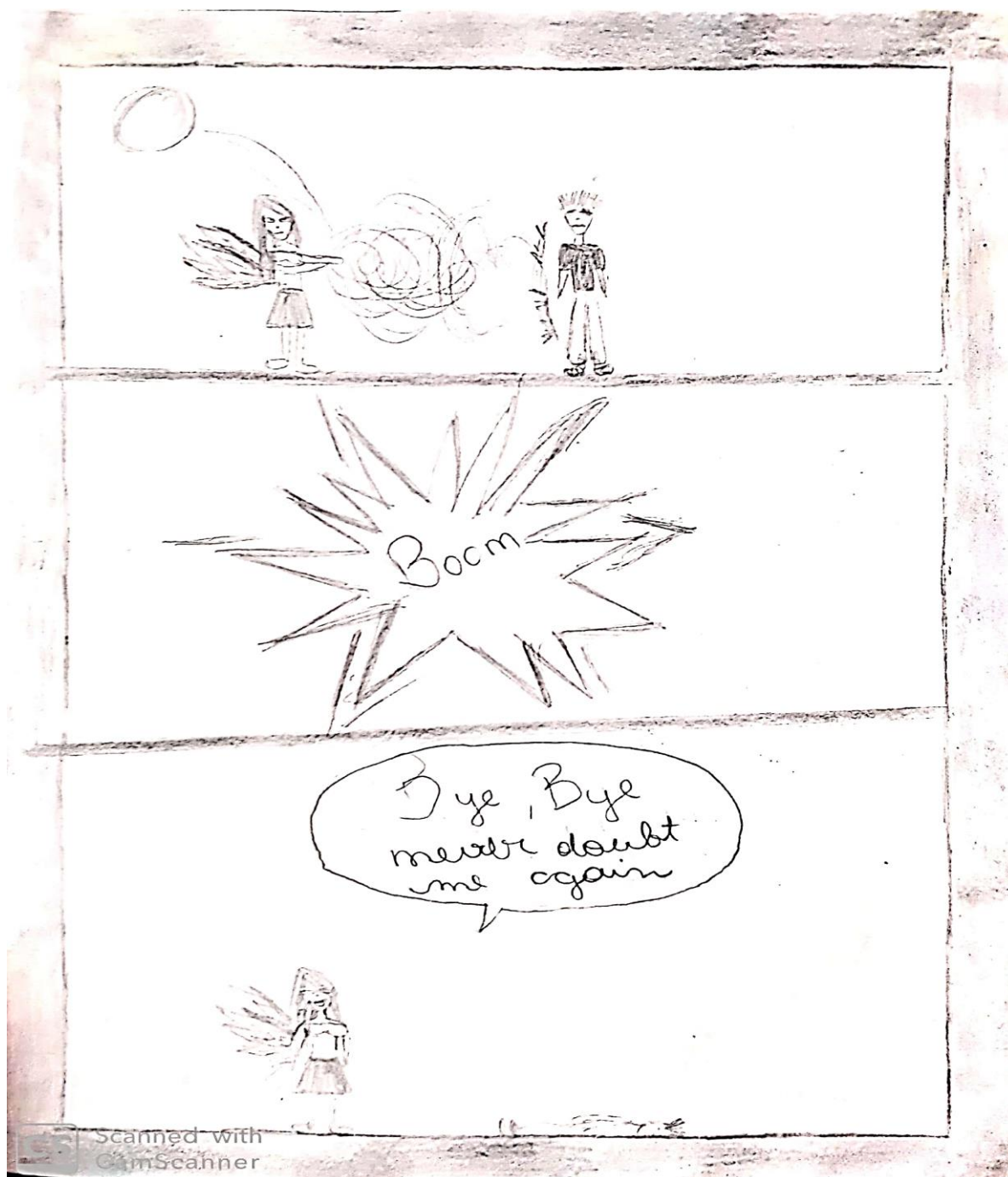
leitura eles observaram algumas no inglês. Esse momento foi rico no que concerne reflexão sobre as línguas, pois os alunos perceberam que, assim como o inglês e o português são línguas diferentes, as percepções que os falantes das respectivas línguas têm quanto ao som também são diferentes, pois alguns deles pensavam que a representação do som nas duas línguas era igual e eram escritas da mesma maneira (ex: no português representa-se o ato de bater na porta com *toc toc*, já no inglês com *knock knock*). Os alunos que fizeram uso deste elemento utilizaram onomatopeias como a do exemplo citado anteriormente e outras como: *pow*, *boom* sendo em português representado respectivamente por “pum” (som de um objeto sendo jogado e atingindo algo ou alguém) *bum* (ruído de explosão). Alguns exemplos ilustrativos da presença de onomatopeias na produção final.

Figura 10: Produção final com uso de onomatopeias.



Fonte: Produção do aluno 3

Figura 11: Produção final com uso de onomatopeia.

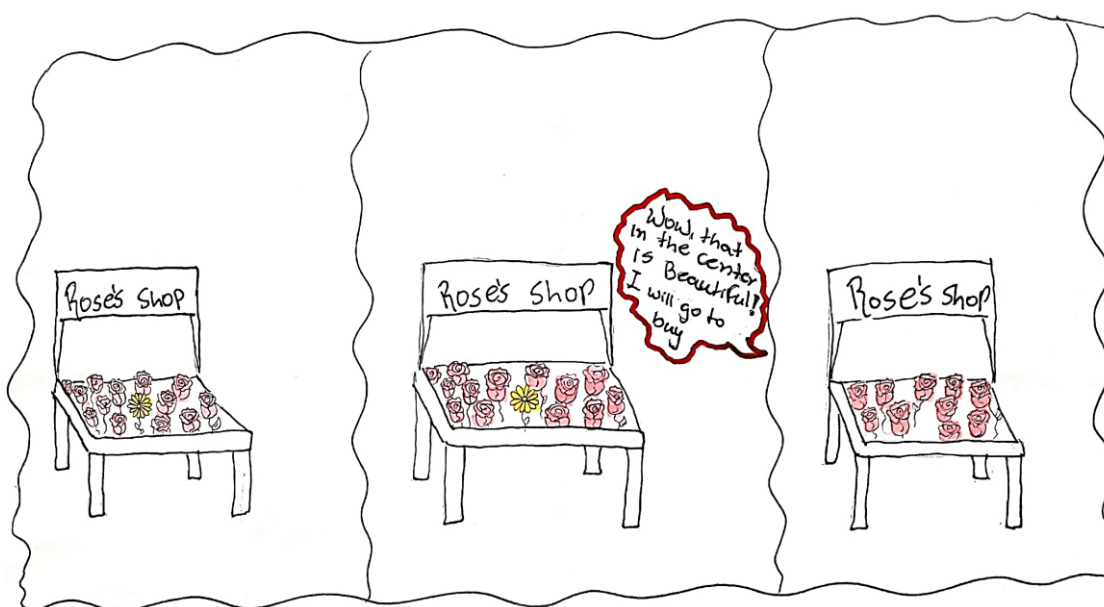


Fonte: Produção do aluno 4

Outro importante elemento das HQs é o **uso de legendas (captions)** que muitas vezes é um item pouco explorado quando se trabalha com este gênero textual. As legendas são as caixas de informações que normalmente ocupam a parte de cima do quadro, e é neste espaço que, quando necessário, o narrador dá alguma informação ao leitor. Este elemento, assim como o anterior, também não se fez

presente na primeira produção dos estudantes, mas, diferentemente da onomatopeia, a turma não sabia da existência das legendas, assim como muitos disseram que nunca haviam percebido a presença deste elemento nas HQs. Grande parte da turma passou a fazer uso das legendas nas produções finais. Este elemento, apesar de não ser obrigatório em todas as HQs, enriquece a história e facilita a compreensão do enredo. Foi o que ocorreu nas últimas produções, onde foram produzidas histórias em quadrinhos mais elaboradas e os discentes fizeram uso de legendas de forma a enriquecer a leitura e deixá-la mais clara ao leitor. Abaixo, segue o exemplo de uma produção inicial e final de um mesmo aluno, observando o fato que na primeira produção, caso este estudante tivesse conhecimento do uso de legendas, poderia ter usado este elemento do gênero acima do primeiro quadro, indicando que aquele ambiente tratava-se de um comércio/local que vendia rosas. Além do elemento “legendas” é possível destacar também, através deste exemplo, o desenvolvimento da escrita, em que é notável que na primeira produção o estudante em apenas um balão descreveu o principal fato da tirinha *I will go to buy*; já através do exemplo da primeira parte da sua produção final, se percebe uma sofisticação maior nas construções frasais, principalmente no início da sua HQ por meio das legendas, deixando o leitor situado do local e criando também expectativa no leitor para os próximos fatos que serão narrados.

Figura 12: Exemplo de produção inicial.



Fonte: Produção do aluno 3

Figura 13: Exemplo de produção final.



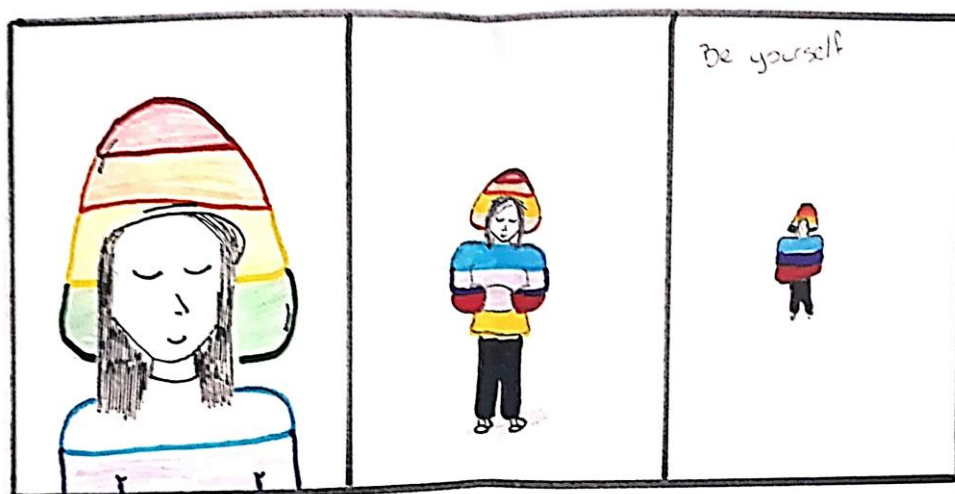
Fonte: Produção do aluno 3

As histórias em quadrinhos são consideradas narrativas gráficas por possuírem imagem e texto. Assim como outras histórias, elas possuem os elementos básicos da narrativa: situação inicial, desenvolvimento e um desfecho para a história; bem como personagens, tempo e espaço. Durante a análise do item **elementos básicos da narrativa (presença de situação inicial, desenvolvimento e desfecho)**, percebeu-

se que, assim como foi relatado no elemento “presença de sequência da disposição dos quadros”, poucos alunos apresentaram uma sequência nas suas histórias, o que diretamente afeta o enredo da HQ. Como já citado, a turma, de forma geral, produziu tirinhas ao invés de uma HQ na produção inicial. Sendo assim, grande parte deles dividiram suas histórias em três quadros, porém estes quadros, por não possuírem uma sequência de fatos na mesma proporção, não apresentavam uma situação inicial, um desenvolvimento e um desfecho, os tornando sem encadeamento. Já na produção final, os alunos produziram histórias com início, meio e fim. Além deste ter sido um ponto comentado durante as aulas, a turma, na aula 5, teve a oportunidade de construir o roteiro da sua HQ, e este possuía como requisito a construção de um início, um desenvolvimento e um desfecho para a história. Através deste resultado na produção final, é possível perceber a importância deste módulo na pré-construção textual, pois através dele o aluno tem a oportunidade de refletir e estruturar sua história, o que conseqüentemente facilitará e impactará de forma positiva no resultado final da produção.

Em relação às **personagens**, grande parte da turma utilizou personagens nas suas HQs, porém, essas não conseguiam criar um elo com o leitor, eram personagens sem nenhum tipo de construção ou caracterização, que não permitiam ao leitor conhecer ou saber qual o propósito dela naquela HQ (ou tirinha, como foi o caso na primeira produção deles). A seguir, um exemplo da primeira produção do aluno 5.

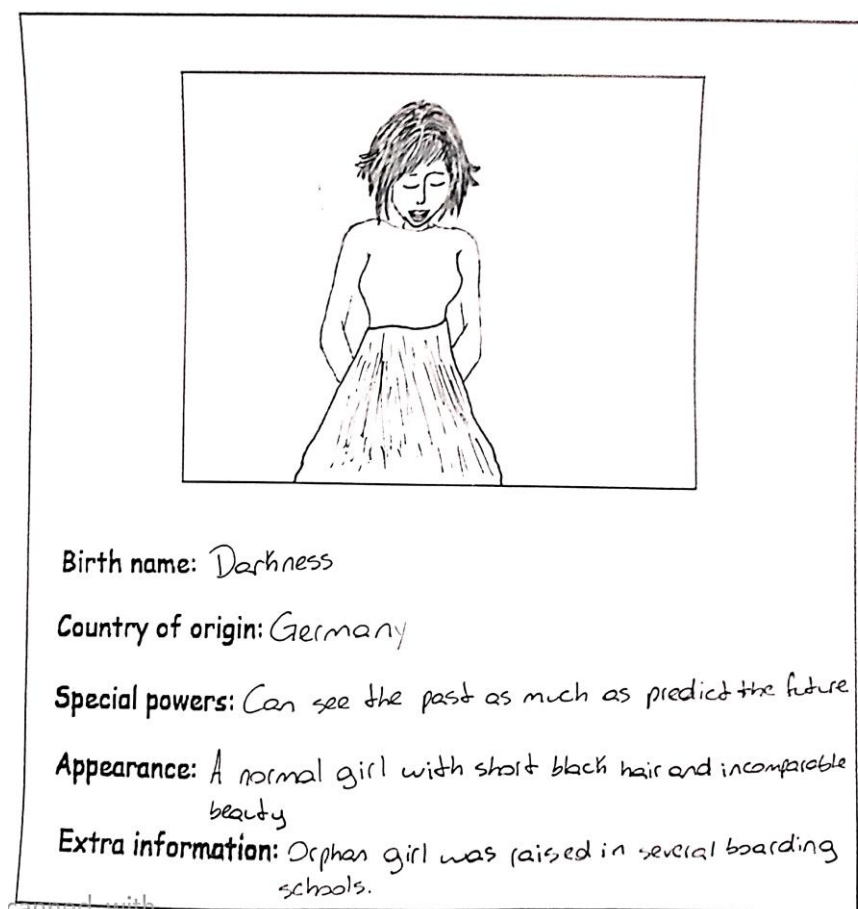
Figura 14: Exemplo de produção inicial.



Fonte: Produção do aluno 5

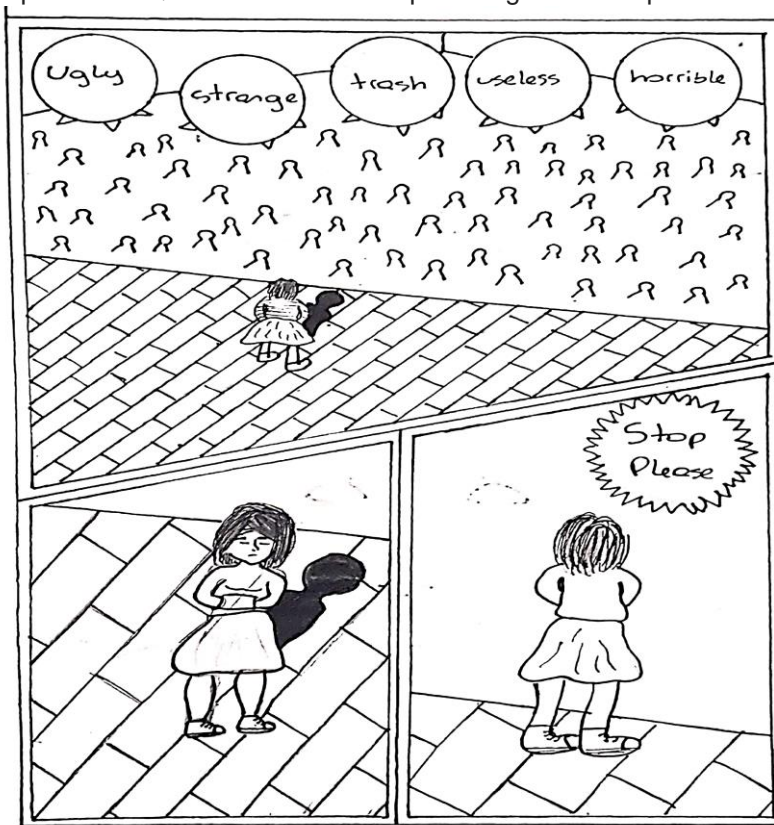
Apesar de, numericamente, em ambas as produções, o número de alunos que utilizaram personagens ter sido alto, e na produção final todos passaram a utilizá-las, o salto na qualidade dessas personagens foi grande. A construção das personagens nas produções finais foi muito mais sofisticada, construída de forma que o leitor tem conhecimento sobre as mesmas, passando a ter um propósito que ficou compreensível desde o início das histórias. Ou seja, os alunos conseguiram construir personagens mais adequadas ao enredo de suas HQs. Através disso, pode-se apontar que a aula 3 desenvolvida no projeto, dedicada à caracterização de personagens, influenciou positivamente neste elemento, como será ilustrado a seguir por meio de um *card* produzido na aula 3 pelo mesmo aluno 5; e a seguir, a imagem de uma parte da produção final deste aluno utilizando a mesma personagem criada no *card*, como personagem principal da sua história. Esse fato apontado ressalta, mais uma vez, a importância das oficinas e atividades de caracterização dos elementos do gênero antes da produção final.

Figura 15: Exemplo de um *card* onde o aluno cria uma personagem.



Fonte: Produção do aluno 5

Figura 16: Exemplo de parte da HQ utilizando a mesma personagem criada pelo aluno 5 em seu card.



Fonte: Produção do aluno 5

No que diz respeito ao item **tempo** pode-se mostrar que a ausência de outros elementos, já apontados anteriormente, faz com que este elemento também não tenha sido explorado na primeira produção dos alunos pelo fato de que muitas das primeiras produções dos discentes não possuíam uma sequência lógica. Isso fez com que a presença do tempo na HQ não ficasse compreensível ao leitor, logo, essa passagem não seguia uma lógica, não possuindo uma ordem linear, assim como não se enquadrando também em alteração de ordem temporal (analepse e prolepse). Na produção final, assim como foi percebida uma sequência lógica em todas as HQs, a passagem do tempo também esteve presente; todas as HQs enquadraram-se em uma sequência de ordem linear dos fatos narrados.

Por fim, assim como no elemento anterior, o **espaço** ou ambiente em que a história estava se passando não ficou claro ao leitor, muitos alunos não criaram um ambiente onde as personagens poderiam estar conversando e também não ficou compreensível, nem mesmo através das falas dessas personagens, onde esta história estava se passando. Na produção final, o espaço, o ambiente onde a história se

passava ficou bem mais claro ao leitor, assim como quando havia uma mudança de espaço, os alunos conseguiam fazer com que isso ficasse compreensível ao leitor, ou indicando com legenda ou até mesmo através de indicação da própria personagem e, sobretudo, ficou perceptível principalmente através dos elementos não-verbais.

A partir da análise apresentada, conclui-se que todos os elementos característicos da HQ passaram por algum tipo de mudança, mesmo que, numericamente, como mostra o gráfico, alguns elementos tenham tido o mesmo número de ocorrências na produção inicial e também na final, como no elemento “divisão em quadros”, por exemplo. O que se observa de forma bastante proeminente é o ganho em qualidade em todas as produções finais, que foi expressivo. Isso aponta que o trabalho com gênero na aula de inglês pode sim ser significativo e impactar no aprendizado dos alunos.

Além do que foi apontado até então, a respeito das análises dos elementos característicos das HQs, ocorreu um outro aspecto que chamou a atenção no momento das análises: a temática das histórias. Esse aspecto não veio a ser considerado na tabela de análise, porque não é um elemento característico/estrutural do gênero, todavia, cabe ressaltar o impacto que o trabalho ao longo das aulas causou em relação a esse fator. O tema do projeto desenvolvido foi “diversidade”, abrangendo subtemas concernentes ao tópico principal, sendo estes outros: preconceito, tolerância/intolerância e igualdade. Na primeira aula, na qual os discentes realizaram a primeira produção textual, além de não terem sido dadas instruções sobre a produção de uma HQ - conforme exposto no item 4.3 - a temática do projeto foi apenas introduzida através de um texto com as definições de diversidade, tolerância e igualdade.

Posto isso, ao analisar produções iniciais e finais percebeu-se um amadurecimento em relação à abordagem da temática nas HQs. Na primeira produção dos estudantes, o posicionamento deles quanto ao assunto foi feito de maneira simplória e crua, no sentido de que não havia aprofundamento na temática e, em alguns casos, a abordagem era, de certa forma, preconceituosa. No decorrer das aulas, principalmente através do trabalho com os heróis da Marvel - os *X-men* - (que representam uma metáfora em relação às minorias presentes na sociedade e o sentimento de exclusão por parte dessas), foi possível tecer diversas discussões sobre o tema. Essas discussões no decorrer das aulas se refletiram nas produções

finais dos alunos, as quais abrangeram a temática de forma mais consciente, na relação deles com a produção textual e, desse modo, mais conscientizada também, proporcionando ao leitor uma reflexão mais profunda do que foi apresentado na produção inicial. Logo, a abordagem desta temática também veio a agregar na formação dos discentes como cidadãos, pois demonstraram através da última produção um amadurecimento em relação ao posicionamento sobre o tema.

5.2 ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS





Em relação à análise dos depoimentos, diferentemente das produções textuais, foram considerados, neste momento, todos os depoimentos dos discentes presentes na última aula. Assim, foram analisados os depoimentos de 18 alunos, estando ausente apenas um discente. Essa escolha foi feita pelo fato de todos os alunos terem passado por todas as etapas das aulas. Mesmo que nas aulas de produções textuais alguns alunos estiveram ausentes, esta análise dos depoimentos considera a realização global das atividades do projeto de estágio a fim de nos permitir observar se a prática de engenharia didática aqui proposta trouxe resultados positivos e significativos para o aprendizado dos alunos.

Na última aula, os discentes preencheram uma ficha considerada um *self-assessment*, onde responderam a quatro perguntas relacionadas às aulas desenvolvidas ao longo do projeto, focado principalmente na aprendizagem por meio do gênero textual histórias em quadrinhos. As perguntas foram as seguintes:

- (1) O que você achou do projeto desenvolvido? Você achou que ele foi importante?
- (2) As aulas ajudaram você a conhecer/compreender melhor as HQs? Discorra sobre como foi a sua experiência em relação a produção inicial e final da HQ.
- (3) Alguma vez você já havia escrito um texto em inglês? Como foi a experiência de escrever uma história em inglês?
- (4) Você gostou de produzir uma história em quadrinhos em inglês?

A seguir serão apontados os elementos que emergiram dos depoimentos dos alunos em cada uma das quatro questões. Para isso, serão apresentados alguns

exemplos desses depoimentos e destacados os elementos encontrados - indicados com as seguintes cores em específico:

-  Modalizadores apreciativos
-  Adjetivos
-  Advérbio de intensidade
-  Plano do ator (singular)

Em relação a pergunta número 1, a turma, de forma geral, ressaltou que o projeto desenvolvido foi diferenciado e importante. Os elementos predominantes que emergiram dentro do conteúdo temático foram os adjetivos e advérbios de intensidade que podem demonstrar se a prática de ensino proposta foi significativa e diferenciada para os discentes, como pode ser observado nos seguintes exemplos:

- a) “**Achei** interessante pois nunca tinha feito algo parecido e importante, porque juntou histórias em quadrinhos com inglês”.
- b) “**Achei** bem interessante por ser aulas diferentes e por nos apresentar o conteúdo de uma forma diferente”.
- c) “**Achei** super novo. Algo que não estamos acostumados a fazer em aula. As aulas são sempre repetitivas com outros professores. **Achei** importante, por ser algo novo”.
- d) “**Achei** muito criativo e diferenciado, ajudou muito em meu desenvolvimento e aprendizado em inglês”.
- e) “**Eu** achei muito legal e muito interessante a história dos X-men, porque eu não gostava de ler histórias em quadrinhos e fazendo esses trabalhos eu vi que legal e interessante são”.

Esses exemplos servem também para observar os elementos do nível enunciativo, nos quais se nota a presença dos modalizadores apreciativos, como pode ser observado nas respostas por meio de verbos que expressam opinião como “achei”, “acredito que”, “penso que”. Esses elementos expressam avaliações do próprio enunciador sobre o que é dito, quando as avaliações ocorrem mais subjetivamente pela voz que avalia, podendo ser apontado de forma positiva ou não pelo ponto de vista do avaliador. Neste caso, os discentes avaliam de forma positiva o impacto do projeto no processo de aprendizagem deles, como pode ser percebido por meio dos modalizadores apreciativos, os quais são acompanhados de advérbios

de intensidade e adjetivos positivos, onde os discentes destacaram que o projeto foi “muito legal e muito interessante”, “muito criativo e diferenciado”, etc.

Na segunda pergunta, temos a ocorrência de adjetivos e advérbios de intensidade dentro do conteúdo temático, e também a presença de modalizador apreciativo correspondente ao nível enunciativo. Abaixo, estão exemplos de alguns depoimentos:

- a) “No início eu não sabia nada sobre histórias em quadrinhos, **mas com as explicações eu entendi** sobre as legendas e balões”.
- b) “Sim, eu não entendia nada sobre e **com as nossas aulas consegui** aprender, **embora tenha muita dificuldade em inglês**”.
- c) “Sim **me** ajudou a entender e a gostar de quadrinho pois o desenvolvimento é **muito incrível**”.
- d) “Bom, a **primeira história ainda sem muito conhecimento, já a última utilizei** as regras aprendidas com **mais facilidade**”.
- e) “No começo eu não estava entendendo muito bem, **mas fazendo os trabalhos e com as explicações da teacher Maiara, eu entendi melhor, e consegui** fazer uma história em quadrinhos também”.
- f) “**Entendi** como elas são montadas e que abordam assuntos **bem interessantes e relevantes**. **Aprendi** a montar **perfeitamente** uma história com todos os mínimos detalhes”.
- g) “**Comecei com tirinha sobre bullying, e terminei em comic, fiz capa, ballons e percebi** uma evolução”.

Como apontado anteriormente, os elementos do conteúdo temático - pertencente ao nível organizacional - como os adjetivos e advérbios de intensidade também apareceram, porém, nesta questão em específico, o que chama a atenção é que esses elementos não apenas estão caracterizando a aula em si, mas demonstrando diretamente o impacto que essas aulas causaram no processo de aprendizagem. E é através dos relatos dos alunos nas partes grifadas em laranja que é possível perceber o quanto eles expressam esse impacto. Ao observar o conteúdo temático, é perceptível que, nas respostas dessa questão, aparecem em grande quantidade verbos que demonstram ações dos estudantes, como: consegui, percebi, aprendi, entendi, utilizei; demonstrando, dessa forma, que os mesmos passaram a reconhecer as suas capacidades, como no exemplo (b) no qual um(a) aluno(a) diz:

“[...] eu não entendia nada sobre e com as nossas aulas **consegui** aprender, embora tenha *muita* dificuldade em inglês”, ou seja, o(a) discente reconhece que não sabia nada sobre a produção textual da HQ, assim como diz ter dificuldade em aprender LI, mas através dessas aulas, esse/essa aluno(a) aprendeu e conseguiu, assim, ao mesmo tempo em que admite suas dificuldades, perceber que as superou, porque as aulas ajudaram neste processo. Em conformidade com o que foi apontado, foi percebido também que, nas respostas dos alunos, eles próprios carregaram a responsabilidade enunciativa, se assumindo como sujeitos que demonstram suas intenções e capacidades frente ao próprio aprendizado. Ressalta-se algo que ficou extremamente explícito nas respostas dessa questão: o posicionamento dos alunos percebido através das marcas de pessoalidade. Todos os discentes usaram a primeira pessoa (destacados em negrito nos exemplos acima) por meio dos pronomes pessoais, possessivos e oblíquos, e através da conjugação verbal - todos na primeira pessoa do singular. Os estudantes, por meio de suas respostas, se posicionaram da seguinte maneira: “eu não sabia, mas eu **consegui**”, “a minha história”, “aprendi a montar **perfeitamente** uma história”, assumindo, assim, a responsabilidade enunciativa pela produção de texto, pois se posicionaram como a(u)tores da sua própria prática de produção textual e, além disso, eles assumiram a responsabilidade enunciativa pela própria aprendizagem. Essa responsabilidade enunciativa, a qual a turma como um todo demonstrou em suas respostas, revela que, além de terem aprendido sobre o gênero textual na aula de inglês, passaram também a se posicionar por meio da escrita e, quando isso acontece, é porque esse/essa aluno(a) passa a se reconhecer como sujeito/cidadão no mundo. Esses dados nos remetem aqui ao objetivo do desenvolvimento de uma sequência didática: permitir que o aluno conheça o gênero textual proposto naquele momento de trabalho, para que assim o utilize socialmente, dando sentido à proposta da transposição didática do gênero textual. Desse modo, percebe-se que dentro do terceiro nível de análise proposto por Machado e Bronckart (2009) - nível semântico (do agir) - os estudantes estão no plano do ator (singular) - categoria desenvolvida por (BUENO, 2007), pois eles demonstram suas próprias capacidades, intenções e posicionam-se como responsáveis pelo seu próprio aprendizado. Outro ponto que deve ser mencionado nas respostas dessa questão é o modo como os alunos se referem a mim, sendo “a teacher Maiara”, ou “a teacher”, demonstrando que, mesmo sabendo que eu estava lá como estagiária, eles

me reconheceram como professora de inglês deles naquele momento, o que mostra que as aulas foram significativas para eles a ponto de, em um curto período, me reconhecerem como professora - e não como "estagiária" ou "futura professora". Isso revela também a constituição da minha profissionalidade enquanto professora (BRONCKART, 2006) perante os alunos. A definição da profissionalidade do professor, de acordo com Bronckart (2006, p.207), não se concentra apenas no domínio dos conteúdos a serem ensinados. De acordo com o autor (op.cit.), esse estudioso afirma que, no caso do trabalho docente, o professor é bem-sucedido em seu ofício quando domina a gestão de uma aula e de seu percurso, ou seja, a profissionalidade inclui a capacidade que o profissional tem de: planejar, executar e avaliar atividades de ensino e gerenciar uma sala de aula, considerando as expectativas e os objetivos definidos previamente pela instituição escolar em função das características e reações dos alunos. À vista disso, é possível constatar que os alunos enxergaram essas capacidades em mim, como a profissional que naquele momento estava planejando e gerenciando todo o processo de ensino - ou seja, realizando todas as tarefas que um profissional do ensino deve desempenhar. Tanto que, nos momentos em que a professora supervisora estava em sala acompanhando o desenrolar da aula, os discentes sempre se dirigiam a mim quando necessitavam de alguma orientação, demonstrando mais uma vez que, no período da realização do estágio, eles me viram como a atual professora de LI deles, assim como também se referiram através das respostas no *self-assessment*, conforme anteriormente apontado.

Na terceira pergunta também emergiram adjetivos e advérbios de intensidade, porém nenhum modalizador pragmático ou apreciativo. Nessa questão, a turma, de forma geral, foi bem sucinta nas respostas, o que é compreensível, pois para quase toda a turma a experiência de escrever um texto em inglês não era algo comum, sendo feita pela primeira vez durante as aulas do projeto aqui proposto, conforme apontado abaixo por meio dos exemplos de alguns depoimentos.

- a) "Não, nunca tinha. **Eu gostei muito** da experiência".
- b) "Apenas **traduzi** já para o inglês. Foi uma **boa** experiência escrever pela 1ª vez por aprender **mais**".
- c) "**Eu escrevi** um texto em inglês pela 1ª vez com a Teacher Maiara, **eu evolui bastante** na escrita e na pronúncia a Teacher me ajudou **muito**".

d) “**Meu** primeiro texto em inglês foi com a Teacher Maiara como não sabia muitas coisas foi me ajudando”.

e) “Foi a 1ª vez, foi uma experiência **bem legal** essa de escrever as hqs”.

Um importante dado que chamou a atenção a partir das respostas dos alunos foi a comprovação do que havia sido constatado no item 4.3: de 18 alunos, apenas 2 haviam escrito um texto em LI anteriormente; para os demais, foi a primeira experiência. Os discentes frisaram em suas respostas que realizavam atividades de tradução textual e construção frasal, geralmente acompanhado da expressão “apenas”, “eu apenas traduzi”, “eu apenas escrevi frases”, de forma que fica claro que os próprios alunos sabem que podem ir além, mas muitas vezes não lhes é dada essa oportunidade. Logo, a partir do momento que eles escreveram em inglês, eles demonstraram novamente suas capacidades, assim como fica explícito no exemplo (c), no qual o(a) aluno(a) diz: “eu evolui bastante [...]”, novamente, ressaltando a questão da subjetividade e da atorialidade desses indivíduos que passaram a reconhecer-se como sujeitos capazes de serem a(u)tores da sua própria aprendizagem. Além do que já foi discorrido, nesta questão novamente os estudantes se referem a mim como “a teacher Maiara”, “a teacher”, reafirmando o que foi dito anteriormente, sobre os discentes me reconhecerem como professora deles.

Em relação à quarta pergunta, houve uma grande ocorrência de adjetivos e advérbios de intensidade, os quais podem nos apontar que os discentes relataram a experiência que tiveram como sendo positiva. Além disso, houve a ocorrência de modalizadores apreciativos que nos indicam as avaliações do próprio aluno sobre o que é dito. Abaixo estão algumas respostas dos alunos:

a) “Foi **muito divertido** e **descontraído**, **gostei bastante**”.

b) “Sim, foi **legal** para trabalhar o **meu** inglês”.

c) “**Eu** nunca **fiz** uma história em quadrinhos, e por ser a primeira vez **achei** meio complicado mas até que ficou **melhor** do que o esperado”.

d) “Sim, desde a primeira tirinha **mudei bastante** a **minha** apreciação sobre as histórias”.

e) “**Eu** nunca tinha escrito comic em inglês, pois **meu** ensino foi muito limitado. **Eu gostei bastante** da experiência”.

f) “**Eu** nunca tinha feito histórias em quadrinhos, mas **achei muito legal**, **me diverti muito** criando personagem e uma história para ele”.

Nota-se de forma predominante que todos os alunos disseram ter sido uma experiência positiva a de ter produzido uma HQ em inglês, afirmando, através das respostas, que foi “legal”, “divertido”, “descontraído”. Alguns relataram ter sido difícil ou complicado, porque possuem dificuldade com o inglês, porém, ao final da frase, sempre surgia um conectivo adversativo como o “mas”, contrastando que, mesmo achando difícil, eles gostaram e reconheceram que foi importante para o aprendizado deles. Novamente em relação à marca de pessoalidade, foi predominante o uso da primeira pessoa.

Considerando as análises das respostas, pode-se constatar que, de acordo com o retorno da turma através dos depoimentos, o trabalho desenvolvido foi significativo. Na primeira questão, todos ressaltaram a importância do projeto que foi desenvolvido, a relevância e necessidade da temática abordada e o diferencial de trabalharem com tal tema na aula de língua inglesa. Já na segunda questão, ficou mais explícito o quanto as aulas impactaram no aprendizado deles, pois emergiram mais pistas linguísticas (pronomes pessoais, possessivos, oblíquos e conjugações verbais, todos estes, na primeira pessoa do singular) - concernentes ao plano do ator (singular) - que puderam apontar o impacto das aulas no aprendizado dos alunos. Este foi o momento em que eles disseram que “ao longo das aulas” eles aprenderam a usar os elementos característicos do gênero HQ, e foi o momento também em que os discentes relataram o quanto eles evoluíram entre a primeira e a última produção textual, demonstrando, assim, o quanto o desenvolvimento das atividades em cada módulo da sequência didática fez diferença. Além disso, nas respostas dessa questão surgiu um outro fator que não era esperado: os alunos, ao usarem predominantemente a primeira pessoa, assumiram a responsabilidade enunciativa, assumindo não só a a(u)torialidade das produções como também percebem-se como atores dos próprios textos, mostrando que a prática de engenharia didática desenvolvida promoveu a esses alunos a oportunidade de se constituírem como cidadãos no mundo, pois eles demonstraram isso ao se posicionarem como sujeitos através da produção de texto em língua estrangeira. Isso mostra que a atividade de *self-assessment* possibilitou aos alunos refletirem sobre a própria produção textual e em como produzir textos é importante para exercer um papel social ativo no mundo.

Em relação à terceira pergunta, as respostas dos alunos corroboram com as respostas da segunda pergunta - eles nunca haviam escrito um texto em inglês, pois

não tiveram essa oportunidade; texto para eles era relacionado à tradução, e essa produção de texto em inglês, pela primeira vez, impactou a percepção deles sobre o trabalho com textos na aula de LI.

Por fim, conforme eles relataram na última questão - o que pode ser observado na análise discursivo-textual dos elementos linguísticos - produzir as histórias em quadrinhos foi, sim, uma experiência boa. Em uma análise geral das respostas percebe-se que os alunos se sentiram capazes ao produzirem estes textos em inglês, como já foi apontado nas análises de cada questão, onde os discentes frisavam “eu não sabia, mas eu consegui”. Isso nos mostra as capacidades que estes alunos passaram a ver em si mesmos ao ter a oportunidade de escrever textos em língua estrangeira.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu de um questionamento meu sobre a possibilidade de ensinar língua inglesa tendo como fio condutor deste aprendizado o gênero textual, com base em Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004); a fim de compreender se esse viés de trabalho poderia ser significativo e eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, procurei investigar se a constituição do professor como um engenheiro didático poderia também colaborar para um ensino mais significativo.

Por conseguinte, se fez necessário, primeiramente, refletir sobre a realidade atual do ensino de inglês na escola pública brasileira. Em contraponto a isso, foi utilizado como embasamento os PCNs, as OCEM e a BNCC, levantando alguns pontos abordados nos documentos orientadores concernentes ao ensino de LI. Apesar de questões terminológicas, concluiu-se através dos apontamentos feitos, que todos os documentos abordam a importância do trabalho com diferentes textos na aula de inglês. Todavia, isso não é posto em prática em grande parte das escolas, onde ainda resiste a tradição de um ensino de inglês reduzido ao trabalho com aspectos puramente gramaticais. Em conformidade com os dados expostos nesta pesquisa a respeito dos resultados negativos em relação ao nível de proficiência de inglês dos brasileiros, os mesmos nos mostram, mais uma vez, que a forma como a aula de LI está sendo posta em prática - primando por um viés mais estrutural da língua - não resulta em um ensino eficaz. Instigada por esse fato, surgiu a ideia de desenvolver e executar um projeto de estágio de língua inglesa que abordasse a língua pela perspectiva do uso dos gêneros textuais.

Em sequência, discutiu-se então sobre a engenharia didática, proposta inicialmente nos estudos matemáticos (BROUSSEAU e CHEVALLARD, 1982; ARTIGUE, 1988), e que passou a ser abordada recentemente na área das Letras (DE PIETRO & SCHNEUWLY, 2009), aliada à discussão da sua relação direta com a formação docente. Conforme exposto anteriormente, a respeito do panorama da realidade do ensino de inglês, se fez necessário refletir também sobre a formação de professores de LI no Brasil. A partir disso, foi ressaltada a importância de uma formação docente qualificada, a qual propicie momentos em que este futuro professor atue como engenheiro didático, para que, sobretudo, tenha autonomia, não ficando refém de materiais didáticos prontos, os quais podem não abranger a realidade e

necessidade da turma com a qual o professor está trabalhando. Além disso, muitas vezes os educadores nem possuem materiais à disposição devido aos escassos recursos da escola pública. O professor engenheiro didático pode contornar estes empecilhos, pois ele conseguirá criar materiais simples como alternativa, ou mesmo adaptar os materiais que possa ter ao seu alcance.

Após o delineamento deste panorama geral acerca da realidade do ensino de inglês, da formação de professores de LI, da escassez de materiais e de como a engenharia didática pode auxiliar nestes dois últimos, para, assim, auxiliar na eficácia do ensino, passou-se, então, a discutir sobre os gêneros textuais - com ênfase no ensino de língua inglesa - que, assim como a engenharia didática, foi um dos temas centrais discutidos nesta pesquisa.

Partindo dos preceitos de Bakhtin (2000), Bronckart (2006; 2009) e Marcuschi (2008) acerca dos gêneros textuais, entende-se que o trabalho com a língua na escola precisa contemplá-los e, nesta pesquisa, defendo que o trabalho com o inglês como língua estrangeira não pode ser diferente, afinal, se o uso dos gêneros textuais na aula de língua materna visa que os alunos tenham domínio de tais gêneros para os auxiliar nas situações comunicativas, o mesmo pensamento deveria ser seguido nas aulas de LI, permitindo que essa abordagem de trabalho passe a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme discorrido no último capítulo, os resultados das análises das produções textuais nos aproximam de um dos objetivos desta pesquisa: saber se é possível trabalhar com o gênero HQ na aula de LI, sendo este um trabalho significativo para o ensino de inglês, a fim também de compreender como essa abordagem poderia colaborar para tais fins. A análise das produções iniciais e finais dos alunos, por meio da comparação de elementos constitutivos do gênero entre ambas, mostrou que, entre a primeira e última produção houve significativas mudanças. Na produção final, os estudantes passaram a usar os elementos característicos das histórias em quadrinhos (alguns dos quais eles sequer conheciam ou, se conheciam, não haviam internalizado que eram elementos que constituíam as HQs), passando então a ter domínio dos mesmos e usá-los.

Outrossim, ressalto que, além do uso dos elementos característicos do gênero que os alunos passaram a conhecer e utilizar, mesmo aqueles que na primeira produção eles já haviam usado, como a “divisão de quadros”, percebeu-se que foi

proeminente o ganho não apenas na recorrência da utilização dos elementos, mas também na qualidade e sofisticação no uso dos elementos.

Além disso, foi possível perceber que a temática sobre a qual o projeto tratava - a “diversidade” e seus subtemas como a tolerância/intolerância, preconceito e igualdade - também apresentou evoluções entre as produções, pois o posicionamento dos alunos por meio das reflexões através das atividades e discussões em aula amadureceu. Isso ficou claro na produção final, já que os discentes criaram histórias mais sérias, demonstrando compromisso com um assunto que, por sua vez, também é sério e cuja discussão se faz tão necessária em sala de aula. Esse amadurecimento em relação ao modo de se posicionar demonstra a construção de um cidadão que pensa e reflete sobre o meio em que vive e, ademais, demonstra que a aula de inglês também é e deve ser um espaço de discussão para os temas transversais.

Destaco que, além do trabalho com o tópico gramatical, a sequência didática proposta por meio das histórias em quadrinhos foi além, pois possibilitou aos alunos aprendizados sobre outros elementos linguísticos. Um exemplo em aula foi a discussão sobre as *contractions* em inglês, justamente porque essa é uma das características das HQs. Isso mostra que é possível ensinar tópicos gramaticais através do trabalho com os gêneros textuais em LI e, também, é possível trabalhar com outros elementos que podem emergir ao longo da prática.

No que diz respeito ao *self-assessment*, o segundo conjunto de dados analisado de forma discursivo-textual conforme proposta de Bronckart e Machado (2009), constatou-se, por meio das pistas linguísticas que emergiram, que o projeto de engenharia didática desenvolvido proporcionou uma experiência de ensino de inglês diferente aos alunos, pois foi um momento em que eles puderam mostrar que podem e conseguem desenvolver textos em LI, conforme eles próprios relataram nas suas respostas. Assim, é possível confirmar mais um objetivo que este trabalho estabeleceu: que o docente se constituir como um engenheiro didático pode, sim, ser um diferencial e impactar nas suas propostas de ensino.

Outro importante fator a ser frisado foi a forma como os alunos, através do *self-assessment*, demonstraram a responsabilidade enunciativa do que estavam relatando. Eles assumiram não só a a(u)torialidade das suas próprias produções, como também assumiram-se atores dos próprios textos, apontando que a prática de

engenharia didática contribuiu para o processo de constituição de um cidadão, pois passaram a se posicionar como sujeitos através da escrita em inglês.

Dado o que foi exposto, o trabalho com o gênero textual na aula de LI superou as expectativas iniciais e demonstrou ser uma prática de trabalho extremamente exitosa. Através da análise dos resultados foi observado o quão rico esse viés de ensino pode ser, pois por meio dele foi possível contemplar os seguintes fatores:

- Os alunos foram expostos ao trabalho com as habilidades linguísticas, todas de forma ativa, primando pelas situações comunicativas;
- Passaram a dominar um gênero textual, sobre o qual possuíam dificuldades na utilização de elementos base da HQ, como o uso de balões;
- Esta proposta colaborou para a formação cidadã desses discentes, pois passaram a ter um olhar e posicionamento mais crítico e sério a respeito da temática discutida ao longo do projeto;
- Os alunos se posicionaram como autores de seus próprios textos, passando a reconhecer-se como sujeitos através da produção de texto em LI;
- O trabalho com tópicos gramaticais tornou-se mais significativo devido ao fato de que os elementos estavam sendo trabalhados em seu uso;
- Os alunos utilizaram a língua inglesa de forma mais sofisticada nas produções finais, apontando assim, que o ganho linguístico foi um ponto extremamente positivo através do trabalho desenvolvido com eles;
- O projeto contribuiu no processo de reflexão sobre a língua, mostrando mais uma vez que é no momento de usá-la que os alunos passam a ter um olhar mais atento e reflexivo sobre o uso dessa segunda língua.

Todos esses benefícios foram alcançados de forma eficaz por meio da prática de engenharia didática, proposta a partir do uso de materiais e recursos simples, confirmando que é possível propor práticas de ensino significativas através do trabalho com os gêneros textuais em LI, mesmo quando há uma série de limitações de materiais disponíveis para o ensino.

Através da engenharia didática pode-se perceber que este trabalho conseguiu fazer a integração entre ensino e pesquisa, e possibilitou que a prática, em específico, deste Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa II, fosse além do foco de minha formação docente, pois ao mesmo tempo em que eu estava me formando como professora, estava, também, me formando como pesquisadora, visto que, no contexto

em que a engenharia didática foi abordada neste trabalho - tanto prática como metodológica - foi possível demonstrar que além de ter sido uma prática didática foi também uma prática de pesquisa.

Destaco, ainda, que devido ao fato da engenharia didática ser recente na área das Letras, urge a necessidade de novas práticas e pesquisas abordando outros gêneros textuais em inglês e divulgando seus resultados, para que assim possamos também inspirar novas práticas no ensino de língua inglesa, a fim de possibilitar aos alunos um ensino mais significativo. Para finalizar, os resultados destacam a importância de uma formação inicial docente de qualidade, visando a formação de professores que atuem como engenheiros didáticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para o ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. P. GOTTHEIM, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 13-28.

ARTIGUE, M. (1988). Engenharia Didática. In: Brun, J. (org.). **Didáticas das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, Cap. 4, p. 193-217.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: M.M BAKHTIN. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BONNAL, K.; GARCIA-DEBANC, C. **Une ingénierie didactique sur l'accord sujet-verbe pour observer l'orthographe telle qu'elle s'enseigne en fin d'école primaire en France**. La Lettre de l'AIRDF, p:33-38, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2134>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação Básica e Cultura (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. Vol. 1.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. [1999]. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese de doutorado. PUCSP, São Paulo, 2007. 205 p.

CARNIN, A. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

_____. DURÃO A. B. A. B., NASCIMENTO E. L. História em Quadrinhos em Inglês e Espanhol: Um Gênero a Ser Desconstruído e Descrito. Em: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos Didáticos de Gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina, PR: UEL, 2007.

DELL'LSOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. p.99-120.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. **O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática**. MOARA: Revista da pós-graduação em Letras da UFPA. Belém: CLA/UFPA, nº 25, p. 15-52. Jan/jun, 2009.

DOLZ, Joaquim. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. DELTA, nº32, v. 1, 2016. p.237-260.

_____. LACELLE, N. **L'innovation en didactique: de la conception à 'évaluation de dispositifs**. La Lettre de l'AIRDF, p: 5-9, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2129>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. SCHNEUWLY, B. **Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

DREY, R. F.; GIL, M. M. (Orgs.) . **O trabalho com língua portuguesa e literatura na escola atual: reflexões e propostas didáticas**. 1ª ed. Porto Alegre: Pragmatha, 2017.

_____. GUIMARÃES, A. M. **Sequência didática e livro didático no trabalho com o gênero resenha**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

_____. SELISTRE, I. C. T. (Orgs.). **O ensino de inglês nos dias atuais: experiências práticas de sala de aula**. 1ª ed. Porto Alegre: Pragmatha, 2019. v. 1. 97p.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. Trad. Luís Carlos Borges, 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1989/2010.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

HAYDT, R. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006.

JACOB, A. E.; BUENO, L. **A engenharia didática e o ensino do gênero debate eleitoral nos anos finais do ensino fundamental**. Calidoscópico, v. 18, p. 87-103, 2020.

KEMMIS, S. Action Research. IN: KEEVES, J. P. **Education Research, Methodology and Measurement: an International Handbook**. Oxford: Elsevier, 1997.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel e cols. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais no Ensino de Língua. In:_____ **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASON, J. **Qualitative researching**. 2nd ed. London: Sage, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). 2005. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

PERRIN-GLORIAN, M. J. L'ingénierie didactique a l'interface de la recherche avec l'enseignement. Développement des ressources et formation des enseignants. In Margolinas et al. (org.). En amont et en aval des ingénieries didactiques, XV^a École d'Été de Didactique des Mathématiques – Clermont-Ferrand (PUY-de-Dôme). **Recherches en Didactique des Mathématiques**. Grenoble : La Pensée Sauvage, v. 1, p. 57-78, 2009.

PONTES, F. V.; DAVEL, N. A. M. **O inglês na educação básica: um desafio para o professor**. Revista X, v. 1, p.102-117, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/32055/27931>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.