



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*

# Tarefas baseadas em gêneros no PIBID – Letras:

um percurso possível

Solange Aranha

Suzi M. S. Cavalari

**Como citar:** ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. Tarefas baseadas em gêneros no PIBID – Letras: um percurso possível. *In:* MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S.; TORRES, J. C.; MORELATTI, M. R. M. (org.). **PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em Linguagens**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 113-124.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-981-8.p113-124>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# TAREFAS BASEADAS EM GÊNEROS NO PIBID – LETRAS: UM PERCURSO POSSÍVEL

*Solange Aranha*  
*Suzi M. S. Cavalari*

## **INTRODUÇÃO**

O ensino de línguas por meio de gêneros textuais tem sido assunto constante nos estudos de Linguística Aplicada. Os gêneros, materializados em textos, são compreendidos como uma classe de eventos comunicativos com propósitos definidos e reconhecidos por quem os usa. São também motivados por propósitos sociais determinados. Segundo Swales (1990, p. 58) “exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo”. A escola busca ensinar como as pessoas, usando textos, criam novas realidades de significado, relações e conhecimentos.

O uso de gêneros que circulam socialmente, que têm relevância para o contexto do aluno, que podem propiciar situações reais de interação verbal e que tenham propósitos definidos determina critérios para a seleção de livros didáticos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Para a escolha do material didático em língua inglesa, dentre os 27 itens

<https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-981-8.p113-124>

citados no manual de PNLD (2008, p. 12-13), a avaliação considera se a obra: (i) contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional; (ii) inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira; (iii) promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem características da oralidade; (iv) oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio; (v) desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira; (vi) propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações. Logo, o livro didático adotado pela escola, aprovado pelo PNLD, já contempla essas questões como premissas para a escolha do conteúdo apresentado.

Além da questão teórica dos gêneros, duas outras se fazem pertinentes a esta contribuição: a análise de necessidades e a noção de tarefa. A primeira entende que o aprendiz têm desejos e necessidades para aprender uma língua estrangeira e o professor deve sabê-las para poder construir uma proposta pedagógica que seja significativa para os alunos. Entende-se que a relevância dos conteúdos esteja intimamente ligada à motivação do aluno e ao processo de aprendizagem. A segunda pode ser definida por “um evento na sala de aula que tem coerência e unidade, começo e fins claros, no qual os alunos têm um papel ativo” (Cameron, 1997, p. 346 apud GONZÁLEZ-LLORET; ORTEGA, 2014, p. 5). Trata-se de atividades comunicativas orientadas para um objetivo, com ênfase a troca de significados e não de um item linguístico específico.

A escola, idealmente, deveria contemplar as necessidades dos alunos e os gêneros relevantes a eles por meio de tarefas significativas de uso da língua. O PIBID, por sua vez, tem como dois de seus objetivos: (i) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de

educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (ii) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura<sup>1</sup>.

O objetivo desta contribuição é apresentar o percurso teórico-metodológico e prático para a elaboração de tarefas didáticas para o ensino do gênero textual **entrevista oral** como complemento ao material proposto pelo livro didático *High Up* adotado pela escola.

## DESENVOLVIMENTO

O objetivo da tarefa era apresentar o gênero *entrevista oral* para os alunos do EM, como complemento ao que fora trabalhado em sala de aula pelo professor com o embasamento do livro didático e, através disso, fazer com que eles produzissem questões a serem perguntadas a alunos universitários da universidade UNESP/IBILCE. Devido à análise de necessidades feita por meio de questionários aos alunos no início do ano, sabia-se que eles gostariam de falar inglês e também que eles se consideravam “incompetentes” para ingressar em uma universidade pública porque eram oriundos de uma escola pública. A crença de que a escola pública não forma alunos para a universidade pública é séria e demanda futuras pesquisas e um processo de conscientização profundo. Com o objetivo de desmistificar o aluno universitário da UNESP e estabelecer contato entre alunos da escola pública e da universidade pública, convidamos alunos dos cursos de Licenciatura em Letras e Letras-Tradutor do IBILCE para serem entrevistados pelos alunos do EM em dias pré-determinados.

É importante mencionar, que ao longo do trabalho com gêneros textuais no PIBID, os estagiários leram o livro de Marcuschi, (2008) *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Apresentamos aqui o recorte pertinente à elaboração de tarefas para a entrevista.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em 17 maio 2010.

## PREPARAÇÃO PARA AS AULAS

As tarefas que compuseram as quatro aulas sobre o gênero *entrevista oral* foram discutidas no grupo levando em conta a proposta do livro didático, os resultados do questionário de análise de necessidades e os propósitos do gênero e sua circulação social. Detalhamos a seguir os procedimentos metodológicos de cada uma das aulas elaboradas em conjunto.

Na primeira aula, os alunos do EM assistiram a um vídeo em que uma famosa cantora é entrevistada. A compreensão oral do vídeo se deu paulatinamente, por meio da reprodução sistemática do vídeo (reprodução ora contínua, ora pausada). O gênero foi abordado a partir desse material, com perguntas como: qual a estrutura de uma entrevista? quem entrevistamos? com qual propósito? quem entrevista? onde entrevistas são veiculadas? quais os objetivos de entrevistarmos diferentes pessoas com diferentes propósitos? como os propósitos determinam as perguntas que fazemos?. Todas essas questões visavam a compreensão da circulação social do gênero, público-alvo e seus propósitos comunicativos.

Após esse reconhecimento do gênero, os bolsistas ID pediram para os alunos se atentarem às palavras-chave de cada pergunta e resposta. Após a exibição do vídeo, os bolsistas ID fizeram um esquema na lousa explicando o que foi dito em cada pergunta e resposta a partir das palavras-chave que os alunos foram capazes de entender. Chamou-se a atenção dos alunos para algumas estruturas, como as *wh- questions*, que seriam úteis nas aulas posteriores. Discutiui-se também o conteúdo das questões para determinar se condiziam com o que uma cantora faz, o grau de formalidade das questões etc. Ao final, pediu-se para os alunos pensarem em quais questões eles gostariam de fazer para um aluno universitário (levando em consideração as questões que haviam sido discutidas), e trouxessem ao menos duas questões elaboradas para a aula seguinte. Discutiui-se a pertinência de perguntas vinculadas agora a outro entrevistado, o aluno universitário, e como as relações entre entrevistado e entrevistador, entre os propósitos e a circulação social sofreriam modificações.

Na segunda aula, pediu-se para que os alunos dissessem quais perguntas eles gostariam de fazer a alunos universitários e, a partir dessas primeiras perguntas, foram criadas outras com a ajuda dos bolsistas

ID, ajustando e/ou corrigindo o que fosse necessário, sempre chamando a atenção dos alunos para fatores que estavam envolvidos na produção dessas perguntas, como o interlocutor, o grau de formalidade, etc. A partir dessas questões, montou-se uma lista e foi solicitado que os alunos trouxessem essa lista na aula seguinte. As questões produzidas pelos alunos foram separadas por assunto (por exemplo: vida pessoal, universidade, curso escolhido etc). O quadro a seguir mostra as perguntas por eles elaboradas:

· 1) What's your name?
· 2) How old are you?
· 3) Where are you from?
· 4) What's your course?
· 5) Why have you chosen English?
· 6) Why have you chosen to become a teacher/translator?
· 7) Do you speak English fluently?
· 8) Do you speak English everyday?
· 9) Do you think English is easier than Portuguese?
· 10) How many teachers do you have?
· 11) How many students does your classroom have?
· 12) Is it hard to get into UNESP?
· 13) How did you pass in the UNESP exam?
· 14) Did your family like your choice?
· 15) Is your school good?
· 16) How did you feel when you had your first experience in college?
· 17) What do you most enjoy in college?
· 18) What was your biggest difficulty when you began to study English?
· 19) How long is the duration of your course?
· 20) Do you want to go on an exchange?
· 21) Do you like to _____ teach/translate?
· 22) Do you think you will do it well in your future career?

É importante mencionar que, embora os bolsistas tenham auxiliado a elaboração das perguntas em língua inglesa, o conteúdo delas foi proposto pelos alunos do EM, que entenderam a abrangência da noção de gênero para elaborarem perguntas que fossem pertinentes ao contexto e que atendessem os propósitos por ele estabelecidos.

Na terceira aula, houve a prática oral com os alunos, por meio de *role-plays* em que eles perguntavam as questões uns aos outros e posteriormente aos bolsistas ID. A proposta dessa tarefa visava a desenvolver a confiança no uso oral da língua inglesa.

Na quarta aula, os alunos se reuniram em grupos e cada um fez uma ou mais das perguntas da lista que haviam elaborado para alunos dos cursos de Letras e Tradução da universidade UNESP/IBILCE. Houve a cooperação dos alunos universitários de forma a responderem as perguntas pausadamente e de repetirem caso percebessem que os alunos do EM não haviam compreendido as respostas.

As tarefas que compunham as aulas dos bolsistas ID foram encerradas após a execução dessa última atividade..

## CONCLUSÃO

De acordo com o relato dos bolsistas ID, a interação com os alunos universitários foi muito motivadora para os alunos do EM devido à proximidade que puderam experimentar com cidadãos que, em princípio, foram considerados muito diferentes deles e que ocupavam uma posição social e intelectual, por vezes considerada inalcançável. Através dessas tarefas, os alunos do EM aprenderam sobre a circulação social do gênero entrevista oral, foram capazes de usar a língua inglesa em uma situação real de produção e se sentiram confiantes para exercitarem a língua oralmente.

Infelizmente, não procedemos a uma avaliação por parte dos alunos do EM e só poderíamos apresentar relatos orais dos mesmos e compartilhar nossas sensações ao vermos olhos brilhantes e confiantes. Por outro lado, fizemos uma avaliação sistemática do desenvolvimento dos bolsistas, que, como futuros professores, falam de sua experiência com essa sequência de tarefas.

## VISÃO DOS BOLSISTAS DE TODO O PROCESSO

### ALUNA 1:

*“A primeira aula foi difícil de ser dada porque nossos alunos ainda não têm confiança nas suas deduções. Ao assistem o vídeo, reclamavam que não estavam entendendo nada, que era muito difícil ver com o áudio original e sem legenda etc. No entanto, quando fizemos perguntas sobre o gênero, a classe toda soube responder com facilidade como usá-lo, as diferenças de suporte, en-*

*trevistadolentrevistador etc., o que me deixou um pouco mais esperançosa sobre a tarefa que passamos para eles: elaborar perguntas para universitários.”*

*“Essa aula [segunda] me deixou bem satisfeita com os alunos, muitos fizeram a tarefa e a maioria quis participar. Alguns no começo tinham vergonha, mas foram se soltando e no final arriscavam a falar em inglês, mesmo com medo de estarem errados!”*

*“A terceira aula os deixou mais à vontade, ainda que eu e a Letícia tivéssemos que ajudá-los a pronunciar palavra por palavra. No final, eles estavam quase sem receio algum e entendiam quase por completo nossas respostas. **Interessante é que eles estão perdendo a vontade de traduzir tudo que falamos, então parafraseamos resposta por resposta até que o sentido ficasse mais claro”**.*

*“Foi maravilhosa!!!! A entrevista foi um sucesso, eles adoraram, deu tudo mais certo do que imaginávamos e **os entrevistados foram muito gentis em respeitarem nossos conselhos - eles não traduziam as respostas, apenas respondiam de formas diferentes até que os alunos induzissem o sentido**. Quando eles já tinham perguntado a lista toda, faziam novas perguntas com base nas respostas dos entrevistados e isso me deixou extremamente satisfeita porque eles, de fato, entenderam o gênero e, mais do que isso, tiveram uma experiência concreta, real. Inclusive, **estou muito orgulhosa do avanço desses alunos que tinham receio de se expressarem em outra língua e que, agora, começaram a achar divertido e se sentem capazes**. Acho que isso tem muito a ver com a confiança que tentamos passar pra eles e também com a situação real que os colocamos”*.

## **ALUNA 2:**

*“A primeira aula foi a mais difícil porque, primeiro, nós não conhecíamos os alunos, e eles não nos conheciam; logo, **tivemos ali que não só apresentar um novo modo de ensinar e aprender inglês, mas através disso fazer com que eles confiassem em nós para, no final das contas, confiarem em si mesmos**. De todo modo, houve alguma resistência - e dificuldade -, pois nessa primeira atividade nós procurávamos trabalhar as habilidades de listening dos alunos, algo que eles não estavam acostumados a fazer,*

*e background knowledge sobre a língua. No entanto, nessa primeira atividade, os alunos também puderam fazer uso dos seus respectivos conhecimento de mundo, ao induzirem algumas das características do gênero que estávamos trabalhando. Em suma, **essa primeira aula, apesar de ter sido a mais trabalhosa, serviu para desafiar os alunos e nos desafiar, o que nos ajudou nas aulas que se seguiram***”.

*“A segunda aula foi bem mais tranquila e os alunos, um pouco mais familiarizados conosco e com a nossa proposta, participaram bem mais. Alguns fizeram a tarefa que havíamos pedido, o que foi algo muito positivo, dado o fato de que éramos alunas estagiárias que eles até então nunca tinham visto”.*

*“A terceira aula foi incrível! A atividade que havíamos proposto foi um sucesso, e acredito que a partir da nossa interação (alunos e professoras estagiárias) como forma de praticar para a interação final realmente fez com que os alunos tivessem mais confiança em si mesmos (uma vez que eles foram capazes de não só compreender o que estávamos dizendo, mas interagir conosco) e em nós, uma vez que eles nos viram falar em inglês, e viram que quando falamos que eles são capazes, é porque eles são capazes, e se eles derem um voto de confiança à nós e à eles mesmos, eles vão perceber. A verdade é que eu e Fernanda saímos da sala muito satisfeita conosco e com eles”.*

*“A quarta e última aula fechou com chave de ouro todo o nosso trabalho. Os alunos em sua maioria participaram da interação como lhes foi pedido, seguindo o roteiro que montamos juntos e se arriscando ao fazer novas perguntas ao longo da entrevista, que é o que acontece numa situação real de interação. Nós ajudamos conforme foi necessário, mas no entanto, e, felizmente, quase não tivemos que fazer nada. Os alunos foram capazes de usar suas habilidades e capacidades para “se virarem”, e ao final da atividade estávamos muito satisfeitas com o nosso trabalho e orgulhosas daqueles alunos. Arrisco dizer que eles também estavam orgulhosos e satisfeitos - consigo mesmos e conosco”.*

### **ALUNA 3:**

*“A primeira aula foi muito boa! Nas duas salas os alunos estavam prestando atenção e interagindo com a gente, apesar de terem se dispersado algumas vezes. Percebi que os alunos não estavam acostumados a utilizarem*

*multimídia nas aulas de inglês, o que pode ter causado certa euforia no início. A discussão sobre o gênero foi muito dinâmica, a maioria dos alunos estava participando da discussão, e os que não estavam interagindo com a gente estavam intrigados prestando atenção, então atingimos nosso objetivo”.*

*“A segunda aula foi mais difícil, pois a maioria da sala não tinha feito as questões que pedimos como tarefa, e aqueles que fizeram as questões não queriam ler. Percebi, nessa aula, que os alunos são muito inseguros e não queriam participar porque tinham medo de errar, muitos, inclusive, afirmaram que não sabiam ler em inglês. Sendo assim, resolvemos passar de carteira em carteira para ajudar os alunos, o que por um lado foi ruim, pois não conseguimos montar o roteiro de questões, mas por outro lado foi muito bom, pois conseguimos tirar dúvidas e trabalhar a confiança dos alunos neles próprios e no nosso trabalho”.*

*“A terceira aula foi um grande desafio para mim e para o Cláudio, pois tínhamos que montar o roteiro de questões e treiná-lo com os alunos na mesma aula. Felizmente, tudo correu bem! Os alunos tinham as questões produzidas na aula passada e estavam mais confiantes em si mesmos, então não grande parte da sala participou! **Quando os alunos não entendiam nossas respostas, a gente tentava falar de algum modo mais simples ou fazer mímica. Saí da aula orgulhosa dos alunos e de nós mesmos,** pois conseguimos montar um roteiro com cerca de 20 questões, todas lidas em voz alta pelos alunos e respondidas por mim ou pelo Cláudio”.*

*“A quarta aula foi a mais gratificante de todas! No início, alguns alunos estavam tímidos e outros estavam muito animados com a experiência de falar com alguém somente em inglês. **A maioria dos entrevistados seguiu nossos conselhos: parafrasearam, fizeram gestos, mímicas e evitaram ao máximo a tradução!** Apenas um entrevistado não seguiu nosso conselho e utilizou-se muito da tradução, o que me decepcionou um pouco, pois eu sabia que não era necessário. No geral, foi uma aula muito dinâmica, divertida e todos os alunos participaram (alguns mais que outros). Quando anunciei que só voltariamos no segundo semestre, os alunos ficaram desapontados e elogiaram muito nosso trabalho, o que me deixou emocionada. Além disso, a turma adorou os entrevistados e pediram para eles retornarem no segundo semestre também!”.*

Nota-se que os relatos podem ser divididos em dois grupos: alunas 1 e 2 (grupo 1) e aluna 3 (grupo 2). Ambos salientam a motivação delas e dos alunos do EM, embora relatem pequenas intercorrências. Parece-nos muito salutar a conscientização dos bolsistas ID sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no que se refere ao uso desnecessário da tradução em sala de aula e a importância da motivação dos alunos para a aprendizagem. A percepção positiva das bolsistas em relação ao ensino de gêneros textuais em sala de aula, previsto pelos PCN desde 1998, é muito salutar, ou seja, compreender que a língua funciona em gêneros específicos, que circulam socialmente, que têm relevância para contextos específicos e que pode ser ensinada fora de estruturas gramaticais convencionalizadas nos parece crucial para a atuação do futuro professor de línguas estrangeiras. Ambos os grupos acharam profícua a participação dos alunos universitários nas entrevistas feitas pelos alunos do EM, o que enfatiza a importância de pensarmos na atuação da universidade na e para a escola pública. Além disso, percebemos alto grau de autonomia quando os bolsistas relataram que haviam “sugerido” determinado procedimento para os participantes universitários durante as entrevistas. Esse item não foi acordado durante as reuniões do PIBID e foi uma ação dos bolsistas a partir das leituras que fizeram e da experiência que já haviam tido em sala de aula.

Entre os dois grupos, entretanto, percebemos uma diferença no calendário de execução das atividades propostas devido a fatores específicos das classes em que atuaram. Enquanto o grupo 1 conseguiu seguir o planejamento feito com o grupo do PIBID (coordenadores, tutor e bolsistas ID), o grupo 2 teve problemas em seguir o calendário e o fez de acordo com o contexto e com a resposta da sala de aula na qual atuaram. Isso, a nosso ver, demonstra maturidade em relação ao ofício de professor, uma vez que levam em conta as necessidades do grupo de alunos em determinado contexto específico, demonstra um grau de maturidade elevado e capacidade de gestão da autonomia, já que as decisões foram tomadas *in loco* e não de acordo com o planejamento prévio. A relevância do PIBID na formação de futuros professores foi atestada pelos orientandos, pelos alunos do EM, pela coordenação e pelo tutor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/pnld08\\_lingportuguesa.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/pnld08_lingportuguesa.pdf)>

GONZÁLEZ-LLORET, M.; ORTEGA, L. *Technology-mediated TBLT -Researching Technology and Tasks*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SWALES, J.M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.