



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS INGLÊS**

THAÍS EUGÊNIA DE FREITAS RODRIGUES

**A PROPAGANDA EM CENA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA DO ENSINO DE
INGLÊS ATRAVÉS DO PIBID**

**GUARABIRA - PB
2025**

THAÍS EUGÊNIA DE FREITAS RODRIGUES

**A PROPAGANDA EM CENA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA DO ENSINO DE
INGLÊS ATRAVÉS DO PIBID**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduada em Letras-Inglês.

Área de concentração: Ensino de Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Me. Waldir Kennedy Nunes Calixto

**GUARABIRA - PB
2025**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

R696p Rodrigues, Thaís Eugênia de Freitas.

A propaganda em cena [manuscrito] : uma experiência didática do ensino de inglês através do PIBID / Thaís Eugênia de Freitas Rodrigues. - 2025.

38 f. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação : Prof. Me. Waldir Kennedy Nunes Calixto, Departamento de Letras - CH".

1. Língua inglesa. 2. Gênero textual. 3. Propaganda. 4. Sequência didática. I. Título

21. ed. CDD 420.7

THAIS EUGENIA DE FREITAS RODRIGUES

A PROPAGANDA EM CENA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA DO ENSINO DE
INGLÊS ATRAVÉS DO PIBID

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso
de Letras Inglês da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito
parcial à obtenção do título de
Licenciada em Letras

Aprovada em: 04/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Aline Oliveira do Nascimento** (***.347.454-**), em **30/06/2025 16:19:22** com chave **20eddfce55e711f08b1e06adb0a3afce**.
- **Waldir Kennedy Nunes Calixto** (***.142.724-**), em **30/06/2025 16:07:03** com chave **68272c7655e511f0a19a06adb0a3afce**.
- **Mariane dos Santos Monteiro Duarte** (***.302.484-**), em **02/07/2025 08:14:29** com chave **b9146e54573511f0ae3b1a7cc27eb1f9**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 16/07/2025

Código de Autenticação: 6a8a2a



À minha família, por todo amor, apoio e força
ao longo dessa caminhada, DEDICO.

RESUMO

Este relato de experiência, de abordagem qualitativa, descreve a aplicação de uma sequência didática com o gênero textual propaganda no ensino de inglês para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede municipal da Paraíba, no contexto do PIBID. Baseada nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), na BNCC (2017) e na formação docente Gimenez (2011), a proposta buscou aproximar o inglês do cotidiano dos alunos de forma leve e reflexiva, partindo da hipótese de que essa sequência favorece o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a reflexão crítica. O objetivo geral foi analisar os impactos dessa experiência no engajamento e na aprendizagem dos estudantes, com foco em leitura, escrita e compreensão, utilizando uma metodologia que incluiu observações, análise das produções dos alunos e registros reflexivos. A justificativa desta pesquisa está na necessidade de estratégias que conectem o ensino de inglês à realidade dos estudantes da escola pública, contribuindo também para a formação inicial docente. Por fim, os resultados indicam avanços significativos no engajamento e nas competências linguísticas dos alunos por meio do trabalho com textos multimodais do gênero propaganda.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Gênero textual. Propaganda. Sequência Didática.

ABSTRACT

This experience report, with a qualitative approach, describes the application of a didactic sequence with the textual genre advertisement in the teaching of English to 9th grade classes of Elementary School II, in a municipal school in Paraíba, in the context of PIBID. Based on the studies of Schneuwly and Dolz (2004), the BNCC (2017) and teacher education Gimenez (2011), the proposal tried to bring English closer to the students' daily lives in a light and reflective way, based on the hypothesis that this sequence helps the development of linguistic skills and critical reflection. The general objective was to analyze the impacts of this experience on student engagement and learning, focusing on reading, writing and comprehension, using a methodology that included observations, analysis of student productions and reflective records. The justificative is the need for strategies that connect English teaching to the reality of public-school students, also contributing to initial teacher training. In the end, the results indicate significant advances in students' engagement and linguistic skills through work with multimodal texts of the propaganda genre.

Keywords: English Language; Text Genre; Advertisement; Didactic Sequence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC	Ministério da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
LI	Língua Inglesa
LE	Língua estrangeira
L2	Second Language/Segunda língua
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais De Língua Estrangeira
SD	Sequência Didática

SÚMARIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	O PIBID FORMANDO PROFESSORES E TRANSFORMANDO O ENSINO.....	12
3	ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: ENTRE DESIGUALDADES E POSSIBILIDADES.....	16
4	ENSINO POR MEIO DE GÊNEROS: UM CAMINHO PARA ALÉM DO TEXTO.....	20
4.1	Gênero Textual.....	20
4.2	Gênero Textual Propaganda.....	22
5	IMPORTÂNCIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE GÊNEROS.....	26
5.1	Do planejamento à prática: Sequência didática no ensino de propaganda no 9º ano.....	28
5.2	Cronograma.....	31
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	33
7	CONCLUSÃO.....	37
	REFERÊNCIAS.....	38
	APÊNDICE A – SLIDE REFERENTE A PRODUÇÃO INICIAL.....	39

1 INTRODUÇÃO

A compreensão dos diferentes gêneros textuais, tanto no campo educacional quanto no social, pode impactar diretamente o desenvolvimento e a formação crítica dos alunos. Em um cenário educacional cada vez mais plural e interconectado, a reflexão sobre as formas e funções dos gêneros textuais nas mídias e em outros espaços de comunicação se torna essencial para promover uma educação mais inclusiva e consciente. No contexto do ensino de língua inglesa, o trabalho com gênero textual, especialmente com gêneros que circulam no cotidiano dos alunos, como a propaganda, com exemplos conhecidos como as campanhas da Barbie e do CCAA, oferece uma oportunidade de articular aspectos linguísticos e reflexões críticas sobre questões sociais.

O presente trabalho trata da experiência vivenciada durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2023, como bolsista do curso de Letras – Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III. A pesquisa relata a aplicação de uma sequência didática voltada para o ensino de língua inglesa, através do gênero textual propaganda, desenvolvida com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola da rede municipal de ensino da Paraíba. A proposta, que articulou o ensino da língua inglesa com discussões sobre gênero e práticas de multiletramento, permitiu observar, na prática, como os alunos interagiram com conteúdos linguísticos e sociais por meio de uma abordagem crítica e reflexiva.

Considerando os desafios observados na prática docente e a proposta pedagógica adotada, formula-se a seguinte questão-problema: Quais foram os desafios e contribuições da aplicação de uma sequência didática sobre o gênero propaganda, realizada no contexto do PIBID, para o ensino de língua inglesa e para a formação crítica dos alunos do 9º ano quanto às temáticas de gênero textual propaganda? Esperar-se que a aplicação de uma sequência didática com foco no gênero textual propaganda, no contexto do PIBID, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das habilidades linguísticas em língua inglesa, além de favorecer a reflexão crítica dos alunos do 9º ano sobre as representações de gênero presentes nas mídias.

Diante do exposto, a pesquisa buscou relatar e analisar a experiência vivenciada durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com a aplicação de uma sequência didática voltada para o gênero textual propaganda no ensino de língua inglesa, visando compreender seus impactos no desenvolvimento linguístico e na formação crítica dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere às questões de gênero textual. Nesse sentido, propõem-se descrever o contexto de atuação do PIBID e as características da escola parceira; apresentar a estrutura e os fundamentos teóricos que sustentam a sequência didática

aplicada; refletir sobre os desafios e as contribuições da experiência de aplicação da sequência didática para a formação docente.

Obtemos como justificava desta pesquisa a importância de refletir sobre o ensino de língua inglesa no contexto da escola pública brasileira, especialmente a partir da vivência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A experiência com a aplicação de uma sequência didática voltada ao gênero textual propaganda permitiu explorar estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de habilidades linguísticas e o engajamento crítico dos alunos, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), além disso, o trabalho contribui para a formação inicial docente, ao possibilitar o contato direto com os desafios e potencialidades da prática pedagógica em sala de aula.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos principais, além das seções finais de conclusão e referências: O primeiro capítulo trata do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), destacando seu papel na formação de professores e suas contribuições para a melhoria do ensino na escola pública. O segundo capítulo discute os desafios de ensinar língua inglesa no Brasil, abordando questões estruturais, pedagógicas e sociais que impactam o processo de ensino-aprendizagem desse idioma no contexto da educação básica. Por sua vez o terceiro capítulo aborda o ensino por meio de gêneros textuais, inicialmente, apresenta reflexões sobre o conceito de gênero textual e sua relevância no ensino de línguas, e em seguida, foca especificamente no gênero textual propaganda, que foi o eixo da sequência didática aplicada. O quarto capítulo destaca a importância da sequência didática no ensino de gêneros, discutindo sua função como estratégia pedagógica para promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

O quinto capítulo descreve a aplicação da sequência didática desenvolvida durante o projeto, detalhando o contexto da escola parceira, as atividades realizadas e as percepções construídas ao longo do processo. Por fim, a conclusão retoma os principais pontos discutidos ao longo do trabalho, destacando as contribuições da experiência para a formação docente e para o processo de aprendizagem dos alunos, em seguida, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas na fundamentação teórica e na construção da pesquisa.

2 O PIBID FORMANDO PROFESSORES E TRANSFORMANDO O ENSINO

O Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto instituído pelo governo brasileiro, que se originou em 2007, e foi criado e posto em prática pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é ligada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Esse programa evidenciou-se da necessidade urgente reconhecida pelo governo brasileiro de treinar com excelência quem está iniciando o caminho da docência, sobretudo para lidar com a realidade das escolas públicas. Dessa forma investir na formação prática dos futuros professores os preparando para os desafios das escolas públicas e atrair mais estudantes para a carreira docente.

Estes impulsores se tornam mais necessários quando observarmos a forma como a licenciatura vem sendo tratada no nosso país, em decorrência da desvalorização histórica da carreira docente no Brasil que é um dos principais fatores que contribuem para a baixa atratividade dos cursos de formação de professores. Se torna ainda mais preocupante quando se observa, como destaca a presidente do Conselho Nacional de Educação (*apud* Gimenez, 2011, p. 47), “as baixas notas nas licenciaturas são consequência da má valorização do magistério, causada pelo salário e pelas condições de trabalho”. Essa reflexão mostra uma realidade preocupante, o fato de que muitos jovens correm da docência não por falta de vocação, mas pelas limitações estruturais que ela impõe, como: salários baixos, falta de reconhecimento social, ausência de políticas públicas contínuas de valorização, e, muitas vezes, condições precárias de trabalho.

Como forma de incentivo a participação no projeto, os alunos ganham uma bolsa para que possam aprender e aplicar na prática escolar, acompanhados de professores¹ experientes de rede pública (supervisor) e professores da universidade² (no qual atuam como coordenadores do projeto). Essa experiência vai além de ser só mais um estágio, por que incentiva uma verdadeira imersão no ambiente educacional, permitindo assim que o aluno da licenciatura observe e participe das dinâmicas escolares com um olhar mais crítico e consciente. Esse processo contribui não apenas para a formação prática do futuro professor, mas também para o

¹ O Supervisor acompanha diretamente os bolsistas de iniciação à docência, sendo responsável por um grupo que pode variar de seis a nove estudantes, desde que o número total de bolsistas por NID não ultrapasse vinte e quatro (Brasil, 2024).

² O Coordenador de Área é responsável por coordenar e orientar as atividades do Núcleo de Iniciação à Docência (NID), garantindo o desenvolvimento adequado do programa (Brasil, 2024).

fortalecimento de sua identidade docente, para que ele se reconheça como agente transformador da educação pública.

Nesse sentido, conforme destacado no Edital CAPES nº 10/2024:

O PIBID é um programa executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, p. 1, 2024).

Propostas como o PIBID se tornam ainda mais pertinentes, pois oferecem não apenas um apoio financeiro aos licenciandos, mas também reconhecimento, introdução prática e oportunidades de conversas com educadores experientes. O comparecimento do bolsista na escola, além de contribuir com novas propostas didáticas, representa também uma tentativa concreta de salvar a dignidade e o valor social do magistério, ao proporcionar que o estudante vivencie o cotidiano escolar antes de se formar, permite ainda uma formação contextualizada e reflexiva, aproximando o licenciando das reais necessidades da escola pública e incentivando o compromisso com uma educação mais justa e democrática.

Além disso, o objetivo central do PIBID, assume a característica de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas, valorizando o papel do professor na sociedade e o conectando antes mesmo de formado ao ambiente escolar, assim o mesmo terá experiência para se desenvolver melhor quando houver a necessidade de pôr suas habilidades em prática, o aluno terá acesso a realidade e aos desafios do cotidiano escolar, podendo desde cedo perceber as limitações, mas também as possibilidades de transformação que o espaço educacional oferece tanto aos docentes quanto aos discentes. Com esta vivência antecipada, o licenciando não só compreende melhor a complexidade do fazer docente, mas também se fortalece para atuar de maneira consciente, preparada e comprometida com as demandas sociais da educação básica.

No que se refere à gestão do programa, o dever de criar projetos que estejam alinhados com as diretrizes do PIBID são das Instituições de Ensino Superior (IES), que colaboram com as redes públicas de ensino para a formação do docente. De acordo com o Edital da CAPES (Brasil, 2024, p. 1), o programa tem como propósito “selecionar Projetos Institucionais de iniciação à docência a serem executados por Instituições de Ensino Superior (IES), em colaboração com as redes públicas de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”. Ademais, cabe às IES o rastreamento contínuo dos estudantes ao longo do desenvolvimento do projeto, tornando prioritário os projetos que apresentem maior valor para a comunidade onde serão aplicados.

Esse envolvimento ativo das universidades na formação dos futuros professores não deve se limitar à orientação técnica ou acadêmica, mas precisa considerar, com profundidade, os contextos sociais nos quais esses docentes irão atuar. Como destaca Telma Gimenez (2011, p. 48), “Impossível não imaginar a responsabilidade sobre as rupturas possíveis que cabe à universidade”, sobretudo no que se refere à formação de professores que trabalharão em ambientes escolares desafiadores e marcados por desigualdades históricas. Essa responsabilidade se realiza justamente quando as universidades exercem o papel mais compromissado com a mudança da realidade educacional, impulsionando conhecimentos que conectem teoria e prática e favoreçam a reflexão crítica sobre o papel do professor na sociedade.

Diante desse contexto, a experiência dos graduandos tem grande impacto na transformação da educação, uma vez em que levam novas metodologias e formas de ensino, observando o contexto em que o aluno de Língua Inglesa (LI) está inserido para que o aprendizado seja feito de forma eficaz e enriquecendo ainda mais os conhecimentos dos alunos. No entanto, esse cenário ainda está inserido em um quadro de muitos desafios, Telma Gimenez (2011, p. 49) afirma que a ausência de políticas educacionais que possibilitem o aprendizado de línguas estrangeiras no contexto escolar contribui para um cenário crítico composto por currículos desatualizados, descrédito na escola, professores desmotivados, baixo desempenho dos alunos em tarefas comunicativas, além de condições precárias para o ensino. Diante disso, é importante que programas como o PIBID se fortaleçam como espaços de reinvenção e ressignificação do ensino.

Além disso, tais programas promovem a cultura de colaboração e troca de experiências entre os educadores e os futuros docentes, tais trocas de conhecimentos contribuem para o desenvolvimento desta classe, trazendo inovação pedagógica e o fortalecimento da educação de escolas públicas, para que isso ocorra, é necessária uma formação que vá além da técnica e da teoria, mas que também seja intencional e crítica. Segundo Gimenez (2011, p. 51-52), “pensar numa formação que não fosse acidental, mas intencionada, significa construir identidades de profissionais abertos à instabilidade, ao encontro com o novo, sem perder de vista o horizonte maior dos objetivos da educação em língua inglesa”. Isso quer dizer que formar professores que reconhecem a complexidade do ato de ensinar, que se posicionam diante das incertezas do processo educativo e que são capazes de inovar sem perder de vista os princípios éticos e sociais da profissão docente.

Ao considerar o papel transformador da formação docente, é necessário olhar para além das práticas em si e refletir sobre os contextos históricos e materiais que moldam os sujeitos em

formação, a compreensão do professor como um ser social em constante desenvolvimento exige programas que acolham suas trajetórias, que respeitem suas vivências e que os desafiem a atribuir novos sentidos às suas experiências escolares. Como destaca a autora:

Para que programas de formação de professores possam intervir de modo produtivo na interrupção do círculo vicioso, é necessário considerar os fatores que historicamente constituem os indivíduos e os sentidos que os movem, assim como as condições materiais e o desenvolvimento que potencialmente podem produzir” (Gimenez, 2011, p. 53).

Essa abordagem reforça a importância de políticas educacionais que favoreçam a construção de práticas mais inclusivas, dialógicas e comprometidas com a transformação da escola pública.

Dessa maneira, o PIBID exerce um papel necessário ao permitir que os estudantes façam a ligação entre os fundamentos teóricos estudados na universidade e a prática docente, essa experiência proporciona uma formação mais completa e significativa, preparando futuros professores para os desafios reais da sala de aula e contribuindo para a melhoria da educação básica no Brasil. Como complementa Gimenez (2011, p. 50), “O resgate de uma dimensão educacional não apenas humanista, mas também crítica, parece ser um dos principais objetivos da formação de professores de inglês”, atividades como o PIBID se tornam fundamentais para libertar uma dimensão educacional não apenas humanista, mas também crítica, capaz de formar professores que compreendam sua função social, suas responsabilidades e os impactos que podem gerar.

3 ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL: ENTRE DESIGUALDADES E POSSIBILIDADES

O inglês exerce hoje um papel primordial na comunicação entre pessoas e culturas de diferentes partes do mundo, faz com que muitos países o escolham como *Second Language*³ (L2) empregando em áreas como negócios, ciência, tecnologia, turismo e entretenimento. Essa presença constante transforma o inglês em uma verdadeira ponte para o entendimento global, diante dessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) confirma a relevância do ensino da língua inglesa nas escolas e reforça sua importância ao afirmar que:

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2017).

Contudo, sabe-se que o ensino de inglês no Brasil enfrenta muitos desafios, principalmente quando se refere a rede pública de ensino, torna-se evidente ao lermos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira PCN-LE (1998, p. 21) que prediz que as condições dentro das salas de aula da maioria das escolas brasileira possuem carga horária reduzida e classes superlotadas, de tal modo atrapalha o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas do ensino e aprendizagem de língua estrangeira⁴: *listening* (compreensão oral), *speaking* (fala), *reading* (leitura) e *writing* (escrita). Por mais que seja obrigatório o ensino de inglês na grade curricular escolar das instituições, a carga horária reduzida e a falta de práticas interativas influenciam e limitam o aprendizado dos alunos.

Podemos confirmar essa realidade através de Schmitz (2009, p. 14), quando o autor afirma que “a carga horária nem sempre é favorável para a disciplina de língua estrangeira nas escolas públicas. O número de horas é pouco, e o tempo limitado não permite dar atenção igual a todas as habilidades.” Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sugerem que se dê ênfase ao desenvolvimento da habilidade de leitura, por ser, regularmente, a única que os alunos conseguem progredir com alguma autonomia ao final do ensino escolar. Entretanto, o mesmo documento destaca a importância de trabalhar também as outras

³ O termo *Second Language* (L2) refere-se a um idioma aprendido após a língua materna (L1), podendo ser adquirido em contextos formais, como a escola, ou por imersão em uma comunidade onde a língua é falada. Segundo Ellis (1997), a aquisição de uma *Second Language* envolve fatores cognitivos, sociais e afetivos que influenciam o desenvolvimento da proficiência linguística.

⁴ No Brasil, o inglês é aprendido principalmente em contextos escolares, para fins acadêmicos, profissionais ou culturais, uma vez que não é muito usado no cotidiano dos brasileiros é considerado língua estrangeira.

habilidades linguísticas, como oralidade e escrita, para uma aprendizagem mais completa. Complementando essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de integrar os eixos de oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e interculturalidade no ensino da língua inglesa. Essa restrição de carga horária, somada à ausência de práticas interativas e recursos adequados, compromete o aprendizado dos estudantes, mesmo sendo o inglês uma disciplina obrigatória na grade curricular escolar.

Ainda que o inglês esteja presente em grande parte das escolas brasileira, a forma como o idioma é ensinado pode variar, principalmente quando comparamos as redes públicas e privadas de ensino. Nas escolas particulares, por exemplo, é comum encontrar mais recursos disponíveis, metodologias dinâmicas, acesso a materiais diversificados, possibilidade de uma carga horária maior dedicada ao aprendizado da língua inglesa e algumas instituições educativas particulares também oferece projetos de imersão e utilizam plataformas tecnológicas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Isso não significa que o ensino privado seja sempre mais eficiente, já que a qualidade da aprendizagem depende de diversos fatores, como a abordagem pedagógica adotada e o envolvimento dos alunos.

Levando em consideração essa perspectiva, é pertinente que entendamos que o sucesso no aprendizado de uma língua estrangeira não depende exclusivamente do acesso a recursos didáticos ou de uma carga horária ampliada, é preciso engajamento dos alunos e o apoio contínuo fora do ambiente escolar. Em seu texto, Brito (2009, p. 13) cita Moita Lopes (1996, p. 131), que afirma que “mesmo a classe média que normalmente frequenta cursos particulares de inglês durante 5/7 anos geralmente perde a fluência alcançada no curso depois que termina seus estudos”. Então, nota-se que o acesso a recursos, por si só, não garante a manutenção do aprendizado, fica evidente que a qualidade do ensino está diretamente ligada à continuidade, à motivação e às práticas pedagógicas adotadas.

Observando essas diferenças no ensino de inglês entre escolas públicas e privadas, diversos autores analisam os desafios enfrentados na rede pública. Cândido (2011) é um deles, ao destacar que a efetividade do ensino de inglês na escola pública é uma questão complexa, influenciada por fatores estruturais e metodológicos que dificultam a aprendizagem. Essas limitações acabam ampliando as desigualdades e evidenciam a diferença na oferta do ensino de um mesmo idioma dentro do Brasil, impactando diretamente o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes.

Aprofundando a discussão, Santos (2009, p. 21) mostra que muitos desses obstáculos vêm de fatores socioeconômicos e didático-pedagógicos, como a falta de planejamento

adequado, professores desmotivados e escolas sem atrativos. Conforme a opinião da autora, é notável que essas deficiências geram ambientes pouco estimulantes para o aprendizado, nos quais tanto os docentes quanto os alunos encontram dificuldades para se manterem motivados e engajados.

Essas circunstâncias dificultam diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e mostra que a superação desses desafios exige mais do que boas intenções, isto é, demandar políticas públicas consistentes, investimentos em formação docente, valorização da carreira do professor e uma reestruturação das práticas pedagógicas direcionadas para a realidade dos alunos da rede pública. Desse modo, o ensino de inglês nas escolas públicas está longe de ser apenas uma questão de currículo ou carga horária, se mostra como um retrato das desigualdades mais amplas do sistema educacional brasileiro.

Tanto um professor desmotivado, tende a repetir práticas mecânicas, sem inovação ou reflexão, o que prejudica o engajamento dos alunos, quanto, em uma escola sem estrutura adequada ou sem materiais motivadores torna-se um ambiente pouco estimulante para o estudo de línguas, ainda somando isso ao número excessivo de alunos por sala, as turmas com níveis de proficiência muito distintos e a carga horária reduzida. Schmitz (2009, p. 14), reforça que “a carga horária nem sempre é favorável para a disciplina de língua estrangeira nas escolas públicas”, e por isso que PCNs recomendam que se priorize a leitura, o professor, muitas vezes, se vê obrigado a tomar decisões pedagógicas baseadas na limitação do tempo e dos recursos, priorizando aquilo que parece mais viável de ser trabalhado. No entanto, algumas escolas têm buscado alternativas, como rodas de leitura e projetos de literatura, para ampliar o contato dos alunos com diferentes gêneros textuais.

Embora a leitura seja muitas vezes priorizada no ensino público por ser mais viável diante das dificuldades enfrentadas, não se pode reduzir o ensino de inglês apenas a essa habilidade, o domínio da língua estrangeira envolve escuta, fala, leitura e escrita, e o desenvolvimento dessas quatro habilidades é essencial para uma formação mais completa do aluno, Schmitz (2009, p. 17) ainda aponta que “as quatro habilidades não devem ser apresentadas isoladamente, mas sempre em conjunto”, o que revela a necessidade de se buscar estratégias para integrá-las, ainda que dentro das limitações impostas pelo contexto escolar. Mesmo quando o foco está na leitura, é possível e devemos enquanto professores estimular, de maneira interdisciplinar e contextualizada, atividades que envolvam escrita e fala, como a produção de bilhetes ou pequenas apresentações orais.

Essas práticas tornam a aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos alunos. Além disso, é importante destacarmos que o professor de língua estrangeira carrega consigo uma característica que o diferencia dos demais, que é sua condição de bilíngue e sua capacidade de transitar entre culturas. Como ressalta Schmitz (2009, p.17), ao deixar de usar o idioma na sala de aula, o professor abre mão dessa qualificação, tão importante para o ensino de uma língua, por isso, mesmo com os desafios estruturais e metodológicos, é fundamental que se incentive a prática do idioma em sala, por que isso contribui não apenas para a aquisição linguística, mas também para o fortalecimento da identidade do professor e da valorização do ensino da língua inglesa como um direito de todos os alunos.

4 ENSINO POR MEIO DE GÊNEROS: UM CAMINHO PARA ALÉM DO TEXTO

4.1 Gênero Textual

Os gêneros textuais estão diretamente ligados à maneira como os textos são organizados e utilizados em diferentes situações de comunicação, assim como Marcuschi (2008, p. 188), define que os gêneros textuais são “modelos comunicativos”. Cada gênero tem particularidade próprias que consideram objetivos específicos e se moldam às necessidades sociais e culturais da comunidade em que são produzidos, essa diversidade de gêneros permite que a linguagem atenda às múltiplas demandas do convívio social, sendo uma forma de agir no mundo por meio das palavras.

Assim, gêneros textuais como notícias, cartas, e-mails, receitas e artigos acadêmicos seguem padrões estruturais e linguísticos que facilitam a interação entre os falantes, ao mesmo tempo em que revelam os valores e as intenções de quem os produz e de quem os consome. Compreender essas formas de organização textual é, portanto, um passo importante para desenvolver a competência comunicativa em qualquer língua.

Essa compreensão é ainda mais significativa quando se trata do ensino de uma língua estrangeira, como o inglês, no qual o aluno precisa não apenas dominar estruturas gramaticais, mas também saber aplicá-las de forma adequada às situações comunicativas específicas de cada gênero textual. Isso significa que, ao explorar os gêneros, o ensino da língua passa a dialogar diretamente com a realidade comunicativa dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e efetiva. Além disso, permite que o estudante perceba a língua como um instrumento de ação social, e não apenas como um conjunto de regras descontextualizadas, esse olhar mais atento para os gêneros reforça o papel da linguagem como prática social, dando ao estudante ferramentas para compreender e interagir criticamente com o mundo ao seu redor.

No ensino de línguas, os gêneros textuais desempenham um papel essencial, pois vão além de simples modelos estruturais e englobam práticas discursivas que refletem contextos comunicativos reais, ao trabalhar com gêneros, os alunos não apenas aprendem sobre a estrutura dos textos, mas também sobre o propósito comunicativo de cada um e como utilizá-los de maneira adequada em diferentes contextos. Essa prática leva o ensino de línguas para além de um enfoque técnico ou mecânico, colocando o estudante em contato com situações reais de uso da linguagem, o que estimula a construção de sentido de forma ativa. Dessa forma, a abordagem baseada em gêneros favorece um aprendizado mais significativo e próximo da realidade dos

aprendizes, pois relaciona o conteúdo linguístico ao cotidiano dos alunos, fortalecendo sua capacidade de compreender e se expressar com mais autonomia e criticidade.

Ao adotar essa perspectiva, o ensino de gêneros textuais não se limita apenas à reprodução de modelos prontos, mas passa a ser uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre os textos e as funções da linguagem. Nesse sentido, a compreensão de que um gênero não é uma estrutura rígida, mas sim um recurso adaptável e flexível conforme o contexto comunicativo, amplia o horizonte do estudante, permitindo-lhe fazer conexões entre diferentes formas de linguagem e suas finalidades no mundo real. Ao compreender os gêneros dessa maneira, os alunos ganham a capacidade de reconhecer e aplicar os conhecimentos adquiridos de forma mais autônoma e eficaz.

No ensino de Língua Inglesa, os gêneros textuais desempenham um papel fundamental ao proporcionar não apenas modelos estruturais, mas também práticas discursivas que refletem contextos comunicativos reais. Os gêneros possibilitam a interação dentro de comunidades discursivas, atendendo às necessidades específicas de seus membros. Segundo Swales (1990), os gêneros vão muito além de formas textuais, concedem um alicerce teórico rígido para o ensino de línguas, são abordagens comunicativas que auxiliam as necessidades específicas dentro de uma comunidade discursiva, ou seja, que uma comunidade discursiva se refere ao grupo de indivíduos que compartilham do mesmo objetivo comunicacional de uma linguagem.

O ensino de um idioma deve ir além da memorização de regras gramaticais e vocabulário isolado, para que os alunos desenvolvam suas habilidades comunicativas de forma significativa, é essencial que o aprendizado ocorra dentro de um contexto real, considerando a função social dos textos. Nesse sentido, Swales (1990) enfatiza a importância de ensinar o idioma inglês de forma a qual o aluno se sinta contextualizado e que seja considerado a função social presente nos textos, para que os alunos sejam expostos a diferentes contextos para que assim desenvolvam ainda mais suas capacidades comunicativas:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham dos mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem razões do gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso, influenciam e impõem limites à escolha de conteúdo e de estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que escopo do gênero base mantenha enfocado estreitamente numa determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público pretendido. Se forem realizadas todas as expectativas sobre o que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como modelo. Os gêneros têm nomes que são herdados e produzidos pelas

comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém tipicamente precisam de validação adicional (Swales, 1990, p. 58).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que os gêneros textuais não são apenas formatos padronizados, mas instrumentos que organizam a comunicação e auxiliam na interpretação e produção de textos dentro de diversos contextos sociais, no ensino de línguas. Compreender e trabalhar com diferentes gêneros contribui para o desenvolvimento da proficiência, permitindo que os alunos utilizem o idioma de maneira mais natural e eficaz.

Ao serem expostos a diferentes gêneros, os estudantes ampliam sua competência discursiva, tornando-se capazes de interpretar e produzir textos de maneira eficaz em diversas situações, seja no meio acadêmico, profissional ou cotidiano. Cada gênero exige do aluno uma adaptação ao contexto, ao público e à intenção comunicativa, o que contribui para o desenvolvimento de uma comunicação mais precisa e adequada. Esse processo favorece um aprendizado mais dinâmico e significativo, pois os alunos não apenas dominam a estrutura de cada gênero, mas também compreendem a função que ele desempenha em situações reais de comunicação. Com isso, o aluno se torna capaz de lidar com os diversos tipos de textos que encontrará em sua vida prática, o que amplia suas habilidades linguísticas de maneira prática e aplicável. Além disso, esse tipo de abordagem contribui para a autonomia do aluno no uso do idioma, uma vez que ele aprende a aplicar as regras linguísticas de forma contextualizada, adaptando-se a diferentes formas de comunicação de acordo com a situação.

Portanto, ao considerar o ensino de inglês sob essa perspectiva, percebe-se que os gêneros textuais desempenham um papel essencial na formação linguística dos estudantes, a aprendizagem baseada em gêneros não só proporciona uma conexão entre a teoria e a prática, mas também cria um ambiente de ensino mais completo e realista, no qual os alunos podem vivenciar situações de comunicação autênticas. Dessa forma, a aprendizagem baseada em gêneros permite uma relação mais próxima entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para a interação em diferentes contextos sociais.

4.2 Gênero Textual Propaganda

A propaganda, enquanto gênero textual, tem como função principal tentar influenciar o público seja na forma de pensar, de agir ou de decidir algo, para isso, ela usa uma linguagem persuasiva, com mensagens construídas de forma estratégica. É comum que traga uma mistura

de palavras, imagens, cores, sons, slogans e até recursos estilísticos, tudo pensado para provocar alguma emoção em quem recebe a mensagem.

Neste sentido, BNCC (2018, p. 137) salienta que:

Também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiótica dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente (Brasil, 2018, p. 137).

Esse gênero aparece em diferentes formatos, às vezes, está presente em textos escritos como revistas, panfletos, *outdoors* ou postagens nas redes sociais, em outros casos, surge na linguagem falada, como nos comerciais de rádio, televisão ou vídeos publicitários. Essa flexibilidade ajuda a propaganda a alcançar variados tipos de público, usando diferentes meios para tornar a comunicação mais eficaz e envolvente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui o gênero textual propaganda entre os conteúdos indicados para o 9º ano do Ensino Fundamental II, o que abre espaço para sua exploração nas aulas de inglês. A propaganda pode ter um papel interessante nas aulas de inglês, principalmente por combinar texto e imagem, essa mistura deixa a leitura mais leve e chama mais atenção, o que ajuda bastante na hora de aprender. Silva (2004) comenta que esse tipo de texto favorece o aprendizado da língua porque traz recursos que tornam a compreensão mais simples, quando os alunos entram em contato com esse gênero, eles vão desenvolvendo a interpretação e, pouco a pouco, aprendem a se expressar melhor em diferentes situações. Além disso, começam a notar como certas mensagens tentam convencer o leitor, o que também leva à reflexão sobre as ideias por trás dessas produções como costumes, valores e até visões de mundo.

A propaganda está por toda parte, por isso, faz sentido pensar nela como um recurso educativo, já que ela é argumentativa e aparece em várias formas: escrita, falada, visual; pode ser usada em sala de aula para estimular uma leitura mais crítica. Com isso, os alunos não só praticam o idioma, mas também aprendem a analisar os discursos que circulam no dia a dia.

Quando esse tipo de texto entra no contexto escolar, ele deixa de ser apenas parte da cultura do consumo, passa a ser um recurso pedagógico que permite discutir temas como linguagem, ideologia e persuasão, que são fundamentais para formar leitores mais atentos e conscientes, por isso, trabalhar com propagandas nas aulas de inglês pode ser uma estratégia bastante relevante.

Ao reconhecer o valor educativo da propaganda, é possível perceber que seu uso em sala de aula vai além da exploração de conteúdos linguísticos, ele proporciona uma aproximação entre o universo escolar e o mundo real, favorecendo práticas pedagógicas que dialogam com a vivência dos alunos. A linguagem publicitária, por ser próxima do cotidiano e estar presente em múltiplos contextos de circulação, estimula o engajamento dos estudantes e possibilita que eles compreendam como a linguagem pode ser usada estrategicamente para persuadir, emocionar e construir sentidos.

A propaganda, enquanto gênero textual, desempenha um papel significativo no ensino de línguas ao utilizar uma linguagem acessível e direta, pois passa a incorporar textos que fazem parte da realidade dos aprendizes, promovendo não apenas o aprendizado formal da língua, mas também o desenvolvimento de uma leitura crítica diante das mensagens que os cercam. Nesse sentido, Pinho (1990) ressalta que as propagandas não apenas ampliam o repertório linguístico dos alunos, mas também estimulam sua criticidade e aprimoram sua capacidade de persuasão ao se expressarem em uma segunda língua, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Trata-se, portanto, de um recurso valioso para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, pois carrega elementos culturais e emocionais que favorecem uma aprendizagem mais contextualizada, significativa e alinhada à realidade do uso da língua.

Por ser um gênero presente em diferentes mídias e cotidiano dos estudantes, a propaganda permite que o ensino da língua vá além da memorização de estruturas gramaticais, e ainda fugindo do tradicionalismo de LI, promovendo o engajamento com temas relevantes, atuais e socialmente situados. Ao explorar estratégias discursivas e elementos multimodais, ela contribui para o desenvolvimento de competências que ultrapassam a esfera linguística, favorecendo também a construção de um olhar crítico diante das mensagens consumidas diariamente. Dessa forma, o trabalho com esse gênero textual possibilita uma aprendizagem mais significativa, pois contextualiza o uso da língua, estimula a reflexão sobre o papel da linguagem na sociedade e prepara o aluno para interagir com maior autonomia e consciência em diferentes esferas comunicativas.

A exposição dos alunos a textos que circulam socialmente, como a propaganda, faz com que o aprendiz compreenda a linguagem não apenas como um conjunto de regras, mas como uma ferramenta de interação com o mundo. É nesse sentido que Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que os gêneros textuais permitem a articulação entre práticas sociais e objetos escolares, pois funcionam como pontes entre os saberes acadêmicos e as experiências concretas dos estudantes. Assim, o uso da propaganda no ensino de inglês não apenas favorece a

compreensão da estrutura linguística, mas também desenvolve habilidades interpretativas e argumentativas, tornando a aprendizagem mais funcional e alinhada às necessidades comunicativas do aluno em diferentes contextos.

Ao planejar o ensino de língua inglesa, é essencial considerar não apenas o conteúdo linguístico, além disso os contextos de uso social da linguagem devem levar em conta a relevância que esses textos têm na vida real dos estudantes. Nesse sentido, Silva (2004, p. 247-248) defende que os alunos devem ser confrontados com gêneros que sejam ou venham a ser relevantes para sua vida social. Essa perspectiva aponta para um ensino que ultrapassa a dimensão gramatical da língua e promove o letramento⁵, ao incluir gêneros como a propaganda, o ensino se torna mais funcional e engajado, pois permite que os estudantes reconheçam a utilidade da língua estrangeira em situações concretas, desenvolvendo, assim, competências linguísticas e críticas necessárias para atuar em diferentes esferas sociais.

Em suma, a utilização da propaganda como gênero textual no ensino de inglês oferece uma abordagem inovadora e eficaz para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, a propaganda não apenas permite que os alunos compreendam a estrutura da língua, mas também estimula a reflexão crítica sobre o uso da linguagem e seus efeitos persuasivos, ampliando as competências comunicativas e argumentativas. Nesse contexto, a publicidade se transforma de um simples recurso de consumo em uma ferramenta pedagógica poderosa, que, ao ser explorada de maneira consciente, contribui para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e preparados para interagir de forma eficaz e ética na sociedade globalizada.

⁵ Letramento refere-se à capacidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional e crítica na vida social.

5 IMPORTÂNCIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE GÊNEROS

A Sequência Didática (SD) é uma estratégia pedagógica estruturada que organiza o ensino em etapas progressivas, com o objetivo de desenvolver as competências linguísticas e discursivas dos alunos de maneira significativa. Assim, fundamentada nas pesquisas de Dolz e Schneuwly (2004), essa abordagem parte do princípio de que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas sim por meio da interação com gêneros textuais autênticos e situações comunicativas reais. Esse processo não apenas favorece a aquisição de habilidades linguísticas, mas também desenvolve a capacidade de refletir criticamente sobre o uso da língua em diferentes contextos, tornando o aprendizado mais relevante e aplicável ao seu dia a dia.

Ao longo da sequência didática, os estudantes são guiados por um processo que envolve a introdução ao gênero textual, a exploração de suas características, a prática orientada e, por fim, a produção autônoma. Esse percurso permite que eles não apenas compreendam a estrutura e a função social dos textos, mas também desenvolvam habilidades críticas e reflexivas em relação à linguagem. Dessa forma, a sequência didática se configura como um instrumento essencial para tornar o ensino mais dinâmico, contextualizado e alinhado às necessidades comunicativas dos alunos dentro e fora do ambiente escolar.

Nesse contexto, a SD visa à organização progressiva de atividades voltadas ao ensino de um conteúdo específico, considerando a construção do conhecimento de forma contextualizada, no ensino de língua inglesa, a SD desempenha um papel fundamental ao promover a articulação entre teoria e prática, proporcionando aos alunos oportunidades de interação com gêneros textuais autênticos. Schneuwly e Dolz (2004) destacam que a SD organiza o ensino por meio da progressão didática de atividades relacionadas a um gênero textual específico, permitindo que o aluno compreenda sua função comunicativa e aprimorando suas habilidades linguísticas.

Além disso, a abordagem da SD no ensino de línguas está alinhada com os pressupostos da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), segundo os quais novos conhecimentos devem ser integrados à estrutura cognitiva do aluno de maneira contextualizada, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica. Esse alinhamento permite que os alunos não apenas adquiram novos conteúdos, mas também construam conexões entre o que já sabem e as novas informações, proporcionando uma aprendizagem mais duradoura e profunda. Ao promover a autonomia, a SD contribui para que os estudantes se tornem aprendizes mais independentes, capazes de aplicar o conhecimento adquirido em situações reais e de refletir

criticamente sobre seu processo de aprendizagem, tornando-se, assim, agentes ativos em sua formação linguística e discursiva.

A utilização da SD no ensino de inglês contribui para a superação de abordagens tradicionais centradas exclusivamente na memorização de regras gramaticais, promovendo uma aprendizagem mais significativa e interativa. Além disso, ao inserir gêneros textuais autênticos no processo de ensino-aprendizagem, a SD amplia o repertório linguístico dos estudantes e os prepara para interagir em diferentes contextos sociais, acadêmicos e profissionais. Como destaca Cândido (2011), a exposição a gêneros textuais variados possibilita a aquisição de habilidades discursivas que vão além do domínio gramatical, permitindo a construção de sentido e a adaptação do discurso às diferentes situações comunicativas.

Embora a SD se configure como um recurso metodológico eficaz, sua implementação enfrenta desafios, especialmente no contexto do ensino público. Cândido (2011) ressalta que a falta de formação continuada dos professores e a ausência de materiais didáticos adequados comprometem a aplicabilidade dessa abordagem. Outro obstáculo refere-se à necessidade de adaptação das sequências didáticas às demandas específicas de cada turma. A heterogeneidade dos alunos em relação ao nível de proficiência em inglês pode dificultar a progressão das atividades e exigir estratégias diferenciadas para garantir a participação e o engajamento de todos.

Sua implementação exige um planejamento cuidadoso, considerando as particularidades do público-alvo e os recursos disponíveis. Assim, torna-se fundamental a capacitação docente para a aplicação eficaz dessa abordagem, garantindo que os alunos tenham acesso a um ensino de inglês mais dinâmico e significativo. A formação contínua dos professores é crucial, pois permite que eles adaptem a sequência didática de acordo com as necessidades específicas de seus estudantes, assegurando uma prática pedagógica inovadora e alinhada com as melhores estratégias de ensino.

A Sequência Didática segue uma organização metodológica baseada em etapas que promovem a aprendizagem progressiva. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), sua estrutura pode ser delineada em quatro fases principais:

1. Apresentação da Situação: Introdução ao gênero textual por meio de exemplos autênticos e reflexão sobre seu contexto de uso; Discussão sobre a relevância do gênero para a comunicação cotidiana e acadêmica.

2. Produção Inicial: Diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos, com a produção inicial do gênero em estudo; Reflexão sobre as dificuldades e desafios encontrados na escrita ou oralidade.
3. Módulos de Ensino: Estudo aprofundado das características do gênero, incluindo estrutura, função social e recursos linguísticos; Atividades interativas que favoreçam a construção do conhecimento e a prática comunicativa.
4. Produção Final: Nova produção do gênero textual, com aplicação das estratégias aprendidas ao longo da SD; Reflexão sobre o processo de aprendizagem e revisão dos aspectos aprimorados.

Ao estruturar o ensino dessa forma, a Sequência Didática possibilita uma abordagem mais organizada e progressiva, permitindo que as práticas pedagógicas sejam sistematizadas de maneira que favoreçam o desenvolvimento contínuo das competências linguísticas e discursivas dos alunos. Ao promover a interação com gêneros textuais autênticos e situações comunicativas reais, a SD torna o ensino de língua inglesa mais dinâmico, relevante e adaptado às necessidades dos estudantes. Dessa maneira, ela não só aprimora a eficácia do processo de aprendizagem, mas também contribui para a formação de alunos mais críticos, autônomos e preparados para interagir de maneira eficaz e reflexiva em diferentes contextos sociais e acadêmicos.

5.1 Do planejamento à prática: Sequência didática no ensino de propaganda no 9º ano

Este tópico tem como objetivo analisar e contextualizar a atuação da pesquisadora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculada ao subprojeto de Língua Inglesa da Universidade Estadual da Paraíba. A participação ocorreu no segundo semestre de 2023, na Escola Municipal Ensino Fundamental Osmar De Aquino, situada na cidade de Guarabira na Paraíba, com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades foram desenvolvidas sob a orientação da professora supervisora e do coordenador do subprojeto, ambos responsáveis por acompanhar e contribuir com as ações propostas ao longo do período.

A Escola Osmar de Aquino apresenta uma estrutura física considerada adequada para a realização das atividades pedagógicas, oferecendo aos alunos e professores um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem. Um dos espaços de destaque é a sala de multimídia, equipada com recursos tecnológicos como uma televisão, que foi utilizada durante a aplicação

da sequência didática para a exibição das propagandas selecionadas pelos professores. Esse ambiente, além de ampliar as possibilidades metodológicas, contribuiu para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, favorecendo o envolvimento dos estudantes com os conteúdos propostos.

Embora o subprojeto não tivesse como proposta central o trabalho com gêneros textuais, essa abordagem foi incorporada de forma espontânea e estratégica, a partir das demandas observadas em sala e das possibilidades didáticas que se apresentaram ao decorrer das intervenções. Nesse sentido, o gênero propaganda permitiu à pesquisadora explorar práticas de leitura, produção textual e uso da língua inglesa em situações comunicativas relevantes para os alunos, essa escolha revelou-se significativa tanto para o engajamento dos estudantes quanto para a construção da prática docente da pesquisadora.

O planejamento das ações desenvolvidas no subprojeto foi realizado de forma colaborativa entre a pesquisadora, sua dupla de bolsistas e a professora supervisora, as reuniões aconteciam semanalmente, geralmente na escola, e tinham como objetivo discutir propostas de atividades, estratégias metodológicas e formas de tornar o ensino da língua inglesa mais significativo para os alunos. A escolha do gênero textual propaganda surgiu a partir das reflexões coletivas durante essas reuniões, foram considerados os interesses dos alunos e as potencialidades do gênero para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e críticas como observaremos ao longo da sequência didática.

A sequência didática buscou integrar leitura, interpretação e produção textual em língua inglesa, sempre com base em situações comunicativas próximas da realidade dos estudantes. A aplicação da SD ocorreu ao longo de cinco encontros com a turma do 9º ano, cada aula correspondendo a uma etapa do modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004): apresentação da situação, produção inicial, módulos de ensino (divididos em três aulas) e produção final.

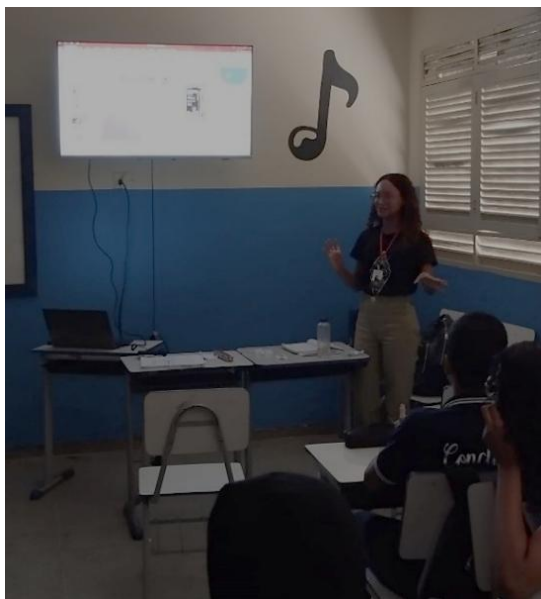
Apresentação da Situação (Aula 1): No primeiro encontro, a aula teve como objetivo introduzir os alunos ao gênero textual propaganda, inicialmente, foi discutido o conceito do gênero e sua presença constante no cotidiano dos estudantes, a partir de exemplos transmitidos em diferentes mídias, como televisão e redes sociais. Foram exibidas propagandas em língua inglesa, como o trailer do filme *Barbie*⁶ que teria sido alvo de muita divulgação das mídias e

⁶ Trailer oficial do filme *Barbie* (2023). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pBk4NYhWNMM>

recém lançado, e comerciais de marcas amplamente reconhecidas como Sprite⁷, CCAA⁸, o que gerou engajamento e reconhecimento imediato por parte dos alunos.

Durante essa etapa, também foram abordadas algumas características linguísticas comuns em propagandas, como o uso de frases curtas e diretas, aproveitando os exemplos exibidos, foi introduzido o conceito de imperativo em inglês, explicando-se que essas frases funcionam como "palavras de ordem" e que, nesse tempo verbal, normalmente se retira o "to" antes do verbo (por exemplo, "to go" torna-se "Go!"). Essa explicação foi fundamental para preparar os alunos para a análise linguística mais detalhada nas etapas seguintes, tendo como finalidade despertar o interesse da turma e promover uma reflexão inicial sobre a função social do gênero e seus elementos constitutivos.

Figura 01 – Apresentação do conteúdo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Produção Inicial (Aula 2): Na aula seguinte, os alunos participaram de uma atividade diagnóstica para identificar os elementos comuns presentes nas propagandas apresentadas em aula. Como podemos observar na **Figura 01** foram usados recursos como TV, notebook e slides para apresentar propaganda audiovisuais sobre: *GoodRX*, *Flawless dermaplane Glow*, *Snickers*, *Sleep number* e *Chime* (disponível no apêndice A). A atividade visava sondar o conhecimento prévio da turma e estimular a observação crítica, os alunos deveriam juntamente com a

⁷ Comercial da *Sprite Ka-ching*, com Grant Hill. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OqEjnUkbB-Y>

⁸ Comercial do CCAA “Elevador”, com Jessica Alba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xrZtSro-y2A>

pesquisadora apontar os pontos de persuasão presente em cada slide. Como tarefa de casa, os estudantes deveriam pesquisar e trazer para a próxima aula exemplos de propagandas audiovisuais em inglês, que seriam posteriormente analisadas em grupo, essa etapa permitiu compreender as percepções iniciais dos alunos e identificar pontos a serem explorados nos módulos de ensino.

Módulo 1 (Aula 3): Na terceira aula, iniciou-se o primeiro módulo de ensino, com foco na análise dos elementos visuais, linguísticos e persuasivos presentes nas propagandas, foram abordadas estratégias como o uso de cores, frases de efeito, imagens marcantes e o verbo no imperativo. Também foram discutidas formas de persuasão como apelo ao medo, uso do humor e presença de celebridades, a seguir, os alunos, organizados em grupos de até cinco integrantes, analisaram as propagandas que haviam trazido de casa, escolhendo aquela que consideravam mais interessante para desenvolver ao longo da sequência didática, a atividade favoreceu o trabalho colaborativo e a apropriação ativa do gênero estudado.

Módulo 2 (Aula 4): Com base na propaganda escolhida, cada grupo iniciou a elaboração de sua própria versão, os alunos realizaram uma pesquisa mais aprofundada sobre o contexto da propaganda, planejaram sua abordagem e iniciaram a criação do roteiro. Essa etapa exigiu a mobilização dos conhecimentos adquiridos até então, além de habilidades de organização textual e oral, incentivando a autonomia e a criatividade. Os alunos, mais uma vez, organizados em grupos de até cinco integrantes para elaborar materiais como cartazes, falas e materiais de persuasão como podemos verificar nos Resultados e Discussões.

Produção Final (Aula 5): Na última aula, os grupos apresentaram suas versões das propagandas em sala de aula (disponível nos Resultados e Discussões), utilizando a língua inglesa conforme a proposta original. Após as apresentações, houve um momento de discussão coletiva sobre as produções, no qual os próprios alunos compartilharam os desafios enfrentados, as estratégias utilizadas e suas percepções sobre o processo. A professora supervisora ofereceu *feedback* oral, destacando os pontos positivos de cada trabalho e como forma de incentivo, o grupo com maior destaque recebeu um prêmio simbólico (uma barra de chocolate Bis), o que aumentou ainda mais a motivação da turma.

5.2 Cronograma

Etapas	Conteúdos	Aula	Tempo
Apresentação da situação	Primeiros contatos com o gênero textual propaganda.	Aula 01	45 minutos
Produção inicial	Atividade diagnóstica com exibição de propagandas em língua inglesa.	Aula 02	45 minutos
Modulo 01	Formação de grupos e seleção de propaganda para produção final.	Aula 03	45 minutos
Modulo 02	Elaboração dos matérias e textos para apresentação da produção final.	Aula 04	45 minutos
Produção Final	Apresentação das propagandas elaboradas e idealizadas pelos alunos.	Aula 05	45 minutos

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados nesta seção baseiam-se nas observações feitas ao longo das cinco aulas da sequência didática, nos registros fotográficos realizados durante a prática, nos materiais produzidos pelos alunos e nas percepções da pesquisadora enquanto bolsista do PIBID.

Desde o primeiro encontro, o uso de propagandas em língua inglesa, especialmente aquelas amplamente divulgadas nas redes sociais e na televisão, despertou interesse imediato por parte dos alunos. A exibição de vídeos como o trailer do filme *Barbie* e campanhas do *CCAA* e *Sprite* gerou identificação e engajamento. Esse envolvimento reforça a importância de utilizar gêneros textuais que circulam socialmente e que fazem parte da vivência dos estudantes, como defendem Schneuwly e Dolz (2004), pois isso favorece o desenvolvimento de habilidades linguísticas em contextos reais e significativos de uso da linguagem.

Durante a apresentação da situação, produção inicial e módulos de ensino, notamos que a familiaridade dos alunos com o conteúdo apresentado facilitou a introdução de estruturas linguísticas em inglês, como o uso do imperativo. A participação foi ativa e espontânea, especialmente quando foram exibidos vídeos publicitários de grande circulação. Nesse momento, foi possível perceber que os alunos reconheceram intuitivamente aspectos persuasivos presentes nas propagandas, o que contribuiu para uma aprendizagem significativa e contextualizada.

O momento mais marcante do processo foi a produção final, divididos em grupos, os alunos criaram e apresentaram suas próprias versões de propagandas, utilizando a língua inglesa. As apresentações revelaram criatividade, apropriação dos elementos do gênero estudado e empenho coletivo. Foi possível notar avanços na pronúncia, entonação e domínio de estruturas básicas da língua. Mais do que apenas replicar um modelo, os alunos adaptaram as estratégias persuasivas às suas realidades, demonstrando compreensão crítica das mensagens publicitárias.

Figura 02 – Alunos caracterizados com a cor azul e chip da Tim feito em papelão



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

O primeiro grupo escolheu representar um comercial da operadora Tim. Conforme ilustrado na **Figura 02**, os alunos se caracterizaram com camisetas azuis e até se pintaram com tinta da mesma cor, fazendo referência direta à identidade visual da marca. Utilizaram papelão para confeccionar um chip gigante da Tim, que foi incorporado à encenação como um recurso visual central da propaganda. Durante a apresentação, os estudantes utilizaram expressões simples e imperativas em inglês para destacar os benefícios da operadora, simulando um comercial dinâmico e bem-humorado.

Figura 03 – Cestinha com produtos reais do Boticário e cartaz do perfume Liz



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

O segundo grupo produziu uma propaganda inspirada na marca O Boticário, promovendo o perfume Liz. De acordo com o que é mostrado na **Figura 03**, trouxeram perfumes e hidratantes reais da coleção e montaram uma cesta decorativa com os produtos, além de cartazes coloridos com frases promocionais escritas em inglês, como “Feel the elegance”. A apresentação simulou uma propaganda voltada ao público jovem e feminino, com linguagem persuasiva e entonação adequada, mostrando domínio do conteúdo e atenção aos detalhes estéticos do gênero.

Figura 04 – Simulação da propaganda do colchão com cartaz explicativo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Já o terceiro grupo escolheu trabalhar com a ideia de um **colchão**. Organizaram as mesas da sala para simular uma cama e como mostra na **Figura 04** apresentaram um cartaz com informações do produto. Os alunos simularam a gravação de um comercial, com um apresentador e um cliente que interagiam em inglês, criando um cenário realista e envolvente. A dramatização foi bem estruturada, explorando tanto a linguagem corporal quanto os recursos visuais e textuais do gênero.

Os exemplos apresentados evidenciam como a sequência didática permitiu aos alunos se apropriarem do gênero textual propaganda de forma ativa e criativa, utilizando a língua inglesa em contextos comunicativos significativos. As apresentações finais não apenas demonstraram o domínio dos conteúdos trabalhados, mas também revelaram maior segurança na oralidade, no uso de estruturas gramaticais e no reconhecimento das estratégias de persuasão típicas do gênero.

Além de promover o desenvolvimento linguístico, a proposta contribuiu para o fortalecimento da autonomia, da cooperação e do pensamento crítico dos estudantes, ao mesmo tempo em que proporcionou à pesquisadora um olhar mais sensível e reflexivo sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, os resultados alcançados reforçam a importância de propostas que integrem linguagem e criticidade no ensino de inglês, sobretudo em contextos escolares da rede pública, e confirmam o potencial formativo de programas como o PIBID para a construção de uma prática docente comprometida, contextualizada e transformadora.

7 CONCLUSÃO

A experiência vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), junto ao subprojeto de Língua Inglesa da Universidade Estadual da Paraíba, proporcionou à pesquisadora uma significativa aproximação com a prática docente e com os desafios reais do ensino de língua inglesa na escola pública. A partir da aplicação da sequência didática com foco no gênero textual propaganda, foi possível observar o potencial dessa abordagem para tornar o ensino mais dinâmico, significativo e conectado à realidade dos alunos.

A escolha do gênero propaganda se mostrou acertada, despertando o interesse da turma e promovendo a participação ativa dos estudantes durante todas as etapas da sequência didática. As produções finais evidenciaram avanços importantes na compreensão do uso da língua inglesa em contextos comunicativos reais, na apropriação das características estruturais e discursivas do gênero estudado, e na capacidade crítica dos alunos ao analisarem as estratégias de persuasão e os valores transmitidos pelas mensagens publicitárias.

Além das contribuições para o desenvolvimento linguístico, a proposta permitiu abordar questões sociais e reflexivas relacionadas à linguagem, à mídia e à representação, o que contribuiu para a formação crítica dos alunos. Os debates em sala mostraram-se espaços de escuta e reflexão, em que os estudantes puderam analisar propagandas sob diferentes perspectivas, percebendo o papel que esses textos desempenham na construção de sentidos e comportamentos no cotidiano.

Do ponto de vista da formação docente, a experiência permitiu à pesquisadora refletir sobre sua prática, aprimorar estratégias metodológicas e compreender, na prática, os princípios que regem um ensino de inglês mais contextualizado, inclusivo e significativo. Também foi possível enfrentar, com apoio da equipe do PIBID, os principais desafios do contexto escolar público, como a limitação de tempo, recursos e heterogeneidade das turmas, adotando soluções criativas e coerentes com as necessidades reais dos alunos.

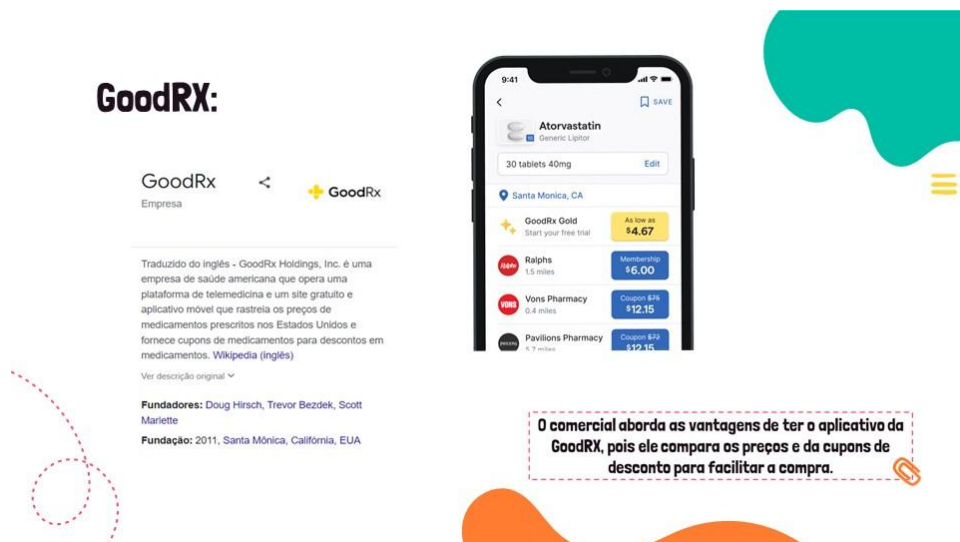
Dessa forma, conclui-se que a aplicação da sequência didática sobre o gênero propaganda contribuiu de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, tanto no que se refere ao desenvolvimento das habilidades linguísticas quanto à formação crítica dos alunos, além de fortalecer a trajetória da pesquisadora como futura professora, oferecendo uma vivência concreta e transformadora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. 2017. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 20 de abril 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital nº 10/2024 – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf Acesso em: 18 de maio de 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira moderna*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 20 de abril de 2024.
- CÂNDIDO, D. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. Parábola Editorial, 2011.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010. p. 41-70.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1998). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 149-185.
- LIRA, M. *Educação e Inovação: Caminhos para o Futuro*. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2014.
- LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola: 2008
- PINHO, J. B., *Propaganda institucional, usos e funções da propaganda em relações públicas*. São Paulo: Summus, São Paulo, SP, 1990.
- SILVA, M. C. *A avaliação da leitura em língua estrangeiras: explorando gêneros textuais*. Tese de Doutorado. Niterói: UFF, 2004.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

APÊNDICE A – SLIDE REFERENTE A PRODUÇÃO INICIAL

Figura 05 – Construção Inicial (parte 1)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 06 – Construção Inicial (parte 2)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 07 – Construção Inicial (parte 3)

SNICKERS AND WALMART'S:



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 08 – Construção Inicial (parte 4)

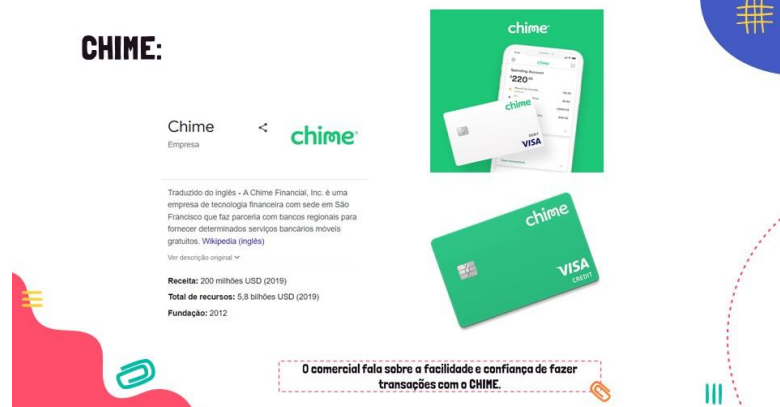
SLEEP NUMBER:



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 09 – Construção Inicial (parte 5)

CHIME:



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora