

ARTIGOS

Materiais didáticos aplicados no ensino de Língua Inglesa tematizados na escrita de Relatórios de Estágio

Lívia Chaves Melo¹ 

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. E-mail: liviamelo@uft.edu.br

RESUMO:

Situada na perspectiva interdisciplinar da Linguística Aplicada, esta pesquisa foi desenvolvida com o propósito de analisar como os Relatórios de Estágio Supervisionado que tematizam o uso de materiais didáticos aplicados no ensino e aprendizagem de língua inglesa durante as atividades práticas da disciplina auxiliam o aluno-mestre a refletir sobre a prática docente. A perspectiva dialógica bakhtiniana foi utilizada como principal aporte teórico. A abordagem da pesquisa qualitativa e a metodologia da análise documental foram assumidas para caracterizar o tratamento dado aos relatórios de estágio. Os resultados da investigação mostraram que o uso de materiais didáticos é tematizado na escrita dos relatórios de estágio, no entanto, é necessário investir na adaptação e produção de materiais que atendam aos objetivos e às características dos contextos de ensino de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero discursivo; Estágio Supervisionado de Inglês; Material Didático de inglês.

Didactic materials applied in English language teaching focused in the writing of the Supervised Internship Reports

ABSTRACT:

Within the interdisciplinary field of Applied Linguistics, this research proposes analyzing how the Supervised Internship Reports that focus on the use of didactic materials applied in the teaching and learning English language during the practicum activities help pre-serve teachers to reflect upon the teaching practice. Dialogical studies of language according to Bakhtin's perspective is the theoretical apparatus that guided this research. Qualitative research approach and the methodology of documentation were applied to characterize supervised internship reports. The research results show that the use of didactic materials is focused on the writing of the Supervised Internship reports, however, it is essential to invest in the adaptation and production of materials that attend the objectives and characteristics of the English language teaching contexts.

KEYWORDS: Speech Genres; English teaching practicum; English teaching Material.

Corresponding Author:

LÍVIA CHAVES MELO
<lg845@nau.edu>



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada. http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

1. INTRODUÇÃO

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o âmagos dos outros: e o âmagos dos outros era eu. (Lispector, 2004, p. 43)

(...) Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada (Lispector, 2004, p. 66).

Nas crônicas “A experiência maior” e “Em busca do outro”, produzidas por Clarice Lispector, cujos excertos foram reproduzidos como epígrafes deste texto, a escritora mostra, de forma literária, a importância dos outros na formação de identidade própria. As crônicas remetem ao (re)conhecimento de que o encontro de uma consciência com outra, certamente no ambiente da interação social, contribui para a constituição da identidade de si mesmo, visto que estamos sempre em conexão com as ideias e as opiniões dos outros com quem nos relacionamos, via linguagem. Nesse sentido, o meu eu só se torna possível quando outros se voltam para mim na condição de um tu (Emerson, 2003). Assim, não há um eu sem um outro, nem o outro sem um eu. Nas palavras de Bakhtin (2013a, p. 323): “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim”.

Nosso discurso da vida prática, isto é, nossos enunciados, estão cheios de ecos e lembranças de palavras dos outros que se transformam em minhas-palavras-alheias. Nunca estamos sozinhos no ato de comunicação. Vivemos sempre das palavras de outrem e, conseqüentemente, no mundo de outrem (Bakhtin, 2000). Deste modo, para construirmos as nossas argumentações e reflexões, evocamos os aportes teórico-metodológicos dos estudos dialógicos na perspectiva de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo para investigarmos a escrita de Relatórios de Estágio Supervisionado (doravante RES), produzidos por professores em formação inicial, aqui denominados alunos-mestre, no contexto de instrução formal da disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas*, componente curricular obrigatório de uma licenciatura em Letras (habilitação em Língua Inglesa e respectivas literaturas), pertencente a uma universidade pública brasileira. Nessa escrita, os sujeitos enunciadorees valem-se de diversas vozes sociais para se constituírem enquanto futuros profissionais do ensino.

Neste trabalho, temos como propósito de investigação analisar como os RES que tematizam o uso de materiais didáticos aplicados no ensino e aprendizagem de língua inglesa, durante as atividades práticas da disciplina servem para o aluno-mestre refletir sobre a prática docente. Este artigo, vinculado ao grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq), está organizado em três principais seções, além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*. A seção denominada *Pressupostos teóricos: relatório de estágio como um gênero discursivo* concerne aos aportes teóricos utilizados, especialmente os da perspectiva dialógica bakhtiniana. Na seção *Caracterização do estágio obrigatório*, descrevemos o estágio supervisionado em língua inglesa na licenciatura focalizada. Na seção *Metodologia e análise dos dados de pesquisa*, informamos o método de pesquisa utilizado e realizamos as análises textuais dos dados selecionados.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: RELATÓRIO DE ESTÁGIO COMO UM GÊNERO DISCURSIVO

Para Mikhail Bakhtin, comunicamos, lemos e escrevemos por meio dos gêneros discursivos. Este teórico russo define gêneros discursivos como determinados *tipos de enunciados relativamente estáveis* que têm uma estrutura triádica constituída de *conteúdo temático*, *estilo verbal* e *construção composicional* (Bakhtin, 2016). O *conteúdo temático* é sempre único e irrepetível, e é mais do que o assunto, o tópico principal do texto. É o conteúdo inferido com base na apreciação de valor, no acento valorativo dado pelo locutor, e é determinado pelas formas linguísticas da língua e pelos elementos não verbais da situação. Para compreender o conteúdo temático, é necessário tomar o enunciado em toda a sua amplitude concreta, ou seja, como um fenômeno histórico. O *estilo verbal* refere-se a possibilidades de utilização dos recursos linguísticos e enunciativo-discursivo da linguagem, que fazemos para dizer o que queremos dizer, para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem estar relacionadas à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos gramaticais, de registro linguístico da língua (formal/informal, gírias), entre outros. Por sua vez, a *construção composicional* é a organização e o acabamento do gênero como um todo. Liga-se à macroestrutura textual, à progressão temática, à coesão e à coerência. Tanto o estilo verbal como a construção composicional são relevantes por si mesmos, como para ecoar o conteúdo temático (cf. Bakhtin, 2003; Rojo e Barbosa, 2015).

Ecoando as palavras do autor, os gêneros discursivos são unidades reais da comunicação discursiva, materializados por meio de signos ideológicos (Bakhtin, 2016), os quais organizam e significam a interação. A noção geral de gêneros discursivos encontra-se em muitos dos trabalhos de Bakhtin e do Círculo. Na citação clássica sobre a definição de gêneros discursivos, Bakhtin afirma:

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. Todos esses três elementos – o conteúdo, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. 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 2016, p. 12, itálico do original)

Esses três elementos constitutivos dos gêneros (conteúdo temático, estilo verbal, construção composicional), os quais estão representados na Figura 1, se influenciam e se constituem conjuntamente. São indissociáveis uns dos outros. Além disso, são embasados por relações dialógicas e construídos sócio-historicamente.

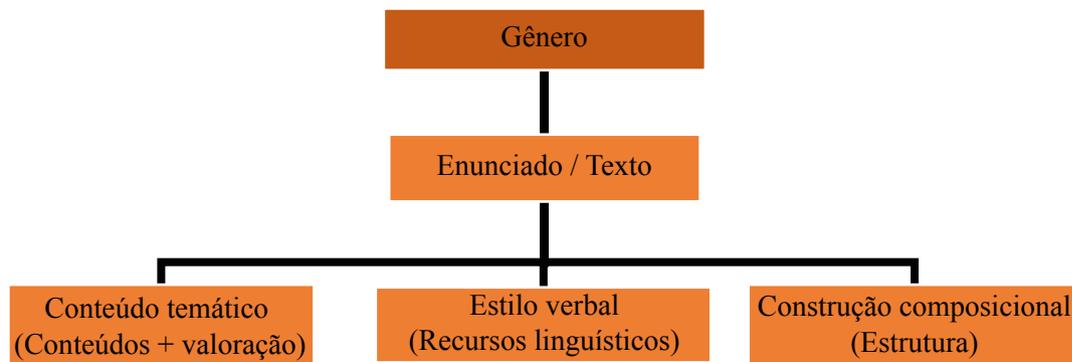


Figura 1 – Elementos constitutivos do gênero

Fonte: adaptado de Rojo e Barbosa (2015, p. 86)

Fazendo coro às vozes bakhtinianas, se comparados às formas da língua os gêneros discursivos são mutáveis, flexíveis e plásticos. Classificam-se em primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são aqueles que decorrem de relações mais casuais, dos encontros do cotidiano, constituídos na comunicação discursiva imediata. São predominantemente, mas não exclusivamente, orais. A conversa sobre temas cotidianos, o telefonema familiar, o bilhete, a lista de compras e o diário íntimo são alguns exemplos de gêneros primários. Os secundários, por sua vez, decorrerem de relações mais formalizadas/especializadas e organizadas. No seu processo de formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários. São predominantemente, mas não unicamente, escritos. Dissertação de mestrado, tese de doutorado e palestra em evento científico são alguns exemplos de gêneros secundários (Bakhtin, 2000; 2016; Fiorin, 2017).

Consoante Mikhail Bakhtin, os gêneros discursivos são enunciados socialmente situados em determinadas circunstâncias temporais, espaciais, ideológicas, culturais e são imprescindíveis para a interação comunicativa na sociedade. As noções de gêneros não se limitam a textos ou aspectos formais da língua por elas mesmas, embora os considere, mas têm por base o dialogismo (Brait & Pistori, 2012). Dialogismo é aqui compreendido como as relações de sentido que se estabelecem entre enunciados. É o modo de funcionamento real da linguagem, o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de uma profusão de discursos alheios, é uma resposta a enunciados que lhe antecederam ou lhe sucederão. Isto é, eles são interações com diferentes vozes sociais. Portanto, todo enunciado é uma réplica a um já dito, e que se constrói a partir de atitudes responsivas. É um elo na cadeia de outros enunciados.

Do ponto de vista do dialogismo, no discurso, não há o Adão bíblico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem. Somente este Adão poderia evitar a orientação dialógica. Como isso não é possível, não há palavra que seja a primeira, ou a última, mas toda palavra enunciada no discurso concreto é sempre uma resposta ao já dito e uma antecipação da réplica a outros enunciados. Desse modo, a palavra é um território comum de todos e, ao mesmo tempo, não pertence a ninguém. Por isso, nunca estamos sozinhos no ato de comunicação, mas vivemos sempre das palavras de outrem e, conseqüentemente, no mundo de outrem, respondendo a eles (BAKHTIN, 2002b, p. 88).

Ainda no que diz respeito aos gêneros discursivos, Bakhtin/Volochinov, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na*

*ciência da linguagem*², esclarecem: “[c]ada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas” (Bakhtin/Volochinov, 2002a, p. 43). Portanto, cada esfera de utilização da língua, com sua função sócio-ideológica particular e suas condições concretas específicas, elabora o seu repertório de gêneros discursivos relativamente estáveis, os seus tipos de comunicação social de interação, construídos historicamente de seus modos de dizer e de pensar. A riqueza e a variedade dos gêneros na sociedade (oral e escrito) são infinitas.

No contexto focalizado dos estágios supervisionados, uma das formas de comunicação é a escrita de RES pelos alunos-mestre, referente às vivências em campo e às formas de significação. A partir da abordagem dialógica da linguagem, assumida neste trabalho, compreendemos os RES como gêneros discursivos, os quais correspondem a gêneros secundários, pois são enunciados reais, materializados em situações de comunicação cultural mais organizada. Por meio do exame desse gênero, é possível compreender diversos aspectos da realidade social do ensino básico e das práticas de formação inicial de professores. É um material rico para refletirmos também sobre a nossa atuação com a desafiadora missão de colaborar na formação de futuros professores.

Os gêneros que circulam na esfera acadêmica dispõem de uma forma mais padronizada, estereotipada, e sofrem poucas reformulações em sua estrutura. Todavia, os RES investigados neste trabalho são gêneros discursivos que, apesar de serem elaborados na situação formal da academia, são mais maleáveis e flexíveis, pois se manifestam em uma escrita pessoal, dinâmica e com maior liberdade de reformulação (Melo, 2018).

Essa escrita ressoa várias vozes sociais e de si-mesmos que se entrelaçam, a saber, vozes oriundas do contexto acadêmico e escolar (vozes dos estudantes da educação básica, do professor-colaborador, dos gestores, entre outros), dos próprios sujeitos enunciadorees, dos documentos oficiais, as quais foram lidas em algum material ou ouvidas de outros.

Nos RES, os alunos-mestre documentam as experiências vividas nas escolas-campo de educação básica, tecem críticas a elas relacionadas, compartilham suas angústias e tensões vivenciadas na trajetória profissional, rememoram ações desenvolvidas nos tempos da escola quando cursavam a disciplina de Língua Inglesa na Educação Básica, entre outros aspectos. Essa escrita proporciona aos professores em formação inicial a oportunidade de (re)pensar as questões pedagógicas em que estão inseridos, refletir e avaliar criticamente sobre as experiências vividas.

3. CARACTERIZAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Há quatro disciplinas de Estágio Supervisionado em ensino de Língua Inglesa no contexto investigado: os estágios I, II, III e IV. Estas disciplinas iniciam na segunda metade do curso, ou seja, no quinto período. Cada uma delas possui a carga horária de 105h, correspondentes a sete créditos, totalizando 420 horas e 28 créditos, constituídas nos períodos de observação, planejamento e regência de aulas no contexto escolar.

No Estágio I, cabe aos alunos-mestre observar e participar das atividades escolares tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio, reconhecer a totalidade do espaço escolar,

² Valentin Volochinov foi um intelectual pertencente ao Círculo de Bakhtin. A edição brasileira do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (Bakhtin/Volochinov, 2002a), publicado pela Editora Hucitec, aparece sob a assinatura de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov. O nome de Valentin Volochinov é apresentado entre parênteses. A obra publicada pela Editora 34 (Volochinov, 2017), com tradução, notas e glossário de Sheilla Grillo e Ekaterina Américo, aparece somente sob a assinatura de Volochinov. As autoras declaram que na tradução mantiveram o autor que figurava na primeira edição russa de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Muitos estudiosos têm discutido essa autoria: alguns afirmam que o autor é Volochinov, outros não estão convencidos sobre o assunto. Optamos por não tratar de questões que envolvem a complexidade dos textos disputados de Bakhtin e os membros de seu Círculo. Para mais detalhes sobre o assunto, conferir Clark e Holquist (2008).

examinar o Projeto Político Pedagógico da escola-campo, auxiliar o professor-colaborador e entrevistar professores, alunos e gestores. A carga horária desta disciplina é distribuída em 75 (setenta e cinco) horas teóricas e 30 (trinta) horas de estágio na escola-campo. No Estágio II, cabe aos alunos-mestre observar 8 (oito) horas/aulas e ministrar 16 (dezesesseis) horas/aulas no Ensino Fundamental II. No Estágio III, os alunos-mestre devem observar 8 (oito) horas/aulas e ministrar 16 (dezesesseis) horas/aulas no Ensino Médio. No Estágio IV, os alunos-mestre devem observar aulas e oferecer cursos de extensão aos estudantes tanto do Ensino Fundamental II como no Ensino Médio. A carga horária dessas disciplinas também é de 30 (trinta) horas teóricas e 75 (setenta e cinco) horas de estágio na escola-campo (UFT, 2009, p. 111).

Os estágios obrigatórios são cursados concomitantemente às disciplinas de fundamento do curso. São marcados por uma carga de burocracias que envolvem questões legais para o acesso do aluno-mestre ao campo de trabalho, normatizadas pela Lei Federal nº. 11.788/2008, que dispõe sobre o Estágio Supervisionado, e também documentos estaduais, municipais e universitários³.

Antes de iniciar as atividades práticas da disciplina, é necessário que os alunos-mestre cumpram as etapas de comunicação entre a Central de Estágio, a Diretoria Regional de Educação (DRE) e a escola-campo. Essas etapas e os documentos legais que devem ser providenciados acabam levando um certo período para serem organizados, até ser possível a entrada na escola-campo, resultando na burocratização da disciplina.

No início do semestre letivo, a professora-orientadora precisa preparar o projeto de estágio, indicando as atividades que serão desenvolvidas pelos alunos-mestre nas escolas-campo, juntamente com a *Ficha Cadastral* com os nomes dos alunos-mestre e as escolas que irão fazer os estágios. Esses documentos devem ser enviados pela professora-orientadora para o e-mail da Central de Estágios, que por sua vez, os enviará a DRE e esta última enviará às escolas indicadas. Após este trâmite, os alunos-mestre estarão liberados para realizar as atividades práticas. Contudo, antes disso, necessitam preencher formulários, colher as assinaturas e entregar na Central de Estágio e na escola-campo: o *Termo de compromisso de estágio obrigatório* (seguro do estágio) e o *Plano de atividades de estágio curricular obrigatório* (detalhamento das atividades a serem desenvolvidas). Após a realização da parte prática, ao final do semestre letivo, os acadêmicos devem preencher mais três formulários, assiná-los e entregar à professora-orientadora, que os remeterá à Central de Estágio para arquivamento: o *Relatório do Estágio Curricular obrigatório*; a *Ficha de avaliação do Estágio pelo supervisor da unidade concedente - Estágio Obrigatório*; e o *Termo de realização de Estágio Obrigatório*.

Não há convênios entre universidade e escola no contexto da licenciatura focalizada. Os alunos-mestre são os responsáveis por selecionar as escolas-campo com vagas disponíveis para o desenvolvimento das ações exigidas pela disciplina. As atividades práticas da disciplina devem ser realizadas preferencialmente nas escolas públicas do município, local de lotação do curso. Não é permitido ao aluno-mestre recorrer a instituições de ensino em cidades vizinhas. Em casos excepcionais, para realizar o estágio fora do município é necessário que o acadêmico solicite aprovação do colegiado do curso, mediante requerimento de protocolo.

Nos estágios por nós ministrados, propomos aos alunos-mestre a escrita de RES como última atividade da disciplina. Esse gênero discursivo se configura em uma escrita de caráter mais narrativo e pessoal, e é o principal instrumento de avaliação da disciplina. Nele, os estagiários apresentam os acontecimentos que mais lhes chamaram a atenção durante a prática pedagógica. Apropriando-nos das palavras de Farah e Silva (2017), ao

³ Os Estágios Supervisionados da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* universitário de Porto Nacional são normatizados pela Lei Federal n. 11. 788/2008; pela Orientação Normativa n. 7, de 30/10/2008, da Secretaria de Recursos Humanos; pela Resolução Conselho 003/2005, da UFT; pelo Regimento da Central de Estágio da Pró-reitoria de Graduação da UFT, de 16/08/2010; pela Instrução Normativa n. 001, de 17/03/2014, da Secretária de Educação do Estado do Tocantins; e pelos Regimentos de Estágios e PPCs de cada curso do *campus*.

utilizarem RES como objeto de investigação científica produzidos por alunos-mestre de uma licenciatura em Letras (habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas) pertencente à mesma instituição de ensino focalizada neste trabalho, porém, em outro *campus* universitário, além de instrumento de avaliação, os RES:

(...) podem ser utilizados para facilitar a articulação entre as demandas teóricas e práticas da licenciatura. São responsáveis pelo acionamento de espécies de *flashes*, uma vez que os alunos-mestre capturam algumas lembranças de experiências vivenciadas nas escolas. Inúmeras coisas acontecem simultaneamente durante as atividades dos estágios obrigatórios em escolas básicas, mas os olhares focalizam algumas cenas, tentam compreender as ações nelas instauradas. A seleção das cenas é determinada por diversos fatores, os quais podem ser apreendidos a partir da leitura dos referidos documentos. (Farah e Silva, 2017, p. 307)

Portanto, a escrita do relatório é idealizada para os enunciadores rememorarem e relatarem as próprias reflexões sobre as experiências vivenciadas durante as atividades práticas, em diálogo com as orientações teórico-epistemológicas trabalhadas. Ele auxilia, ainda, a avaliação e a apreciação de ganhos obtidos com os primeiros contatos com o exercício da profissão do magistério.

4. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Esta investigação se caracteriza pela abordagem qualitativa dos dados de pesquisa e por sua natureza documental. Assumimos a perspectiva interdisciplinar da Linguística Aplicada, campo consolidado como área de produção de conhecimento que investiga demandas sociais envolvendo a linguagem como prática social nas mais diversas atividades do fazer humano.

O corpus desta pesquisa é composto pela versão final de sete RES escritos pelos alunos-mestre nas disciplinas de *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas*. Os autores dos RES investigados assinaram um termo de consentimento autorizando o uso dos documentos como objeto de investigação científica. Os excertos analisados foram reproduzidos *ipsis litteris*, ou seja, não houve alterações linguísticas. Nos exemplos, informamos a disciplina de estágio supervisionado à qual o RES pertence, o ano letivo de produção e a seção do relatório de onde foi retirado o trecho citado.

Analisamos os textos a partir da mobilização de marcas enunciativo-discursivas e de aspectos da materialidade linguística, como escolhas gramaticais e lexicais, uma vez que, nos princípios elaborados por Bakhtin, aqui assumidos, os elementos no sistema da língua não são negados. As formas e estruturas da língua são analisadas a partir das condições em que as unidades reais de comunicação se realizam, isto é, na sua integridade concreta e viva como um todo, a partir de seu contexto verbal e extraverbal. Nessa visão, não há como compreender a linguagem olhando apenas para as marcas linguísticas do texto. É preciso considerar o extralinguístico, ou seja, uma análise estilística que trata o contexto sócio-histórico e ideológico em que os enunciados são constituídos.

Na perspectiva teórica aqui assumida, o enunciado concreto é um todo significativo compreendido pelos fatores verbal e extraverbal. O primeiro é a parte percebida e realizada em palavras e/ou marcas linguísticas e visuais. O segundo é a parte presumida do enunciado em seu contexto sócio-histórico-ideológico. Caso o contexto extraverbal imediato seja desconhecido, o enunciado não será completamente compreendido (Volochinov/Bakhtin, 2013).

Usamos as denominações *professora-orientadora* para fazermos referência à profissional docente, responsável pela disciplina de estágio no contexto universitário e *professor-*

colaborador e suas flexões gramaticais para referir ao profissional em exercício da profissão, responsável pela disciplina na escola de educação básica em que a prática de estágio supervisionado foi desenvolvida.

Nos parágrafos que seguem, reproduzimos os excertos selecionados dos RES em que os alunos-mestre fazem referência aos materiais didáticos utilizados pelos professores-colaboradores do estágio durante as atividades de observação ou pelos próprios estagiários durante as atividades de regência. Por ampliar demasiadamente o escopo do trabalho, realizamos análises de apenas três excertos selecionados do corpus de investigação.

O Excerto 1 é precedido de informações relacionadas à ansiedade do aluno-mestre ao observar e participar das atividades escolares tanto no Ensino Fundamental II quanto no ensino Médio, ao local e à infraestrutura da escola-campo e às impressões obtidas ao observar aulas e auxiliar a professora-colaboradora do estágio. O enunciador do relatório ainda ressalta a formação acadêmica da professora, a indisciplina dos estudantes e a organização das aulas, e informa o método de ensino e aprendizagem de língua inglesa adotado. As experiências relatadas no RES em destaque foram articuladas às leituras da literatura especializada, realizada na disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas I*. O Excerto 1 corresponde à apreciação positiva de uma atividade didática trabalhada pela professora-colaboradora em uma aula observada pelo aluno-mestre. Após a sua reprodução, o enunciador continua a análise de outras atividades didáticas aplicadas nas demais aulas e sugere estratégias de ensino que poderiam ser empregadas para implementar as ações docente.

EXCERTO 1

A única aula em uma turma de Ensino Médio que acompanhei foi a mais tranquila entre todas as outras. A professora iniciou a aula contextualizando os alunos sobre seus gostos musicais, de forma a motivá-los o interesse pelo que viria a seguir. Os alunos estavam satisfeitos em trabalhar com a habilidade de compreensão oral por meio de uma música intitulada *Have you ever seen the rain*, da banda californiana Creedence Clearwater Revival. Para trabalhar a letra da canção, foi utilizada a ferramenta denominada *cloze*, que neste caso, de acordo com Oliveira (2015), subsiste em apagar partes de um texto de modo que os alunos preencham a lacuna formada com os termos correspondentes ao do texto original. Comecei a analisar os elementos apagados para ter noção prévia de qual(is) conteúdo(s) de língua inglesa seria(m) trabalhado(s) na aula. Minha análise iniciou-se de maneira tendenciosa, pois eu estava carregando o preconceito de que na educação básica, o professor de língua inglesa se atém ao ensino da gramática restrito à sua forma, e no texto não havia destaque referenciando a nenhum conteúdo normativamente trabalhado na gramática, como tempos verbais, por exemplo.

Fonte: Aluno-mestre 1, Estágio I, 2016.2, desenvolvimento ou corpo principal do RES.

No excerto, o aluno-mestre acentua valor de forma positiva à aula por ele observada, ministrada pela professora-colaboradora do estágio, conforme indicam os usos dos atributos (*tranquila, satisfeitos*) que qualificam as ações físicas acompanhadas (*A única aula em uma turma de Ensino Médio que acompanhei foi a mais tranquila entre todas as outras*), (*Os alunos estavam satisfeitos em trabalhar com a habilidade de compreensão oral por meio de uma música*).

Para surpresa do aluno-mestre, conforme registrado em parágrafos que antecedem ao excerto (*eu fiquei bastante surpreso pela turma estar trabalhando a habilidade de compreensão oral*), na aula em destaque, a principal habilidade linguística desenvolvida foi a compreensão oral. Certamente, tal surpresa justifica-se por ser essa a habilidade que apresenta mais dificuldades para a maioria dos aprendizes brasileiros de inglês (Oliveira, 2015; Lima, 2017). Para o seu desenvolvimento, a professora-colaboradora trabalhou

com os estudantes a canção “Have you ever seen the Rain?”⁴ do compositor, vocalista e guitarrista norte americano John Fogerty, fundador e ex-líder da banda de country rock Creedence Clearwater Revival (*Os alunos estavam satisfeitos em trabalhar com a habilidade de compreensão oral por meio de uma música intitulada Have you ever seen the rain, da banda californiana Creedence Clearwater Revival*).

O aluno-mestre ainda informa que, para trabalhar com a canção, a professora-colaboradora utilizou uma atividade com a técnica cloze, possivelmente visando ao desenvolvimento da compreensão oral dos aprendizes. Este tipo de atividade de reconhecimento de palavras consiste em completar um espaço vazio com a palavra eliminada que deve ser adivinhada. Em uma composição musical, por exemplo, palavras são apagadas e substituídas por uma lacuna. O reconhecimento de palavras é uma micro-habilidade complexa de compreensão oral, pois implica reconhecer pronúncias, seus significados e funções sintáticas desempenhadas.

Para esclarecer a proposta de atividade empregada, o aluno-mestre mantém relações dialógicas com o discurso de autoridade acadêmica, ao citar de forma indireta a literatura especializada estudada nas aulas teóricas da disciplina que tratam sobre a técnica *cloze* (*Para trabalhar a letra da canção, foi utilizada a ferramenta denominada cloze, que neste caso, de acordo com Oliveira (2015), subsiste em apagar partes de um texto de modo que os alunos preencham a lacuna formada com os termos correspondentes ao do texto original*). O emprego de uma circunstância de ângulo indicando ponto de vista (*de acordo com Oliveira (2015)*) e os elementos tipográficos parênteses, com o ano de publicação do discurso enunciado, sinalizam a procedência da voz de autoridade citada indiretamente. Este recurso atribui importância e valor aos significados enunciados e a fonte de referência, além de contribuir para sustentar opinião.

Com a intenção de apreender se a atividade de cloze utilizada na aula focalizada baseava-se em algum conteúdo gramatical⁵, o aluno-mestre admite ter feito uma análise das palavras apagadas e substituídas por lacunas (*Comecei a analisar os elementos apagados para ter noção prévia de qual(is) conteúdo(s) de língua inglesa seria(m) trabalhado(s) na aula*), como indicam uma ação material (analisar) e uma construção preposicional (*para ter noção*), ou a construção preposicional nominaliza implicitamente o uso de um processo mental de cognição (compreender [para compreender ...], ou saber [para saber ...]).

Porém, como declara o próprio aluno-mestre, ao empregar atributos de aspectos avaliados negativamente, a análise por ele realizada foi tendenciosa e preconceituosa, pois o ensino da dimensão formal da língua não foi o foco da atividade de cloze (*Minha análise iniciou-se de maneira tendenciosa, pois eu estava carregando o preconceito de que na educação básica, o professor de língua inglesa se atém ao ensino da gramática restrito à sua forma, e no texto não havia destaque referenciando a nenhum conteúdo normativamente trabalhado na gramática, como tempos verbais, por exemplo*). Tradicionalmente, há uma tendência do conteúdo das aulas de línguas se limitarem ao ensino de gramática, negligenciando a articulação entre os efeitos semânticos e estilísticos. Supostamente devido a este fator e ao dialogar de forma implícita com outras vozes que atravessam e constituem a sua voz, o aluno-mestre teve a impressão de que o conteúdo da atividade seria o ensino de algum aspecto gramatical isolado de seu significado prático, o que poderia se tornar em mero “escolasticismo” (Bakhtin, 2013b). Adiante, reproduzimos a canção com a técnica cloze, utilizada na aula em destaque.

⁴ A canção *Have you ever seen the Rain* foi composta por John Fogerty para tratar de certa tristeza, no momento em que o seu irmão, o guitarrista Tom Fogerty, devido a tensões entre ambos, deixou o grupo para iniciar carreira-solo, apesar do grande sucesso da banda. A canção foi gravada em 1971 e faz parte do álbum *Pendulum*.

⁵ Existem diferentes formatos de *cloze*. Um formato é aquele em que se elimina a palavra geralmente seguindo uma razão fixa, ou seja, a intervalos regulares de 5 a 9 palavras, ou qualquer valor em uma sequência lógica. Outro é aquele em que as palavras a serem apagadas são selecionadas com base em algum critério discursivo, relacionadas com o conteúdo da aula, por exemplo, verbos, conectivos ou pronomes. Outro formato elimina palavras alternativas para cada coluna (Oliveira, 2015, p. 87).

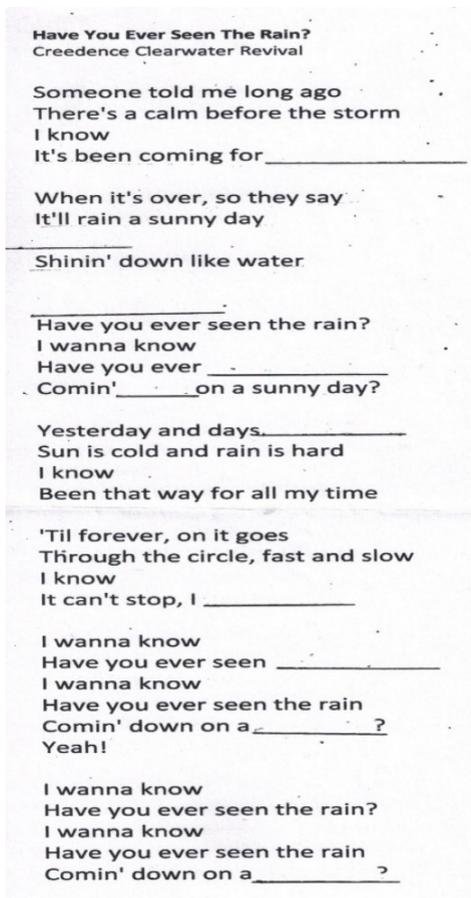


Figura 2 – Canção “Have you ever seen the rain” com a técnica *cloze*
Fonte: imagem disponível no RES do aluno-mestre 1, Estágio I, 2016.2

No trabalho com a canção em sala de aula, conforme ressaltou o aluno-mestre, nos parágrafos que sucedem ao Excerto 1, a professora-colaboradora distribuiu aos estudantes os *handouts* com a letra da canção no formato *cloze* e preparou os aprendizes para realizar a atividade escrevendo de forma embaralhada no quadro negro as palavras apagadas e substituídas por lacunas. No entanto, conforme podemos visualizar no Quadro 1, os estudantes poderiam preencher as lacunas com palavras e expressões que se repetem em versos similares das estrofes do texto que não estão apagadas.

TERCEIRA ESTROFE DA CANÇÃO	SEXTA ESTROFE DA CANÇÃO	SÉTIMA ESTROFE DA CANÇÃO
<u>I wanna know</u>	I wanna know	I wanna know
Have you ever seen the rain?	Have you ever seen <u>the rain?</u>	Have you ever seen the rain?
I wanna know	I wanna know	I wanna know
Have you ever <u>seen the rain</u>	Have you ever seen the rain	Have you ever seen the rain
Comin' <u>down</u> on a sunny day?	Comin' down on a <u>sunny day?</u>	Comin' down on a <u>sunny day?</u>

Quadro 1 – Fragmentos da Canção “Have you ever seen the rain”

Fonte: elaboração própria da autora, a partir da atividade didática com a técnica *cloze*, reproduzida no RES do aluno-mestre 1.

No Quadro 1, as palavras e expressões sublinhadas foram aquelas apagadas e substituídas

por lacunas na atividade didática proposta (cf. Figura 2). Na terceira estrofe da canção, reproduzida na primeira coluna do Quadro 1, a construção *I wanna know* se repete duas vezes no primeiro e no terceiro verso, sendo o primeiro omitido e o segundo mantido. O mesmo acontece com a construção *Have you ever seen the rain*, mantida integralmente no segundo verso e eliminada parcialmente no quarto verso.

Possivelmente, a atividade didática proposta seja uma tentativa da docente escapar do ensino tradicional de língua inglesa. Mesmo assim, os estudantes da educação básica poderiam copiar as respostas dadas na própria tarefa, pareando as informações dadas na canção, não exigindo qualquer trabalho de reflexão do leitor. Portanto, a atividade ainda é informada pela tradição de letramento escolar, visto que a prática desenvolvida está a serviço da escola.

O Excerto 2, reproduzido adiante, é precedido de informações que problematizam o papel do estágio supervisionado e sua finalidade, burocracias que envolvem questões legais para o acesso às atividades práticas da disciplina, docentes que assumem a disciplina de língua inglesa fora da área de atuação profissional, carga horária reduzida ao ensino de língua inglesa, métodos tradicionais de ensino adotados, avaliações tradicionais aplicadas nas aulas observadas, escassez ou ausência de livros didáticos e outros recursos didáticos adequados para a aprendizagem da língua alvo. O enunciador do relatório ressalta a acolhida na unidade escolar, as impressões das aulas observadas, a infraestrutura da unidade concedente, as turmas selecionadas para regência de aulas e a descrição das aulas ministradas. Após o excerto, o aluno-mestre continua a descrição das atividades de regência e elenca alguns problemas sociais que são comuns ao cotidiano da unidade escolar, tais como a indisciplina dos estudantes, a insegurança, a violência, o uso de drogas ilícitas, os roubos e o nível insatisfatório de proficiência linguística tanto dos professores-colaboradores como dos estudantes.

As experiências relatadas no RES do Excerto 2 foram articuladas às leituras da literatura especializada realizadas na disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas II*. O excerto refere-se à apreciação positiva de ações desenvolvidas pelo próprio aluno-mestre durante as atividades de regência em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

EXCERTO 2

Na segunda parte da aula introduzimos o vocabulário relativo às partes do corpo. Utilizamos todas as técnicas já mencionadas em outras aulas. Quando introduzimos a palavra “nose,” associamos à imagem de Pinóquio. Para reforçar o entendimento dessa imagem, acatamos a sugestão da [professora-colaboradora] quanto ao uso da “Tirinha” de *Maurício Souza*, com a *Turma da Mônica*, numa cena em que mostra a personagem “Cascaão” tentando atravessar um córrego usando o nariz de Pinóquio como ponte para efetivar a travessia. Na charge Cascaão implora a Pinóquio: “*Just one more lay, please!*” Eles gostaram bastante da comparação e vários deles demonstraram conhecer a fábula de *Pinóquio e Gepeto* e as personagens da *Turma da Mônica*. O uso da revista em quadrinho como suporte pedagógico já é incentivado por teóricos de várias correntes, dada a facilidade de compreensão e a multiplicidade de recursos que esse tipo de texto original, ou seja: “*produzido sem finalidade pedagógica,*” propriamente dita, oferece ao professor. Leffa (2016, p.37), afirma: “*O material usado para aprendizagem de língua deve ser “autêntico.”* Para esse pesquisador “*Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas deve abranger toda forma de impresso.*”

Aluno-mestre 2, Estágio II, 2016.2, desenvolvimento ou corpo principal do RES.

A partir do excerto, verificamos que a aula em destaque foi organizada em dois principais momentos. Conforme registrado em parágrafos que antecedem ao excerto, no primeiro momento, realizou-se a revisão de conteúdos gramaticais, preposições, pronomes possessivos e verbos de comandos. No segundo momento, iniciou-se o ensino do conteúdo as partes do corpo em inglês (*Na segunda parte da aula introduzimos o vocabulário relativo às partes do corpo*). Para isso, o aluno-mestre informa que empregou as mesmas

técnicas mobilizadas nas aulas anteriores (*Utilizamos todas as técnicas já mencionadas em outras aulas*), ou seja, adotou-se o método/técnica conhecido como Resposta Física Total, assim como evidenciado em parágrafos que antecedem o excerto.

Este método/técnica de ensino, proposto por James Asher, tem como propósito teórico o uso de movimentos corporais como mecanismos de aprendizagem de línguas. O ensino consiste em comandos emitidos pelo professor e executados pelo estudante, pois a premissa em que se baseia é de que se aprende melhor a língua depois de ouvi-la e entendê-la⁶ (Oliveira, 2014; Leffa, 2016). No contexto em destaque, o procedimento consistiu em o aluno-mestre solicitar aos estudantes a realização das seguintes ações: *point to her shoulders, show us your hand, touch his knees, up your hand*, dentre outras, as quais foram prontamente executadas pelos aprendizes.

Em seguida, o aluno-mestre relata que, na aula, ao introduzir a palavra *nose*, associou esse item lexical à imagem do personagem Pinóquio⁷ (*Quando introduzimos a palavra “nose,” associamos à imagem de Pinóquio*). Para reforçar a compreensão desta relação, assim como indica o uso de um processo mental de cognição (*entender*) no enunciado (*Para reforçar o entendimento dessa imagem*), o aluno-mestre assume que considerou a recomendação dada pela professora-orientadora de estágio para utilizar uma tira cômica da Turma da Mônica, criada pelo cartunista Maurício de Sousa, em que aparecem os personagens Cascão e Pinóquio, assim como aponta uma construção (*acatamos a sugestão da professora [...] quanto ao uso da “Tirinha” de Maurício Souza, com a Turma da Mônica*) que envolve o uso de um processo verbal (*sugerir*).

Na sequência, o aluno-mestre apresenta a leitura parafrástica do gênero tira cômica, a qual chamou de duas formas diferentes, ora como tirinha, ora como charge (*[...] numa cena em que mostra a personagem “Cascão” tentando atravessar um córrego usando o nariz de Pinóquio como ponte para efetivar a travessia. Na charge Cascão implora a Pinóquio: “Just one more lay, please!”*). Certamente, os termos tirinha e charge foram empregados em consequência de um desconhecimento das características de ambos os gêneros⁸. Adiante reproduzimos a tira.

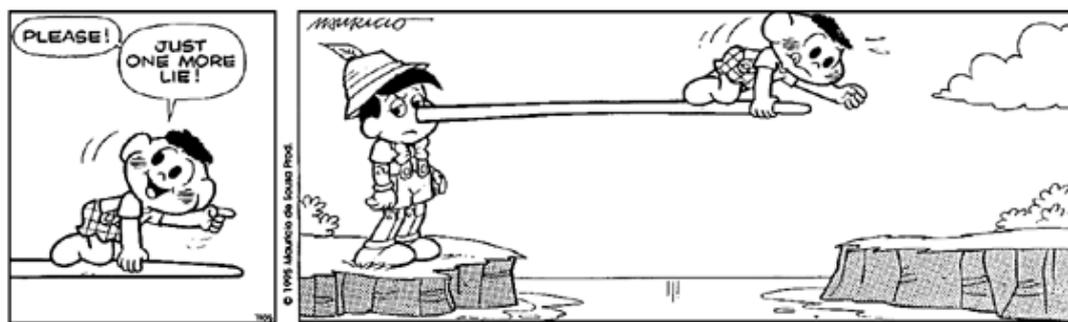


Figura 3 – Tira cômica utilizada na aula do aluno-mestre 2

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=tirinhas+da+turma+da+monica+em+ingles&safe=active> (último acesso em: 18 Nov. 2019)

⁶ O procedimento é interessante para estudantes iniciantes em alguma parte da aula, a depender do tópico abordado.

⁷ Pinóquio é um personagem da ficção “As aventuras de Pinóquio”, de 1883, escrito pelo italiano Carlo Collodi, e que teve inúmeras adaptações.

⁸ A tira cômica apresenta personagens fictícios, em situações fictícias. A charge trata de acontecimento atual e critica as personagens que estão envolvidas nessa situação, as quais são representadas em forma de caricatura.

A construção de sentido e a percepção do feito humorístico causado pela tira somente serão possíveis através das relações dialógicas que são estabelecidas com outros textos, a exemplo do clássico da literatura “Pinóquio”, e de conhecimentos prévios partilhados entre os interlocutores a respeito dos dois personagens envolvidos na narrativa. Cascão é reconhecido pelas manchas de sujeira no rosto, pelos cabelos empelotados de terra e por sua repulsa à água. Já Pinóquio, criado pelo carpinteiro Gepeto, era um boneco de madeira cujo nariz cresce quando mente.

Na primeira vinheta, Cascão se encontra alegre e satisfeito, apontando o dedo para frente, ajoelhado na ponta do nariz de Pinóquio, parte do corpo do boneco que é identificada somente na imagem seguinte. Na segunda vinheta, inferimos o verdadeiro motivo da felicidade do personagem, a possibilidade de atravessar a água sem ter que tocá-la. Neste segundo quadro, o personagem demonstra apreensão e medo por estar sobre a água. Por outro lado, as expressões faciais e a postura do corpo do personagem Pinóquio não demonstram a mesma felicidade de seu companheiro, visto que parece indignado por estar sendo usado. Na narrativa, Cascão pede a Pinóquio que conte mais uma mentira para que o seu nariz cresça e ele alcance o outro lado do rio sem se molhar (Please! Just one more lie! / Por favor! Conta só mais uma mentira!).

Na aula descrita no excerto e por nós supervisionada, notamos que a tira cômica serviu apenas como pretexto para a discussão oral do termo *nose*, pois o aluno-mestre não orientou os aprendizes na construção do sentido sobre o texto lido, por meio de troca de opiniões e avaliação das informações expressas no gênero eleito, nem mesmo foram preparadas perguntas de leitura, a fim de possibilitar aos estudantes a sua compreensão de sentidos. Mesmo assim, indica valoração ao trabalho de ensino por ele proposto, pois, conforme ele mesmo ressalta, os estudantes ficaram motivados, como indicam o uso de um processo mental de afeição (*gostaram*) e um intensificador (*bastante*), presente na oração, *Eles gostaram bastante da comparação (...)*. Tal apreciação, certamente, é para provar que o conteúdo aplicado foi cumprido a contento. Ademais, prepara para a enunciação que vem logo em seguida que trata sobre a relevância do uso de quadrinhos como ferramenta pedagógica mediadora do ensino.

Para tratar deste assunto, o aluno-mestre mantém relações dialógicas com outras vozes que são chamadas para a construção e sustentação de seu discurso. Primeiramente, temos a voz dos teóricos que recomendam o uso de quadrinhos como material pedagógico em contextos de instrução, o que é indicado pela construção, é incentivado por teóricos de várias correntes. Essa construção envolve o uso de um processo material no participio (*incentivado*), com valor semântico de processo verbal (*recomendar*), pois expressa dizer.

Para esclarecer que quadrinhos são textos autênticos, ou seja, textos que não foram produzidos especificamente para o ensino, o enunciador do excerto utiliza os recursos tipográficos aspas duplas e o itálico para dar ênfase aos seus próprios dizeres, os quais são entreglosados a outras vozes implícitas que o constituem (*esse tipo de texto original, ou seja: “produzido sem finalidade pedagógica,” [...]*).

Por fim, o aluno-mestre emprega uma circunstância de ângulo indicando fonte do tipo projetante (*Leffa (2016, p. 37), afirma*), que envolve o uso de um processo verbal (*afirmar*), cuja função discursiva é projetar uma citação direta do discurso científico. Além deste item projetante, o aluno-mestre emprega uma construção preposicional (*Para esse pesquisador*) que marca a situação profissional de destaque da voz de autoria citada, pertencente a um renomado estudioso na área da Linguística Aplicada, Wilson J. Leffa. Na citação reproduzida, fica claro que o uso de textos autênticos, veiculados em jornais, revistas, livros ou qualquer outro meio de publicação, é recomendado nas aulas de línguas.

Em outro exemplo, reproduzimos o Excerto 3, que é precedido de questões que dizem respeito à finalidade do estágio supervisionado, ao local e à infraestrutura física da escola-campo, à recepção da aluna-mestra nas idas à escola-campo, ao horário de funcionamento das atividades e às dificuldades para encontrar uma instituição para a realização da prática

do estágio, pois, na ocasião, as atividades do semestre na universidade se deram quase no final do ano letivo devido à greve geral dos servidores, período em que as escolas de educação básica já estavam finalizando o semestre. Na sequência, a aluna-mestra apresenta a descrição das aulas observadas e regidas.

EXCERTO 3

Para começar a aula, entregamos uma cópia do quadrinho em anexo para cada aluno junto com a música *Tom's Diner* apresentada por Britney Spears feat. Giorgio Moroder. Iniciamos com a música e enquanto era tocada pedimos para que os alunos acompanhassem com a letra que entregamos. A aula não foi muito animada, mesmo que houvesse a participação dos alunos em alguns momentos, pois essa participação aconteceu raras vezes, encontramos bastante resistência por parte da turma com nossa presença, não sei se pelo fato de sermos estagiárias. Após a reprodução da música, conversamos um pouco sobre a letra, e em seguida, explicamos sobre o *present continuous*, finalizamos essa parte explicativa com uma discussão sobre a relação da música com os quadrinhos que entregamos no início da aula. Tentamos fazer com que os alunos participassem da aula. Para isso, perguntamos se eles haviam notado semelhança em algo, já que o quadrinho é uma representação da música, nesse momento, tivemos um pouco mais da participação dos alunos. Como já havíamos explicado o conteúdo, a primeira atividade foi que eles encontrassem na letra da música palavras marcadas pelo *present continuous*. (...).

Aluna-mestra 3, Estágio III, 2018.2, corpo principal do RES.

No Excerto 3, a aluna-mestra descreve os momentos de uma aula por ela ministrada em que foi trabalhada a composição musical *Tom's Diner*, da cantora Britney Spears com o produtor Giorgio Moroder. Em vista a este contexto, é conveniente acentuar que a composição é, na verdade, uma regravação da cantora estadunidense Suzanne Vega. O título é uma referência a um estabelecimento chamado *Tom's Restaurant*⁹, localizado na cidade de Nova York. Na letra, a artista relata episódios comuns de uma manhã chuvosa, enquanto toma um café e lê o jornal dentro do restaurante, onde descreve os comportamentos daqueles que estão à sua volta e dos que estão fora do estabelecimento. Ao final, cita os sinos da catedral, certamente referindo-se à Catedral de São João, que fica próxima do *Tom's*, e, quando termina o café, é hora de sair e apanhar o trem antes que a chuva volte.

No trabalho com a composição musical em sala de aula, a aluna-mestra informa que, primeiramente, entregou aos estudantes uma cópia da História em Quadrinho (cf. Quadro 2), que é uma ilustração da composição, e, em seguida, a letra da música. Após isso, os estudantes ouviram-na, contudo não demonstraram entusiasmo, pois houve poucas participações. Deste modo, neste primeiro momento, a aula é valorada de forma negativa, o que é sinalizado em uma oração material (*A aula não foi muito animada*), que envolve o uso de um atributo (*animada*). A aluna-mestra destaca que os estudantes foram resistentes à sua presença, o que pode ser justificado pelo fato de a mesma encontrar-se no papel de estagiária (*encontramos bastante resistência por parte da turma com nossa presença, não sei se pelo fato de sermos estagiárias*), assim como marcado em uma construção mental cognitiva (*não sei se*) que põe em evidência o ponto de vista da autora do excerto.

Na sequência, a aluna-mestra relata que conversou com os estudantes sobre a letra da composição musical. Logo após, explicou sobre o conteúdo curricular, o presente contínuo, e a relação da música com os quadrinhos. Posteriormente, na intenção de que

⁹ O *Tom's Restaurant* é um estabelecimento que foi aberto na década de 1940 por uma família de gregos e, logo depois, vendido aos pais de Mike Zoulis, o atual proprietário. O principal público do restaurante são professores e estudantes universitários, pois fica localizado numa esquina há poucas quadras da Universidade de Columbia, em Manhattan. O local serviu de inspiração para a composição musical *Tom's Diner* de Suzanne Vega, composta em 1981 e lançada no álbum *Solitude Standing* de 1987. Serviu também de tema para o filme *Tom's Restaurant: a documentary about everything*, de Gian Franco Morini. A fachada do restaurante foi usada como representante do fictício Monk's Café na série *Seinfeld*, que colaborou para a fama do restaurante que está aberto até hoje. (cf. <https://oglobo.globo.com/cultura/toms-restaurant-um-filme-sobre-tudo-11341417> – último acesso em: 18 Nov. 2019).

os estudantes participassem da aula, questionou se eles haviam notado semelhanças entre a história em quadrinho e a composição musical. Neste sentido, os usos dos processos verbais empregados no excerto em destaque (*conversamos*, *explicamos* e *perguntamos*) são configurados como recursos de projeção que apontam vozes da aluna-mestra e dos estudantes da educação básica, retextualizadas e visibilizadas na escrita do RES, as quais enquadram as interações em sala de aula.

Por meio de relatos, fica evidente que a aluna-mestra opta por não repetir literalmente o que foi dito pelos estudantes, nem mesmo por ela, preferindo sempre a retextualização das falas. Os dois primeiros itens projetantes ([...] *conversamos um pouco sobre a letra* [...]; [...] *em seguida, explicamos sobre o present continuous*) implicam na troca de informações. O último ([...] *perguntamos se eles haviam notado semelhança em algo* [...]) indica solicitação de informação. Pela demanda solicitada, tem-se uma resposta ativa que, nesse segundo momento, valora de forma positiva a aula em questão, pois, como enunciado, “tivemos um pouco mais da participação dos alunos”.

Logo após a explicação do conteúdo curricular, a aluna-mestra informa que os estudantes realizaram uma atividade em que deveriam encontrar na composição musical palavras marcadas pelo respectivo conteúdo (*Como já havíamos explicado o conteúdo, a primeira atividade foi que eles encontrassem na letra da música palavras marcadas pelo present continuous*). Em vista disso, a composição musical Tom’s Diner foi utilizada no contexto em destaque para praticar um ponto gramatical da língua inglesa e não como uma alternativa de apoio para tornar o ensino mais significativo, prazeroso e naturalmente mais eficiente e produtivo, pois os estudantes não tiveram acesso à fruição e à compreensão da composição.

Ao ouvirmos e/ou lermos uma composição musical nas aulas de língua inglesa, pensamos que o(a) professor(a) deve ajudar os seus estudantes a compreenderem o texto/letra como um todo: a mensagem, os propósitos e as intenções do(a) autor(a), produzidos dentro de um contexto histórico/social/cultural e geográfico específico, e *não somente focalizar conteúdos gramaticais isolados deixando de lado o conteúdo da composição musical e a mensagem nela contida. Um trabalho com o uso do gênero discursivo composição musical, se bem aproveitado, poderá contribuir ainda mais para o aprendizado efetivo da língua inglesa, pois é uma excelente opção para auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura, oralidade e escrita. Além disso, este gênero possui uma linguagem autêntica, memorável e rítmica.*

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisar alguns pontos discutidos ao longo do trabalho, acentuamos que assumimos a perspectiva interdisciplinar dos estudos aplicados da linguagem. Buscamos aportes teórico-metodológicos nos estudos dialógicos bakhtinianos por compreendermos os RES como gêneros discursivos, os quais correspondem a gêneros secundários.

As análises mostram que a escrita dos RES é reveladora de um diálogo entre muitas vozes mobilizadas pelos enunciadores para a construção de suas argumentações e reflexões. Além do mais, eles tematizam o uso de materiais didáticos aplicados no ensino e aprendizagem de língua inglesa, durante as atividades práticas do estágio supervisionado. A pesquisa aponta para a necessidade de investirmos na adaptação e produção de materiais que atendam aos objetivos e às características dos contextos de ensino desta língua adicional. Desse modo, o trabalho é útil para contribuir na condução do trabalho de supervisão do estágio obrigatório.

Não temos exatamente uma conclusão devido à aceitação da incompletude das análises realizadas. No entanto, apesar das limitações, esperamos que o trabalho possa servir de orientações para estudos futuros que tratem de forma mais exaustiva sobre o uso de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa tematizados na escrita acadêmica.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, Mikhail. 2000. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermentina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, Mikhail. (Volóchinov). 2002a. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo, Editora Hucitec.
- Bakhtin, Mikhail. 2002b. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Equipe de tradução: Aurora F. Bernardini; José P. Júnior; Augusto G. Júnior; Helena S. Nazário; Homero F. de Andrade. 5. ed. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, Mikhail. 2013a. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, Mikhail. 2013b. Questões de estilística no ensino da língua. In *Questões de estilística no ensino da língua: Mikhail Bakhtin*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34.
- Bakhtin, Mikhail. 2016. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.
- Brait, Beth & Pistori, Maria Helena Cruz. 2012. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *ALFA: Revista de Linguística*, 56 (2), pg. 371-401. <https://doi.org/10.1590/S1981-57942012000200002>
- Clark, Katerina & Holquist, Michal. 2008. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva.
- Emerson, Caryl. 2003. *Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Edifel.
- Farah, Barbara & Silva, Wagner Rodrigues. 2017. Professores da escola básica representados na escrita de alunos da licenciatura em Letras. *Raído*, Dourados, MS, 11(27), pg. 304-320. <https://doi.org/10.30612/raido.v11i27.6748>
- Fiorin, José Luiz. 2017. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- Leffa, Wilson José. 2016. Do método ao pós-método: a evolução no ensino de línguas. In *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: Educat, pg. 21-48.

- Lima, Diógenes Cândido. (orgs.). 2017. *Ensino de Língua Inglesa: conversas com professores da escola pública*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Lispector, Clarice. 2004. A experiência maior. In *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, pg. 43.
- Lispector, Clarice. 2004. Em busca do outro. In *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, pg. 66.
- Melo, Lívia Chaves. 2018. Formação inicial do professor de língua inglesa a partir da abordagem do Letramento Científico no Estágio Supervisionado obrigatório. *Raído*, Dourados, MS, v. 12, n. 30, jul./dez., pp. 91-104. <https://doi.org/10.30612/raido.v12i30.9384>
- Oliveira, Luciano Amaral. 2014. *Métodos de ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola.
- Oliveira, Luciano Amaral. 2015. *Aula de Inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola.
- Rojo, Roxane & Barbosa, Jacqueline P. 2015. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Universidade Federal do Tocantins. Curso de Letras. 2009. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: habilitação em Língua Inglesa e respectivas literaturas*.
- Volochinov, Valentin Nikolaevich. 2017. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34.
- Volochinov, Valentin Nikolaevich & Bakhtin, Mikhail. 2013. A palavra na vida e a palavra na poesia: *introdução ao problema da poética sociológica*. In Volochinov, V. N.; Bakhtin, M. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Submetido: 31/05/2019

Aceito: 25/11/2019

Publicado: 31/12/2019

Autores:

Lívia Chaves Melo

Doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Docente da Universidade Federal do Tocantins.

E-mail: liviamelo@uft.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3167-8952>

Endereço: Rua 03, Quadra 17, Lote 11, S/N - Jardim dos Ipês I, Porto Nacional, Tocantins, Brasil. CEP: 77500-000.