

ENTRE O PRESCRITO, O DITO E O FEITO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO POEMA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Maria Elaine MENDES⁴⁴

Tânia Maria MOREIRA⁴⁵

Resumo: Este trabalho visa a relatar uma experiência de produção textual escrita em práticas de ensino de língua inglesa direcionadas à formação de professores no ensino superior. Em termos teóricos, adotamos estudos que versam sobre o ensino de gêneros textuais/discursivos. Resultados alcançados sinalizam que a utilização do poema propiciou mudanças na perspectiva de ensino, interação e compreensão de aspectos de linguagem; possibilitou a produção escrita dos alunos, em termos da constituição formal e funcional e permeou algumas reflexões, que se configuraram em ponto de partida e de chegada, na realização de atividades de leitura e de escrita em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino. Gênero Textual. Escrita.

Abstract: *This work aims to report an experiment of written textual production in English language teaching practices aimed at teacher development in higher education. In theoretical terms, we adopted studies which focus on teaching textual/discursive genres. The achieved results indicate that the use of poetry led to changes in the teaching perspective, interaction in the classroom and understanding of language aspects. The textual genre poetry enabled the written production of students in terms of formal and functional constitution and permeated some reflections, which took shape in points of departure and arrival and in performing activities of reading and writing in the classroom.*

Keywords: *Teaching. Textual Genre. Writing.*

⁴⁴ Doutoranda do curso de Ensino de Língua e Literatura do programa de Pós-graduação em Letras da UFT, Palmas, TO, Brasil. elainemendesq@hotmail.com;

⁴⁵ Doutora em Letras pela UFSM, Docente do ILLA/Unifesspa, Marabá, PA, Brasil. taniammoreirabr@unifesspa.edu.br.

Introdução

A partir dos anos 80, a temática gêneros textuais/discursivos vem se configurando como relevante e largamente estudada na área da Linguística e Linguística Aplicada (BAKHTIN, 1990, 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, 1999; BAZERMAN, 2011; MILLER, 1984, 2008; SWALES, 1990, 2009; MOTTA-ROTH E HENDGES, 2010; MARCUSCHI, 2008; ABREU-TARDELLI, 2007).

No cenário brasileiro, os estudos teóricos e a introdução dos gêneros textuais/discursivos⁴⁶ na educação ganha maior visibilidade, no final do século XX, quando da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Ensino Fundamental. Os PCN de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) propõem a implementação de uma metodologia que encontre respaldo na abordagem sócio-interacional e destacam, de modo especial, o desenvolvimento da habilidade de leitura em sala de aula, sem desconsiderar, entretanto, a possibilidade de as escolas desenvolverem propostas de ensino relacionadas às demais habilidades linguísticas, conforme as necessidades escolares locais. Já os PCN do Ensino Médio para as Línguas Estrangeiras Modernas assumem uma natureza interacional quando trata do caráter simbólico de qualquer linguagem: “[...] elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida” (BRASIL, 2000, p. 26).

No âmbito escolar, o grande desafio está na transformação de ditames oficiais e de saberes teóricos de ensino de gêneros textuais/discursivos em práticas pedagógicas coerentes. A simples sobreposição de saberes teóricos e de instrumentos norteadores às práticas da tradição escolar é uma das críticas a ser superada nas escolas e considerada na formação de professores. Nesses termos, no artigo em curso, temos por objetivo relatar uma experiência de ensino escrita e de leitura, desenvolvida no ensino superior, em um Curso de Letras - Inglês, que tem como referência o gênero poema e algumas noções teórico-metodológicas sobre

⁴⁶ Embora alguns pesquisadores, tais como Rojo (2005) e Dornelles, Soares e Marques (2016), enfatizem que a escolha pelo modo de tratamento entre *gêneros textuais* e *gêneros discursivos* se mostra integrada à opção epistemológica por uma visão mais textual, ligada à materialidade linguística, ou a uma visão mais discursiva, em que há consideração mais forte sobre as condições de produção/recepção/circulação dos discursos, entendemos, tal como Marcuschi (2010), que o uso do termo gêneros discursivos/textuais considera que o discurso está concretizado no texto e é o resultado de sua manifestação, sendo impossível a comunicação verbal a não ser por meio de um gênero textual. Desse modo, optamos pelo uso da expressão gêneros textuais/discursivos ou gêneros discursivos/textuais.

gêneros textuais/discursivos propostas por Swales (1990). Essa experiência se justifica porque o conhecimento e uso do gênero é uma forma de capacitar o sujeito à interação como membro iniciante ou versado de uma comunidade discursiva (SWALES, 1990).

Na expectativa de contribuir para o estreitamento de divisas entre teoria e prática e o que está prescrito em documentos norteadores do ensino de linguagem no Brasil, além desta introdução e das considerações finais, antes de tratarmos sobre o uso do gênero textual como prática de ensino, voltada especificamente à formação no ensino superior, narramos a trajetória de inserção da língua estrangeira e do ensino de Língua Inglesa no Brasil desde os anos 90 até a atualidade, considerando que o aprendizado de uma língua estrangeira tem caminhado junto à necessidade que o cidadão tem de participar da evolução do mundo. Em seguida, partindo da ideia de que, na história da humanidade, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras tem acompanhado os seres humanos para os mais diversos fins, para muitas pessoas a aquisição de vários códigos é parte da socialização, para outras é uma questão de educação, escolha pessoal, ambição, bem como uma motivação por razões ideológicas ou profissionais (BRITO, 2016, p. 118), defendemos que, hoje, aprender a língua inglesa deixou de ser símbolo de *status* e passou à categoria de instrumentalização, de letramento urgente para a sociedade. Por fim, descrevemos os caminhos empreendidos e o trabalho realizado em aulas de Língua Inglesa na Licenciatura em Letras, no Centro Universitário UNIRG da cidade de Gurupi – TO.

Breve histórico do ensino da Língua Estrangeira e da Língua Inglesa no Brasil

Historicamente, exceto em relação ao atraso de alguns decênios, de acordo com Leffa (1999), o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil é o mesmo que ocorreu em outros países, tanto no que se refere às línguas escolhidas quanto aos conteúdos e ao uso de metodologias de ensino. Houve “movimentos de centralização e descentralização de ensino, períodos de ascensão e declínio da língua estrangeira, momentos de construção e de destruição - e das trabalhosas reconstruções para tentar recuperar os estragos feitos por certas legislações”.

No ano de 1996, por exemplo, após 25 anos da publicação da última LDB, foi publicada uma nova legislação (Lei 9.394), que está em vigor até os dias atuais, na qual a língua estrangeira é incluída no Ensino Fundamental, a partir da 5ª Série, na parte diversificada do currículo (Ver o § 5º. do Art. 26). Além disso, essa Lei estabelece a obrigatoriedade no ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades de cada instituição (Ver Art. 36, Inciso III). Em 1998 e 1999,

para complementar a nova LDB, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 1999), documentos oficiais que apontam a direção que profissionais do ensino devem seguir quanto aos conteúdos e metodologias. Desse modo, tais documentos podem nortear ações no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mas de forma crítica, não dogmática e passível de outras interpretações (NAVES e DEL VIGNA, 2008, p. 38). A título de ilustração, podemos dizer que os PCN de Línguas Estrangeiras sugerem o uso de uma abordagem sócio-interacional, com destaque no desenvolvimento da leitura, sem desconsiderar o ensino das outras habilidades de linguagem, caso a escola considere relevante no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 20-21). Já os PCN de Línguas Estrangeiras do Ensino Médio orientam que sejam trabalhados aspectos como a leitura, audição, oralidade e produção escrita, considerando a realidade social/local do grupo.

Na atualidade, estudos apontam que, com a globalização, com o aprofundamento internacional da integração econômica, social, cultural e política, impulsionado pela redução de custos dos meios de transporte e comunicação dos países no final do século XX e início do século XXI, o aprendizado das quatro habilidades de Língua Inglesa tem se tornado essencial para que o indivíduo possa interagir com o mundo em que está inserido, pois falar inglês nos dias atuais possibilita o acesso a diferentes formas de concebermos a vida humana, tendo em vista que ele é um idioma internacional, por se caracterizar como o segundo idioma mais falado no mundo e o mais usado comercialmente.

Paiva (2005) assegura que a Língua Inglesa é uma língua estrangeira essencial para todo o Brasil; é uma “epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e no jargão de inúmeras profissões como a informática, a economia e a publicidade” (PAIVA, 2005, p. 10). Além disso, conforme a referida pesquisadora (PAIVA, 2005), o número de pessoas que assume o inglês como língua estrangeira e como segunda língua é de 300 a 400 milhões e o número de falantes nativos é de aproximadamente 300 milhões, perfazendo assim um total de 700 milhões de falantes de língua inglesa em todo o mundo. O inglês, atualmente, é falado por mais de quinhentos milhões de pessoas de diferentes países em todo o mundo. Schütz (2010, p. 1) destaca que, “há estimativas de que 85% das publicações científicas do mundo; 75% de toda comunicação internacional por escrito, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da Internet são em inglês”, dados que, incontestavelmente, não deixam dúvidas de que essa língua é um meio de interação universal,

uma ferramenta útil para diferentes áreas e buscar seu conhecimento é um investimento que trará retorno certo.

Nesse sentido, Paiva (2005, p. 26) ressalta ainda que “o povo brasileiro é, a cada instante, bombardeado por palavras da língua inglesa”. O inglês, enquanto língua estrangeira, é um idioma presente no cotidiano do povo brasileiro, já que está presente nas vitrines e nomes de estabelecimentos comerciais, na tecnologia, nos meios de comunicação, internet, enfim é impossível não estar constantemente em contato com a Língua Inglesa. Por outro lado, também é voz corrente entre pesquisadores e educadores que, mesmo considerando sua importância no atual contexto, a Língua Inglesa não tem conseguido resultados satisfatórios nas escolas públicas brasileiras. Vários são os fatores que levam as aulas de Língua Inglesa a não alcançarem os objetivos de aprendizagem e uso das quatro habilidades, como a formação de professores, que ao longo dos anos vem promovendo uma aculturação de ensino de língua estrangeira inapropriada para a atualidade, desconsiderando a função social do ensino de línguas e o não comprometimento com o ensino de gêneros textuais.

A relação entre o conhecimento teórico e a natureza social do ensino de línguas

A entrada do novo milênio e o estabelecimento do mundo globalizado, que promove uma integração entre os países e as pessoas do mundo todo, proporcionando a realização de transações financeiras e comerciais e espalhando aspectos culturais pelos quatro cantos do planeta, proporcionando o nascimento da denominada sociedade do conhecimento e a queda dos elementos como tempo e distância como obstáculos da aprendizagem. Santos (1989) parte da ideia de que o tempo atual passa por uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, que chama ciência pós-moderna. Ao tratar da ruptura epistemológica, o sociólogo reconhece que “todo o conhecimento é em si uma prática social, cujo trabalho específico consiste em dar sentido a outras práticas sociais e contribuir para a transformação destas” (SANTOS, 1989, p. 51).

Neste sentido, Rojo (2013) e Oliveira e Szundy (2014) defendem uma pedagogia de letramentos que valorize a mobilização e o posicionamento crítico em relação às múltiplas linguagens, verbais e não verbais. A primeira autora afirma que é “preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7). Para tanto, a autora ainda explica que

“uma educação linguística que dê conta dos novos letramentos implica uma ‘reconfiguração de valores’ em relação a uma pedagogia convencional [...], a fim de atender às necessidades do alunado pertencente à sociedade contemporânea [...]. Advogamos por uma pedagogia de multiletramentos” (ROJO, 2013, p. 195). Oliveira e Szundy (2014), corroborando com a autora, consideram que “a pedagogia dos multiletramentos convoca um processo educativo em que os participantes projetem novos desenhos para o futuro” (OLIVEIRA e SZUNDY, 2014, p.193).

Nessa era, o desenvolvimento tecnológico, as imagens, os tempos são líquidos; nada é para sempre. Estamos a cada dia mais equipados com computadores e outros equipamentos de última geração, como *iPhones, tablets, notebooks*, que fazem quase tudo por nós e, de certa forma, ocultam a solidão que a cada dia se torna mais presente. Temos, também, o contato virtual em redes sociais, que se torna a atividade principal não só de adultos, mas principalmente dos jovens e professores que, despreparados para essa avalanche de modernidade, não sabem como se comportar e sentem-se acuados, buscando desesperadamente fazer o seu trabalho entre uma tendência e outra, na velocidade dos acontecimentos. As informações que os meios de comunicação transmitem representam momentos que devem estar atrelados ao ensino na geração do conhecimento.

Na sociedade do conhecimento, vivemos em um período que demanda a emergência de mudança no desempenho diferenciado do professor, independentemente de sua área de atuação, e a busca por um meio de ensinar que estabeleça uma ligação mais forte entre docente, alunos e conhecimento. Estudiosos e documentos oficiais apontam que um dos caminhos possíveis de aproximação entre o conhecimento teórico e o cotidiano do aluno, em termos de aprendizagem de uma língua, implica o ensino mediado por gêneros textuais, com seus variados tipos de textos, tanto escritos como orais, nas unidades de ensino e também na comunidade em geral.

A esse respeito, os PCN (BRASIL, 2000, p. 143) discorrem sobre a natureza social da língua e da forma, como se relacionam com o contexto em uso. Nesse documento, os gêneros textuais proporcionam uma visão ampla de possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário. Em uma situação de ensino, a análise prévia de gêneros do campo artístico pode permitir abordar a criação das estéticas que refletem o texto e o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual. Dessa forma, os pontos da gramática (léxico, sintaxe e semântica) viriam por exigência do que os alunos precisam ir aprendendo, para serem interativamente competentes e, assim, construir e interpretar os diferentes gêneros. Os PCN (2000, p. 143) orientam, ainda, que toda e qualquer análise gramatical,

estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. Em práticas de ensino dos gêneros, ganha destaque também a complexidade da variabilidade e da tipicidade dos textos, em correlação com a tensão natural entre o poder de escolha do sujeito e as injunções sociais que regulam o uso da língua. Dessa forma, o sujeito é concebido como alguém que pode decidir, frente à sua criação individual e, ao mesmo tempo, como alguém que pertence a uma comunidade que vivencia a solidariedade linguística. Ou, ainda, como autor singular do seu texto e participante da ampla e irrestrita intertextualidade dos usos sociais da língua.

Nessa linha, o ensino de língua necessita privilegiar a produção, a leitura, a audição e a análise dos diferentes gêneros, em cuja circulação social todos são testemunhas, e agentes do processo. Os critérios de escolha desses gêneros de texto passam pela identificação do estágio de escolaridade da turma e também pela observação das ocorrências comunicativas atuais, ou seja, daquilo que, de fato, é usado no cotidiano das comunicações sociais entre os aprendizes. Nesse contexto, os professores da área de linguagem precisam estar preparados para tentar se afastar do ensino dito tradicional, dedicado mais à tradução e aos aspectos gramaticais da língua do que com seu uso real. Muito tem sido discutido em estudos linguísticos a respeito do ensino da língua materna e o papel da gramática na prática de sala de aula. A mesma discussão está presente nos encontros de linguistas e profissionais da área de Língua Estrangeira. Os professores se perguntam “ensinar ou não a gramática?” e se a resposta for positiva, como fazê-lo de forma menos entediante para o aluno. O questionamento está em como desenvolver aulas inovadoras que confirmem prazer tanto para quem ensina como para quem aprende.

Em suma, o ensino de línguas requer dos professores habilidades que possam incentivar os alunos na valorização do conhecimento. Na aprendizagem de língua inglesa, o conhecimento de outro idioma possibilita acesso ao conhecimento, à cultura e à tecnologia, devido ao vínculo com o mundo tem um papel privilegiado no contexto de ensino de língua estrangeira na educação brasileira (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 69). No mundo globalizado, não existem mais barreiras para o conhecimento e para o acesso à informação “A impressão de que o mundo encolheu e se transformou em uma aldeia global é uma realidade [...] o mundo tende a ficar mais parecido, influenciado por idiomas, costumes, modos de vida, hábitos e crenças, que por sua vez homogeneizam as visões de mundo e de homem” (VOGELMANN, 2010, p. 80). Assim, a Língua Inglesa se configura como uma ferramenta importante no cotidiano das pessoas e o

grande objetivo do ensino de linguagem “é a interação com um outro, dentro de um espaço social” (BRASIL, 2000, p. 125).

Diante disso, o que antes se configurava como diferencial, na contemporaneidade, tornou-se necessário para a interação entre diferentes etnias, nos mais diversos lugares. Pensando na necessidade de interação, na importância da língua escrita, falada e ouvida, que permite ao aluno experiências linguísticas bem próximas de seu cotidiano, surgiu a ideia de trabalhar com a produção textual e a leitura na sala de aula de língua inglesa, considerando a perspectiva de ensino de gênero textual.

A inserção de gênero textual em aulas de Língua Inglesa

Considerando a hibridização de tradições de vários campos de estudo, gênero textual/discursivo é uma “categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (SWALES, 1990, p. 33), que se define a partir de cinco características fundamentais: 1) da noção de classe, ou seja, o gênero é uma classe de eventos comunicativos, realizados e vinculados a uma linguagem verbal relevante; 2) do propósito comunicativo, instituindo que os gêneros têm a função de consumir um objetivo e o autor afirma que esta característica “é significativa porque motiva uma ação e está articulada ao poder”(SWALES, 1990, p. 47); 3) da prototipicidade, isto é, um texto será classificado dentro de um determinado gênero se apresentar as peculiaridades específicas do mesmo; 4) da lógica do gênero identificada pelos membros da comunidade, que utilizam as convenções que exercem o gênero com o propósito adequado e; 5) da terminologia, ou seja, os termos concedidos ao gênero apontam como os membros mais versados da comunidade nomeiam os gêneros e compreendem a ação retórica dos eventos comunicativos. Todavia, Swales (1990) admite alguns problemas nessas terminologias, pois um mesmo evento pode ser reconhecido pela comunidade por mais de um nome ou termo. Outra situação seria o termo que identifica o gênero pode não ser alterado, mas a atividade que o realiza sofre mudanças no movimento de evolução natural do gênero.

Os gêneros são ilimitados, contribuem com a organização e estabilização das atividades comunicativas diárias, gerando certa dificuldade em classificá-los e, ainda, apresentam um padrão sócio comunicativo baseado na criação funcional, ou seja, no objetivo a que se propõe cada discurso. O discurso, enquanto prática social, envolve a questão da interação social dos indivíduos para a produção da linguagem em determinado contexto de atuação. Bakhtin (1990)

defende o argumento a respeito do aspecto interacional essencial para que a comunicação verbal concreta exista entre os indivíduos.

Em outros termos, os gêneros textuais são construções sociais que logo conquistam seu sentido próprio socialmente, mediante a interação dos indivíduos na comunicação. Conforme Bakhtin (2003, p. 302), a não existência de gêneros do discurso e o não conhecimento deles poderia inviabilizar a interação entre as pessoas. Se tivéssemos de criá-los pela primeira vez a cada novo processo de uso da linguagem, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados em cada interação, a interação seria quase impossível. Para o pesquisador russo Bakhtin (2003 apud GONÇALVES, 2010, p. 27), os “gêneros organizam nossa fala e nossa escrita, assim como a gramática organiza as formas”. Está implícito nessa ideia que os gêneros possuem características específicas, de acordo com a função desempenhada.

Evidenciamos, assim, a importância de compreendermos o uso desses gêneros mais frequentes na vivência, identificando quando e onde usá-los adequadamente.

Cotidianamente, em nossas atividades comunicativas, são incontáveis as vezes em que não somente lemos textos diversos como também produzimos ou ouvimos enunciados tais como: “escrevi uma **carta**”, “recebi um **e-mail**”, achei o **anúncio** importante”, o **artigo** apresenta argumentos consistentes”, “fiz o resumo do livro”, a **poesia** é de um autor desconhecido”, li o **conto**”, “a **piada** foi boa”, “que **tirinha** engraçada!” A lista é numerosa tanto que os estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação dos gêneros textuais desistiram de fazê-lo em partes porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição [...]. (KOCH, 2011, p. 101) (Grifo da autora).

Koch (2011, p. 301) acrescenta que “possuímos repertório dos gêneros do discurso orais e escrito. Na prática, utilizamos com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...]”. Para Souza (2005, p. 11), “reconhecer o gênero de um texto significa ter conhecimento de seu formato, isto é, das características próprias a ele, as quais distinguem de outros gêneros”. Swales (1990), entretanto, ao tratar sobre a abordagem teórica direcionada à análise dos gêneros textuais, considera que não podemos reconhecer um gênero fazendo apenas uma análise de elementos linguísticos, visto que são insuficientes para que a interação seja efetiva. Para esse pesquisador, acima de tudo, a análise qualquer que seja, necessita ser mediada pela função, pela noção que um texto assume no contexto em que aparece.

Considerando essas noções, a inserção dos gêneros textuais no ensino faz emergir um universo de oportunidades com a língua em seus diferentes usos com materiais autênticos do cotidiano do aluno. Koch (2011, p. 101) afirma que “o estudo dos gêneros se constitui, sem

dúvida numa contribuição das mais importantes para o ensino de leitura e redação”. No ensino e aprendizagem da Língua Inglesa com base nos gêneros textuais, convém ser enfatizada a interação social como forma de construção de significados referenciais do grupo.

No planejamento das aulas, precisamos lembrar, conforme menciona Swales (1990, p. 58), que os “seres humanos organizam seu comportamento interativo parcialmente por meio de repertórios de gêneros”. Nesses termos, ao planejarmos aulas, precisamos estar atentos, com base nos estudos da sócio-retórica, ao propósito comunicativo quando utilizamos os gêneros para interagirmos enquanto ensinamos. Além disso, com Bazerman (2011, p. 35) aprendemos que é necessário levarmos em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros, focalizando o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmos. Ainda podemos citar Abreu-Tardelli (2007), quando afirma que o ensino de gêneros não deve ser conduzido somente para a comunicação, mas também e essencialmente, na formação de sujeitos agentes transformadores do mundo e que também serão transformados por ele.

Assim, o conhecimento produzido socialmente é apreendido pelo indivíduo para que possa se movimentar dentro da sociedade na qual está agregado. Como professoras de Língua Inglesa que atuam na formação de professores de Inglês, entendemos que o ensino desse idioma necessita oferecer ao aprendiz condições de compreender e ser compreendido dentro da língua estudada. O aprendiz, portanto, é visto como um ser discursivamente constituído, não como um sujeito reprodutor e passivo de elementos gramaticais, que mantém o foco na construção de sentido e na adequação textual de acordo com as suas necessidades comunicativas.

Caminho percorrido na realização da experiência

A experiência sobre a qual refletimos foi desenvolvida nas disciplinas de Língua Inglesa IV: Morfologia e Língua Inglesa VI: produção textual, respectivamente no 4º e 6º período, da Licenciatura em Letras Português/Inglês, no segundo semestre de 2014, tendo por objetivo “contextualizar o universo e a cultura que a língua estrangeira representa, possibilitando analogias e diferenciações enriquecedoras de sua experiência”, e “habilitar o aluno a reconhecer nas formas: falada e escrita as principais ideias e o conteúdo da mensagem”, de acordo com as respectivas ementas.

As duas turmas eram pequenas (6º período era composta por nove alunos e o 4º ano, por oito alunos) e apresentavam características semelhantes em termos de tamanho e dificuldades

em Língua Inglesa. Ambas as turmas apresentavam limitações em termos de conhecimentos em Língua Inglesa; alguns deles tinham, em relação à Língua Inglesa, consciência de que aceitariam as atividades propostas com interesse.

Na IES mencionada, os professores utilizam uma gramática, dividida em oito partes, para ensinar linguagem nos oito períodos de duração do curso de licenciatura e selecionam os materiais que serão utilizados para cada nível, tendo a liberdade de definir a metodologia para atender às ementas e o número de aulas de Língua Inglesa, que se efetivam em quatro aulas semanais de 50 minutos, no período noturno.

Em nossas experiências de ensino, adotamos uma abordagem de ensino dividida em três etapas. O gênero poema foi concebido como um objeto de prática que pode proporcionar prazer aos indivíduos em processo de aquisição da Língua Inglesa, enquanto Língua Estrangeira, até mesmo àqueles que dizem não ter afinidade pelo texto poético na língua materna. De acordo com Gebara (2002), o gênero poético é um canal de aprimoramento da linguagem, dentro das possibilidades propiciadas pela estrutura que o texto poético oferece como melodia, métrica, alternância tônicas e átonas, pontuação, etc. A autora afirma, também, que a língua reveste o velho com uma nova presença, moldando-a de forma a torná-la nova.

A realização desta experiência envolveu, portanto, oito atividades práticas de pré-escrita, escrita e pós-escrita aplicadas em sala de aula, durante oito semanas consecutivas. As atividades de pré-escrita incluíram a apresentação da proposta de trabalho, um diálogo sobre o gênero poema e a apresentação de poemas preferidos pelos alunos. As atividades de escrita, trataram sobre o contexto de produção dos poemas e dos autores dos variados poemas a serem explorados nas atividades de escrita. Nessa fase, foram realizadas atividades de leitura que perpassaram a leitura de versos, o levantamento de termos e/ou expressões desconhecidas (os) e, por fim, a reconstituição de pequenos poemas. As atividades de pós-escritas incluíram a apresentação, em sala, do trabalho final dos alunos e do poema original, com foco na reconstituição dos sentidos expressos em cada poema gerado. Nessa etapa, houve, ainda, uma avaliação da experiência vivenciada, tal como apresentamos na sequência

O gênero poema e as atividades de produção textual e de leitura na formação inicial de professores

Com essas atividades, podemos observar que a produção dos poemas não envolveu uma produção genuína dos alunos. Eles se envolveram, de fato, em um processo de seleção da frase

e reconstrução de um novo poema a partir de versos e palavras embaralhadas. As atividades tiveram como propósito levá-los a buscar as palavras desconhecidas, observando a ordem das palavras nas orações e que o fizessem com prazer. Apesar de ter pulverizado poemas com temas diferentes como amor, natureza e Deus, os alunos conseguiram montar produções utilizando as sentenças que compartilhavam a mesma temática.

Na primeira fase, após a apresentação da proposta de trabalho, envolvendo três momentos com vistas à reconstituição de poemas no decorrer do semestre, percebemos pouco entusiasmo por parte dos alunos do 6º período. Diante disso, perguntamos se eles estudavam a Língua Portuguesa através dos gêneros e a resposta da maior parte da turma foi negativa. No decorrer da aula, eles expuseram o que sabiam sobre poemas e os alunos que gostavam desse gênero foram se manifestando. Com isso, fomos costurando algumas informações sobre o gênero em estudo, assim como a proposta de trabalho e os alunos ficaram mais animados.

Na segunda fase, exploramos o poema “*The road not taken*”, de Robert Frost, tratamos sobre fatos da vida do autor e delinearíamos comentários sobre uma figura, mostrada no data-show, com a bifurcação de duas estradas. Nessa etapa, as perguntas iniciais foram feitas em português. Primeiramente, perguntamos se eles sentiam a necessidade de fazer escolhas na vida. Nesse momento, os alunos falaram de decisões importantes que mudaram o curso de suas vidas. Após ouvir o que cada acadêmico pensava sobre os dilemas que enfrentaram na vida e como seria se tivessem tomado outra decisão, fomos mesclando nossas falas em Inglês e Português, voltamos a tratar sobre algumas características do gênero poema, considerando aspectos mencionados anteriormente e observando aspectos discursivos relativos à estrutura da poesia recebida. Dando continuidade, pedimos que ouvissem o poema que foi lido em voz alta, passamos a analisar juntos alguns aspectos gramaticais, termos e expressões desconhecidas por eles e procuramos levantar os possíveis sentidos do poema. Posteriormente, realizamos a tradução da poesia e percebemos alguns detalhes que os interessaram na versão em português.

Na aula seguinte, continuamos realizando atividades de escrita. Na oportunidade, colocamos versos de algumas poesias, levantadas em *sites* da internet, em uma caixa e pedimos que, em duplas, os alunos tentassem montar um texto coeso. Cada dupla recebeu vinte e cinco versos e, utilizando apenas quinze das vinte e cinco, estruturou a poesia recebida. Diferentemente da primeira aula, percebemos uma animação dos alunos em ler os versos enquanto procuravam dar um corpo à poesia. Depois de ordenadas as tiras, pedimos que trocassem as quinze linhas não utilizadas com outra dupla e tentassem melhorar ainda mais seus

textos. Poucos fizeram alterações. Na sequência, entregamos uma folha grande de papel pardo, pedimos que colassem as tiras montando a poesia, criassem um título para cada poesia.

Para finalizar a experiência, os alunos dependuraram o papel pardo na parede e que leram os poemas para os colegas. Na sequência, comparamos os poemas reconstruídos pelos alunos com os poemas originais, procurando identificar os sentidos expressos por cada autor.

Nesses termos, em termos de letramento, exploramos a linguagem poética, que por sua vez, possibilitou abordar o sentido conotativo das palavras, o sentido alterado, passível de interpretações (NICOLA; INFANTE, 1995). Com o texto literário, portanto, trabalhamos com características inerentes que representam diversos aspectos que o poeta tenta imprimir e repassar ao leitor, promovendo um misto de emoções e sensações. No trabalho, percebemos o poema como um gênero literário com características próprias, em que a escolha e a combinação dos versos se arranjam não apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais o sonoro, como resultado Goldstein (1989, p. 06) afirma que “o texto literário adquire certo grau de tensão ou ambiguidade, produzindo mais de um sentido”. Assim, compreendemos que a recriação de uma obra literária pelo leitor, no nosso caso poemas e letras de música, é feita de maneira muito pessoal. Isso para nós compreende a subjetividade de sentir e reescrever uma obra de acordo com suas possibilidades de compreensão, com sua sensibilidade e sua capacidade de crítica. Amora (1999, p. 114) afirma que “ao criar sua obra um escritor está dominado por um estado emocional, até certo ponto semelhante aos estados emocionais [...] tal estado não é voluntário, independe da sua vontade”. Dessa forma, observamos que o autor está escrevendo com seu espírito, que para ele não há regras, além de poder haver exigência do gosto e da compreensão de cada leitor.

A interpretação dificilmente será palavra final se for feita por uma só pessoa. O texto literário talvez seja aquele que mais se aproximado sentido etimológico da palavra texto: entrelaçamento, tecido; como “tecido de palavras” o poema pode sugerir múltiplos sentidos, dependendo de como se perceba o entrelaçamento dos fios que o organizam. Ou seja: geralmente, ele permite mais de uma interpretação. Dada a plurissignificação inerente ao poema, a soma das várias interpretações seria o ideal. (GOLDSTEIN, 1989, p. 6)

Nas produções apresentadas em aula, os acadêmicos conseguiram, de certa forma, dar sentido a textos que, a partir de fragmentos, tornaram-se produções textuais significativas. Com isso, exploramos uma das grandes preocupações com a produção de texto, qual seja, a preocupação com o contexto de produção, a leitura, a interpretação e o uso adequado de vocábulos para não causarem ambiguidade, redundância, incoerência. Sabemos que um termo

tem vários significados, mas “uma vez inserida no contexto, a palavra perde o seu caráter polissêmico, isto é, deixa de admitir vários significados e ganha um significado específico no contexto” (PLATÃO; FIORIN, 2001, p. 113). Constatamos, portanto, que em uma produção é impossível empregar certas palavras com base em significados isolados, já que o significado é determinado pelo contexto no qual foi inserido. Na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, muitas vezes o uso inadequado de uma palavra acontece por falta de familiaridade com a língua e também porque o aprendiz tende a usar a língua alvo da mesma forma que a língua materna.

Geraldi (2004) afirma que a produção textual deve ser significativa para o aluno e sugere que as produções sejam expostas em murais da escola e publicadas em jornais da unidade escolar e da cidade, para serem lidas e apreciadas por colegas e familiares. Dessa maneira, acreditamos que os alunos se sentiram importantes, capacitados e estimulados para continuar gerando com criatividade novas produções textuais que contribuirão com o seu desenvolvimento intelectual.

A criatividade é uma peculiaridade do gênero poema, que contribui positivamente com o avanço da leitura, escrita, compreensão e produção textual. E “este tipo de texto busca a participação do leitor por via emocional, assistemática, anedótica, concreta” (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 39). É possível notar o interesse do produtor do texto em aprofundar o seu nível de interpretação, que, às vezes, acontece sem perceber, mas isso é essencial e fortalece o conhecimento do aluno, pois além da diversão que a atividade proporciona, ela também estimula o intelecto do aluno que busca desenvolver uma situação crítica do mundo que o rodeia.

Na aula do 4º período, atribuímos a mesma atividade com a diferença de que selecionamos poemas e músicas buscando um nível de linguagem compatível com o da turma. Desse modo, assim como fizemos com a turma do 6º período, dividimos os alunos em quatro duplas e entregamos a cada dupla trinta versos para que montassem uma poesia com 15 versos, desprezando os outros quinze. Pedimos que lessem e interpretassem cada verso para dispô-los buscando coesão e coerência. Depois que excluíram os quinze versos, diferentemente da atividade com o 6º período, pedimos que trocassem com os versos descartados da outra dupla e tentassem reutilizá-los em seu poema. Ao final entregamos uma folha de papel cartão para que cada dupla montasse seu poema e criasse um título adequado ao texto. Parece importante salientar que essa turma não tivera atividades de produção textual nos períodos anteriores. Ao organizarem os versos, percebemos que os acadêmicos executaram com interesse a atividade.

A leitura dos versos os levou a buscar palavras no dicionário, a interpretar pequenos textos para formar um poema coerente e coeso, além de possibilitar a troca de conhecimento entre eles.

Nessa turma, pedimos que cada dupla lesse suas produções em voz alta e falasse sobre o título, fazendo a ligação com os versos e, também, que expusessem o que sentiram em relação à atividade, o que haviam aprendido. O objetivo principal da atividade foi colocar os alunos em contato com textos autênticos, no caso músicas e poemas, bem como desenvolver habilidades de interpretação, mediante a leitura de textos que despertam o prazer na execução da atividade.

A cada atividade aplicada, diferentemente das “antigas” aulas sem trabalhar o gênero textual, percebemos o interesse aumentar por parte dos alunos. No final de uma aula, eles comentaram que gostariam que continuássemos trabalhando com eles no semestre seguinte, o que nos fez constatar que a inserção dos gêneros textuais estava, definitivamente, surtindo o efeito desejado. A atividade do dia seguinte começou com o poema “*Memories*”. Fizemos a leitura e analisamos alguns aspectos formais e a subjetividade do texto. Em seguida, partimos para analisar outro texto, dessa vez uma pequena narração de uma pessoa que falava sobre sua infância na casa de seus avós que a criaram. Novamente, fizemos a leitura, analisamos os aspectos formais do texto, a estrutura gramatical de algumas sentenças e falamos sobre o tema do texto “infância”. Depois, os alunos receberam uma folha com instruções para que produzissem um texto sobre sua infância ou de alguém que eles conheçam ou mesmo um texto fictício sobre infância, caso eles não quisessem falar de si mesmos. O resultado desse trabalho foi muito significativo, pois, além dos alunos dizerem que nunca tinham escrito um texto em inglês, mesmo que de maneira simples e com equívocos na formação das frases ou de outra natureza, eles escreveram. De antemão, sabíamos que os alunos não produziriam textos com estética perfeita, mas o fato de estarem produzindo, utilizando os conhecimentos prévios, já era um sinal de sucesso para nós.

O mundo social é, definitivamente, formado por leitor e leitura dos seus indivíduos. Aprender a ler o mundo é apropriar-se desses valores e dessa cultura, e remetê-la à constante inquietação das interrogações inerentes aos seres humanos. O ato de falar é a expressão da vida e ao escrever perseguimos o mesmo objetivo, só que nem sempre com a mesma facilidade. Assim, entendemos que a leitura é a sustentação do bem pensar, falar e escrever. De modo igual, aprendemos a falar e a pensar, falando, lendo e pensando. Por certo, aprendemos a escrever, escrevendo.

Como educadores da linguagem, podemos ampliar a perspectiva do aluno sobre suas experiências e, para amenizar a dificuldade de produção dos alunos, é importante que eles

enxerguem o mundo conscientemente, a fim de expressar seus pensamentos ao escrever e ter prazer no processo de produzir textos. Na sala de aula, demonstrar real interesse em ler e interpretar o que o outro escreveu é uma maneira de valorizá-lo, respeitá-lo, enxergando seu universo interior para apreender suas crenças e conflitos. O ensino de produção textual na escola e, principalmente, no ensino de Língua inglesa, depende de uma reorganização de conceitos da representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e a respeito do que se escreve. Nessa visão, a concepção do ato de escrever como uma prática social pressupõe a distinção entre escrever como grafar e escrever como produzir texto e construir significados compartilhados socialmente. A produção de textos escritos, desde a escrita de uma receita de bolo, de uma lista de compras ou até mesmo de uma carta para uma empresa, relatando sua opinião sobre um determinado produto, representa, indubitavelmente, uma situação real de uso da língua. A utilização desses gêneros, como objeto de ensino, viabilizará a aprendizagem do conhecimento relativo à manifestação escrita da linguagem pelo aluno.

De acordo com Bakhtin (1990), a realidade da língua não está em ressaltar sua estrutura, nem tampouco a expressão individual do falante, mas, sim sobrelevar o fenômeno social da interação verbal que se evidencia nos enunciados, que é o produto da interação de dois ou mais indivíduos organizados socialmente. Para que a produção textual seja uma prática social, é necessário escrever não apenas o texto em si, como um resultado não processual. Antes, deve haver um planejamento do que se vai escrever (porque), sua revisão e edição deve ser um momento de avaliação do que se escreveu e sua relevância dentro de seu grupo comunitário para que, assim, o autor e leitor possam atingir seus objetivos de trocas representativas de seu universo interior.

Naturalmente que o professor tem uma responsabilidade na construção da competência da produção textual do aluno. Ele precisa dispor-se a aceitar o ritmo de trabalho de cada aluno, além de motivar o aluno ao ler o texto de maneira aberta sem tentar impor suas opiniões aos jovens escritores. É também ser importante mostrar ao aluno que o seu texto pode ter diferentes leitores. Isso certamente o fará orgulhoso de sua produção e lhe mostrará a diversidade social e cultural que o rodeia. A tarefa de mostrar o caminho para a produção textual é muito particular em cada professor. Essa articulação do *know-how* do professor e a busca do aluno pelo conhecimento, pode ser, por vezes, frustrante. Todavia, há certos procedimentos como, por exemplo, corrigir determinados pontos do texto, desmistificando a produção como produto acabado, mostrando que o que está escrito pode e deve ser alterado, criticado e melhorado. “Um

escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja, ele é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (BRASIL, 2001, p. 68). Além disso, o momento da correção é quando o professor pode evidenciar que o ato de escrever bem não é escrever difícil, mas sim escrever com clareza o que se quer expressar. Isso se obtém através da revisão de textos. Os PCN para o Ensino Médio conceituam essa conduta do professor como “o conjunto de procedimentos dos quais um texto é trabalhado até em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito” (BRASIL, 2000, p. 80).

Com essa experiência, os alunos em formação inicial, além de escrever e aprender aspectos relativos à Língua Inglesa, aumentaram os conhecimentos sobre o gênero poema, vivenciaram e refletiram sobre uma aula estruturada, segundo uma abordagem de ensino de gênero, tal como está previsto em diferentes “ditos” de estudiosos da Linguística Aplicada e prescrito em documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Inglesa da Educação Básica brasileira.

Considerações finais

Na nossa experiência, o gênero poema fez parte da produção literária e possibilitou a exploração de recursos linguísticos que vão muito além de sons, ritmos e rimas, exibindo outros aspectos que fazem parte da sua forma e função. Nas atividades, o contexto, a linguagem poética utilizada, as características específicas em relação a sua estrutura, morfologia e semântica foram explorados; observamos que novos e múltiplos significados são frequentes, pois dão liberdade para que ocorram criações próprias e inerentes ao autor, considerando que o mesmo dispõe de recursos variados que o professor deve apropriar-se para direcionar o seu trabalho, tanto na exploração temática, quanto na linguagem presente no texto poético.

Para finalizar, os resultados alcançados sinalizam que a utilização do poema promoveu mudanças na perspectiva do ensino, na interação na sala de aula e na compreensão de aspectos de linguagem; possibilitou a produção escrita dos alunos, em termos da constituição formal e funcional, assim como, permeou algumas reflexões, que se configuraram em ponto de partida e de chegada, na realização de atividades de leitura e de escrita em sala de aula, conforme estava previsto nos objetivos tanto da disciplina como da atividade proposta.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. O chat educacional: O professor diante desse gênero emergente. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

AMORA, A. S. **Introdução à teoria da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1999.

BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.C. (Orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica: MEC/SEMT, 2006. v. 1, 239p

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio, parte II): Linguagem, Código e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2001.

BRITO, K. S. A abordagem da intercompreensão na aprendizagem de línguas. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, p.117-131, 2016.

DAROS, R. P. O ensino de Línguas estrangeiras no Segundo Reinado. In: **Traduções**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo da tradução da UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.pget.ufsc.br/in-traducoes/edicao_5/Dossie01Artigo03-Daros.pdf> Acesso em: 20 jul. 2016.

DOLZ, J.; 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.

GEBARA, A. E. L. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. Coordenação de Adilson Citelli e Lígia Chiappini. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, J. V. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons, ritmos**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1989.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros Textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. (Trad. Inajara Rodrigues). **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

LEFFA, V. J. **O ensino de Línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.146-225.

MILLER, C. R. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Recife: Universitária da UFPE, 2008.

_____. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor e Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NAVES, R. R.; DEL VIGNA, D. **Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil**. *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*, v. 1, n. 1, p. 33-38, 2008.

NICOLA, J. de; INFANTE, U. **Análise e interpretação de poesia**. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de (Org). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2009.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Unicamp, 1999 (Tese de doutorado). Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html>> Acesso em: 13 jul. 2016.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 2, p. 184-205, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes, Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas/UFGM, 2005.

PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2001.

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

_____. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

SCHMITZ, R. J. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D.C. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHÜTZ, R. **O Inglês como Língua Internacional**. English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>>. Online. 3 de julho de 2010. Acesso em 10 jul 2016.

SOUZA, A. G. F. et al. **Leitura em língua inglesa**: uma abordagem instrumental. DISAL Ed, 2005. 149p.

SWALES, J. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. p. 197-220.

_____. **Genre analysis**: English in Academic and Research Settings. New York: Cambridge University Press, 1990.

VOGELMANN, E. P. **A empresa Flexpower**. São Paulo: Biblioteca 24horas, 2010. 244p.