



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS
HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA**

FLÁVIO GOMES DE FIGUEIREDO

OS TEXTOS NÃO-VERBAIS NO ENSINO DE LE

**CAMPINA GRANDE – PB
2012**

OS TEXTOS NÃO-VERBAIS NO ENSINO DE LE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação **em Letras**, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Letras, com habilitação em Língua Inglesa.

Orientadora: Prof^a. Ms. Glauciara Pereira Barbosa

F475 Figueiredo, Flávio Gomes de.
Os textos não verbais no ensino de LE
[manuscrito]/ Flávio Gomes de Figueiredo. – 2012.

17 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro
de Educação - CEDUC, 2012.

“Orientação: Prof^ª. Ma. Glaucira Pereira Barbosa,
UNESC”.

1. Leitura. 2. Gêneros textuais. 3. Textos não
verbais. I. Título.

21. ed. CDD 419

FLÁVIO GOMES DE FIGUEIREDO

OS TEXTOS NÃO-VERBAIS NO ENSINO DE LE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras, da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Letras, com habilitação em Língua Inglesa.

Aprovada em 02/07/2012.

Glauçiana Pereira Barbosa NOTA: 10,0
Prof^a Ms. Glauçiana Pereira Barbosa / UNESC
Orientadora

Felipe Santos dos Reis NOTA: 10,0
Prof^o Ms. Felipe Santos dos Reis / UEPB
Examinador

Josehilton Rocha de Araújo NOTA: 10,0
Prof^o Esp. Josehilton Rocha de Araújo / UEPB
Examinador

MÉDIA: 10,0

OS TEXTOS NÃO-VERBAIS NO ENSINO DE LE¹

Flávio Gomes de Figueiredo²

RESUMO

O presente artigo traz uma reflexão sobre o ensino de LE, destacando a leitura e o uso de gêneros no processo de ensino aprendizagem. Primeiramente, fez-se uma revisão do conceito de leitura, a qual deve ser considerada uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Dando continuidade a revisão das teorias, buscou-se informações sobre o conceito de gêneros e como se deve trabalhar em sala de aula a questão da leitura a partir dos gêneros não-verbais, principalmente em aulas de LE. Sabe-se que os alunos chegam ao final do ensino fundamental sem compreender um texto em língua estrangeira por consequência de um ensino pautado na transmissão de regras gramaticais, sem se preocupar com a compreensão textual. Nesse sentido, este artigo pretende mostrar como a leitura do texto não-verbal contribui para uma melhor aprendizagem de LE.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Gêneros Textuais; Textos Não-verbais.

ABSTRACT:

This article presents a reflection on the teaching of a foreign language, especially on reading and the textual genre resented in the teaching and learning process. First, a review of the reading concept is done, which must be considered as a highly interactive and complex activity in the production of meanings. Based on theories we sought information about the concept of textual genre and how the aspect of reading from the non-verbal genres should be worked in the classroom, especially in classes of foreign languages. It's known that students come to the end of elementary school without understanding a foreign text, as a consequence of teaching based on grammatical rules, without worrying about its comprehension. Accordingly, this article aims to showing how the reading of a non-verbal text contributes to a better learning of a foreign language.

KEYWORDS: Reading; Textual Genre; Non-verbal texts.

INTRODUÇÃO

Atualmente, frente à tecnologia de ponta presente no cotidiano de nossas crianças, desde a mais tenra idade, está cada vez mais difícil despertar nelas o hábito da leitura, o prazer de ler e imaginar histórias, externando sentimentos e

¹Língua Estrangeira.

²Graduando em Letras com habilitação em Língua Inglesa, pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: teacher.flavio@hotmail.com.

impressões. Os efeitos fantásticos produzidos pelo computador seduzem e atraem de tal forma que a preferência universal da infância é estar junto à TV, ao videogame ou ao próprio computador.

Vê-se que, desde cedo, há um contato intenso com o mundo da linguagem não-verbal, uma vez que ela proporciona melhor compreensão e atraem pelos jogos da criação, despertando a curiosidade e o prazer em ler.

Porém, ainda que a tecnologia, a globalização e a informatização tenham papéis importantes no desenvolvimento cultural de um povo, não podemos permitir que os livros e a literatura fiquem para nossos educandos como algo chato, desestimulante, obrigatório. Desenvolver o prazer pela leitura na escola deve ser uma atividade prazerosa, interessante, criativa e muito atraente.

Por isso ser importante conhecermos o desenvolvimento cognitivo de nossos alunos para que possamos selecionar o texto mais adequado a cada momento de vida, a cada fase escolar. Tornar-se relevante destacar que o texto escolhido deve ser prazeroso não só para a turma, mas também para o professor, demonstrando que há uma comunhão de gostos que refletirá em entusiasmo e em um bom trabalho em sala de aula.

Pensando nisso, a nossa proposta é mostrar como o texto não-verbal pode ser usado nas aulas de LE, a fim de motivar nossos alunos para a leitura de uma forma interacionista, em que o leitor interage com o que está lendo e constrói seu conhecimento.

O interesse se deu a partir da experiência como professor de LE, percebendo que o uso do texto não-verbal é um foco de interesse muito grande para qualquer faixa etária, pois são ricos em detalhes e de fácil entendimento.

De acordo com PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), os conhecimentos, que se transmitem e se recriam na escola, ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola num processo contínuo permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos.

Sabendo que a aprendizagem se dá num processo contínuo dependendo dos fatores internos (referem-se ao funcionamento do corpo, considerado como um instrumento responsável pelos automatismos, coordenações e articulações) e externos (dependem das condições do meio que circundam o indivíduo), vimos que

existem outros fatores que são restritos à escola e à própria sala de aula, que interferem na aprendizagem.

Muito frequentemente, sem ter ainda uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento e uso da língua materna, o aluno se depara com a necessidade de compreender a construção do significado na língua estrangeira, com uma organização diferente das palavras nas frases, das letras nas palavras, um jeito de escrever diferente da forma de falar, outra entonação, outro ritmo (BRASIL, 1998).

Dessa forma, é necessária a intervenção do professor nesse processo, para que possibilite uma melhor compreensão de como se dá a aprendizagem, buscando subsídios norteadores que facilitem a resolução das prováveis causas das dificuldades, fazendo-nos acreditar que tal realidade só poderá ser transformada a partir da educação.

Sendo assim, o objetivo desse artigo é mostrar como a linguagem não-verbal contribui de forma significativa na aprendizagem de LE. A ideia é mostrar que, desde o início da aprendizagem, o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas.

1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

A forma da condução com relação ao aprendizado da leitura tem sido alvo de estudos e pesquisas, mostrando a importância desse paradigma presente em todo o processo educativo do indivíduo. Porém, mesmo tendo clareza dessa importância, a função da leitura, na sua forma mais significativa, parece não estar sendo levada em conta por todos os agentes envolvidos diretamente com os alunos neste processo de construção do saber ler e escrever, o que atesta a relevância social desta pesquisa, no âmbito da educação.

Defendendo a ideia de que deve haver, nas escolas, uma política de formação de leitores, cabe aqui apresentar concepções sobre o que é leitura, sem o que não se conseguirá estabelecer um marco de referência para formação de leitores proficientes, em especial em LE.

A leitura, como prática sociocultural, deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas, entendida como prática restrita ao ambiente escolar. Portanto, pensar em leitura extrapola o âmbito

da escola, mas não pode prescindir dela, inclusive por ser a instituição pública das mais democratizadas, ainda que, em muitos casos, descontinuamente e sem sucesso.

Segundo Aranha; Martins (2002, p. 11), leitura “é o ato de atribuir significado e dar sentido a uma série de fatos que invadem nosso cotidiano, como por exemplo: o cheiro, o som, a violência, a tristeza, a alegria, a paixão e o amor”.

Na afirmação desses autores, percebemos que o ensino oferecido aos nossos alunos se mantém distante do que de fato a leitura proporciona ao indivíduo, uma vez que nas salas de aula, na maioria das vezes, não se considera o conhecimento de mundo que o aluno carrega com ele.

Segundo Solé (1998, p. 33),

o problema do ensino na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Buscando informações nos PCNs, vê-se que a proposta sugerida é que o ensino aconteça de forma interacionista, o que significa que a concepção de linguagem deve ser de natureza sociointeracional, ou seja, é uma visão da linguagem como prática social que envolve seu uso em situações reais de interlocução.

Sendo assim, a concepção de leitura adotada pelos documentos oficiais e que devem nortear o ensino, tanto de língua materna como de língua estrangeira, é a de que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

É comum ver profissionais da área utilizando o texto como pretexto para o ensino da gramática e do vocabulário, como afirma Coracini (1995, p. 18),

Nas aulas de línguas, em particular – língua materna e língua estrangeira -, o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputam como importante ensinar. Assim, o texto, parte do material didático, perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno,

para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

Vê-se como é importante que o professor esteja buscando formação e subsídios para a mudança de metodologia em sala de aula, uma vez que o ensino de língua deve estar pautado nas práticas sociais, das quais os alunos já participam. Com essa formação, espera-se que esse leitor processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê. (KOCH; ELIAS, 2006)

Nesse cenário não há mais espaço para atividades de leitura que exigia do aluno uma leitura em voz alta, acompanhada por uma série de perguntas para o aluno responder, com o objetivo de verificar a entonação e a fluência.

Neste artigo defende-se a ideia de que o professor deve realizar atividades de ensino-aprendizagem em que o aluno desenvolva a leitura, pois se considera que esse aluno é um ser ativo e interativo ao longo de toda sua vida escolar. Por isso, propõe-se aqui o trabalho com os gêneros, em especial aqueles que vêm acompanhados de imagens, ilustrações, pois, dessa forma, o ensino da leitura em LE se tornará mais atrativo e motivador.

Vale ressaltar que devemos considerar também as necessidades de leitura do aluno, sua maneira de ler, os instrumentos de leitura de que ele faz uso e seus processos de interpretação. Enfim, devemos estar atentos para o processo de leitura que abrange tudo aquilo que envolve o “mundo do leitor”.

2 GÊNEROS TEXTUAIS

Tratar aqui sobre gêneros, exige-se que se defina a concepção de texto que se adota no processo de ensino-aprendizagem de LE. Tendo-se por base a visão sociointeracionista de linguagem e de aprendizagem, os quatro conteúdos básicos (ler, escrever, ouvir e falar) devem ser explorados em situações reais de contextualização de modo que o aluno possa construir/produzir sentidos de maneira autêntica. Nesse sentido, os textos selecionados para a aula devem ser os que circulam socialmente e não os artificialmente produzidos para fins didáticos.

Porto (2009) apresenta que texto é uma produção verbal (oral ou escrita), dotada de unidade temática, coerência argumentativa, coesão interna, cujo sentido é

construído solidariamente por quem o produz, por quem o interpreta e pelo conjunto discursivo já existente na sociedade.

Enfim, é o texto que vai direcionar o trabalho com a linguagem em sala de aula e, a partir dos objetivos com que o abordamos, definimos as atividades pedagógicas de LE.

Uma vez que o ensino de LE deve ser pautado no trabalho com os textos, deve-se deixar claro não só os objetivos a serem atingidos, mas os gêneros que devem ser trabalhados para atingir os objetivos determinados.

Os PCNs sugerem que junto com o conhecimento sistêmico e o conhecimento de mundo, o conhecimento sobre a organização textual esteja entre os que precisam ser desenvolvidos no ensino de LE. Esse conhecimento se refere a “rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos” (BRASIL, 1998, p.31). Por exemplo, a leitura de um anúncio publicitário em uma LE pode ser facilitada se o aluno brasileiro ativar seu conhecimento sobre esse gênero textual (sua organização e suas características espaciais na página impressa, incluindo os recursos não-verbais) e estabelecer relações entre o que está lendo e o que já se apropriou sobre este gênero textual em língua materna.

Considera-se, aqui, gêneros textuais “modelos” de textos que circulam socialmente e que estabelecem formas próprias de organização do discurso. (PORTO, 2009)

O ensino dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente não só amplia sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também lhes aponta as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem.

Para Bakhtin (1988), a linguagem não se apresenta como sistema, mas como atividade. No momento em que o locutor faz uso da língua para suas necessidades enunciativas concretas, a forma da língua não é o mais importante, mesmo porque esta é sempre idêntica para os falantes de uma mesma comunidade linguística, independentemente do contexto. O que importa é o que essa forma *significa* em determinado contexto, ou seja, “um signo adequado às condições de uma situação concreta dada”, portanto, sempre variável e flexível (BAKHTIN, 1988, p.93). Bakhtin explica que quando materializamos a palavra, não é o som, aspecto físico, a sua matéria, mas o que ela significa ao ser materializada nas relações sociais concretas.

Afirma ele que “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto” (*op.cit.* p. 92).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a sociedade se organiza em torno dessas práticas, que definem não apenas as atividades de linguagem, mas os papéis e lugares sociais para os envolvidos nela.

Bakhtin nos mostra as inúmeras maneiras de interação entre os homens, nas mais variadas atividades sociais: vendendo, comprado, criando, trabalhando, brincando, etc. Os gêneros são os instrumentos utilizados para a realização dessas práticas.

Nas mais variadas esferas da interação verbal, usam-se diferentes tipos relativamente estáveis de enunciados. Esses enunciados são denominados por Bakhtin de gêneros do discurso. A variedade de gêneros é infinita porque as atividades permeadas pela língua são inesgotáveis.

Travaglia (1991 *apud* PORTO, 2009) afirma que o gênero textual se caracteriza por exercer uma função social específica. Para esse autor, essas funções sociais são pressentidas e vivenciadas pelos usuários. Isso equivale a dizer que, intuitivamente, sabemos que gênero usar em momentos específicos de interação, de acordo com a função social dele.

Para Marcuschi (2004), o gênero textual é uma noção propositalmente vaga para refletir os textos encontrados em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Assim, existem tantos gêneros textuais quanto as situações sociais convencionais em que são usados: anúncios, atas, convites, crônicas, receitas, palestras, telegramas, trabalhos científicos, entre outros.

É importante destacar que a escolha de um determinado gênero textual é determinada pelas instâncias sociais de uso, que envolvem as necessidades imediatas dos sujeitos atuantes, os objetivos e efeitos pretendidos pelo locutor (intencionalidade) e as convenções que regulam cada esfera comunicativa.

3 OS TEXTOS NÃO-VERBAIS

Junto com uma diversidade de gêneros textuais em consonância com os interesses e a faixa etária dos alunos, as atividades de aprendizagem para ler, escrever, ouvir e falar são de fundamental importância, uma vez que, por meio delas, os alunos vão se apropriar das características dos vários gêneros orais e escritos para o uso social da LE.

Nesse momento, é importante mencionar que as atividades de aprendizagem nas aulas de LE devem ser variadas e envolventes, explorando a interação entre os alunos, mas também garantindo a coerência textual do que se está produzindo.

Embora seja difícil o desenvolvimento da produção textual, principalmente oral, nas salas de aula numerosas como acontece no ensino fundamental do sistema brasileiro de educação, as atividades que visam à capacidade de falar a LE em situações sociais de interlocução devem ser também criteriosamente analisadas pelo professor.

Nesse sentido, a prática de leitura voltada para a compreensão textual deve proporcionar ao aluno a participação efetiva, uma vez que a aprendizagem de um LE não é tão fácil e na maioria das vezes desmotivadora. Embora alguns professores foquem seu olhar no ensino dos elementos linguísticos, a leitura deve ser ponto principal uma vez que o ensino, de acordo com os PCN, deve ter por base o gênero textual.

Os professores têm muitas opções quando estão planejando suas aulas. Ele pode seguir um modelo conhecido como PPP (*presentation-practice-production*), que é a sequência de apresentação-prática-produção: durante a apresentação o professor introduz a *target language*, contextualizando-a para que os alunos possam ver como ela é usada. Geralmente, o professor termina a apresentação com um foco na forma. Em seguida, na etapa de prática, os alunos recebem atividades que enfatizam a *target language* e, finalmente, na etapa de produção, os alunos executam atividades de produção oral que lhes dão oportunidade de usar a *target language* de forma mais natural e realista (HADFIELD, 2009).

No modelo de *Task-based learning* (TBL – aprendizagem baseada em tarefas), o foco está na tarefa que os alunos irão desempenhar enquanto o professor monitora seu desempenho e avalia quais elementos linguísticos eles precisam. Em

seguida, o professor apresenta o elemento linguístico de que eles precisam, antes de dar uma outra tarefa parecida com a primeira, para que eles possam praticar. A ideia por trás desse modelo é que a primeira tarefa motivará os alunos a expandir seus conhecimentos linguísticos para poder lidar com as novas situações e fará com que eles fiquem mais conscientes da necessidade de aprender novos elementos linguísticos. (HADFIELD, 2009)

Percebe-se que há vários modelos para que o professor possa organizar sua aula, mas a observação aqui será sobre o material utilizado para a preparação da aula e das atividades de prática, uma vez que ajudam os alunos a lembrarem o novo elemento linguístico e se tornarem mais precisos e mais fluentes ao usá-lo.

As atividades de prática e de “uso da língua” devem incluir questionários, exercícios escritos, mímica, dramatizações, leitura de imagens e descrições escritas. É importante diversificar as atividades e a quantidade e o tipo de atividades escolhidas devem ser baseados no tipo e na quantidade de prática de que os alunos precisam.

A intenção aqui é chamar a atenção para o ensino de uma segunda língua e mostrar que esse ensino deve ser motivador, pois muitos professores se detêm apenas ao ensino da gramática, de forma descontextualizada e inerentes a temas sócio-culturais, ou seja, em desacordo com o que propõem os PCN, desencantando os alunos para a aprendizagem de uma segunda língua, que vem acompanhada de seus encantos e cultura.

Considerando que o aluno só aprende aquilo que lhe interessa, que chama atenção, então é importante que o professor adote uma metodologia que atraia a atenção do seu aluno, levando para a sala de aula cartazes, imagens, produtos que são vendidos em supermercados e mostre que a LE faz parte do nosso dia-a-dia e não se limite ao ensino de regras e palavras descontextualizadas da realidade em que vivemos.

Ao se trabalhar a linguagem visual, a interpretação textual se torna mais enriquecida e permitirá que o aluno vá além do que ele está vendo e, para isso, faz-se necessário considerar os vínculos entre a imagem e o contexto social, histórico e cultural em que foi produzido. Outra ideia é trabalhar a partir dos objetos que fazem parte do cenário de sala de aula, utilizando-os para construir um cenário narrativo, inserindo os alunos no contexto de produção textual.

Barbosa (2004) afirma que de maneira intuitiva, tanto o homem das cavernas como a criança de hoje parecem ter compreendido que, como diz a sabedoria popular, “uma imagem fala mais do que mil palavras”. Por meio da leitura das imagens, os alunos podem ativar seus conhecimentos prévios e tentar fazer previsões acerca do conteúdo do texto a ser trabalhado. Com imagens, o conteúdo se torna mais fácil e atrai a atenção dos alunos, despertando a curiosidade para aprender algo novo.

Segundo Grigoletto (1995), durante a leitura de um texto em língua estrangeira, os alunos tendem a se apoiar sobremaneira apenas nas palavras conhecidas, que podem ser cognatas ou termos já aprendidos e assimilados, na tentativa de compreensão do texto.

A consequência disso está em criar nos alunos a concepção de que ler em LE é ligar palavras umas às outras e traduzi-las para chegar à totalidade de um sentido predeterminado e único. O aluno não percebe o texto na sua dimensão discursiva de significação, isto é, como um conjunto de sinais que não tem sentido fora de suas condições de produção, nem percebe a tarefa de leitura como construção de sentidos determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pela sua história de leituras.

Nesse contexto e como afirma Grigoletto (1995, p. 88), “o professor de LE pode argumentar que é preciso primeiramente desenvolver a capacidade lingüística e/ou estratégia de leitura para chegar à compreensão geral do texto”. O grande problema está nas consequências vindas dessa postura do professor, pois ele pode no ensino do desenvolvimento lingüístico ou cognitivo, anular a constituição do aluno-leitor na sala de aula.

Por isso, propomos um ensino voltado para as práticas sociais, considerando o conhecimento de mundo e o conhecimento prévio que o aluno carrega. Esse ensino dará ao aluno condições de conhecer melhor a sociedade em que vive, interpretar a cultura de sua época, a forma de se comunicar, fazendo com que o aluno desvende, interrogue e produza alternativas frente às representações do que o cerca.

Ao estudar um segundo idioma, o aluno usa conhecimentos prévios de leitura e escrita e faz analogias com a língua materna. Embora a maior parte dessas comparações não tenha correspondência, existe um conceito abrangente, vindo da área de Alfabetização, que pode ser usado em LE: o desenvolvimento de

comportamentos leitores e escritores por meio das práticas sociais. Os principais instrumentos para trabalhar nessa perspectiva são os diversos gêneros textuais e discursivos. O trabalho realizado com base nos gêneros também possibilita o estudo de questões relacionadas à diversidade cultural e social.

Inserir o uso de textos não-verbais dentro do currículo escolar é mostrar ao aluno uma prática que ele já desenvolve fora da sala de aula, sem ser de forma sistematizada. Nesse aspecto, vê-se que o leitor já possui uma certa habilidade em ler, relacionando a imagem ao texto verbal. Essa é uma oportunidade que o professor possui para que o aluno faça inferências, levante hipóteses, buscando confirmá-las sob a orientação do professor.

A própria natureza da linguagem exige que se considere seu uso social, e não apenas sua organização. Quando o ensino se resume a vocabulário, gramática, funções e questões ligadas ao conhecimento sistêmico, a própria língua e sua estrutura passam a ser entendidas como objeto de ensino. O importante é incorporar o contexto de produção dos discursos, permitindo a compreensão do uso que as pessoas fazem do idioma ao agir na sociedade.

4 METODOLOGIA

A metodologia é a ferramenta fundamental no desenvolvimento de produções científicas, pois a mesma irá abordar as principais regras da produção científica, nos fornecendo melhor compreensão sobre sua natureza e objetivos, nos auxiliando para melhorarmos nossa produtividade e nossas produções, nos orientando também sobre os meios e etapas a serem seguidas para assim desenvolver a pesquisa. Gil (2002) complementa que sua organização varia de acordo com o tipo de pesquisa e tem a função de descrever os procedimentos a serem seguidos.

A metodologia trata do estudo dos caminhos através do qual se vai a ciência. O estudo dos caminhos que levam a ciência constitui em pré-requisito da pesquisa científica. A metodologia, por tratar dos procedimentos que levam à produção científica. No entanto, impõe-se o cultivo de virtudes intelectuais e morais, uma disposição subjetiva do aluno, adequada à construção do trabalho. (ÂNGELA MARIA, FRANCISCA LUSENI, LUCIRA FREIRE, 2005, p.09).

Antes de caracterizar essa pesquisa, é necessário e importante conceituar ciência, que pode ser entendida em duas concepções: *Latu sensu* tem simplesmente, o significado de “conhecimento”; *stricto sensu* não se refere a um conhecimento qualquer, mas aquele que, além de prender ou registrar fatos, demonstrá-los por suas causas constitutivas ou determinantes (MARCONI; LAKATOS, 2004).

De acordo com as autoras, ciência nada mais é do que conhecimento, sendo que é o mesmo que dá todo suporte para a concretização da pesquisa, obviamente a conclusão dessa mesma, resultou de pesquisas bibliográficas, para assim através dos levantamentos e resultados chegássemos até as informações desejadas. Só assim é que adquirimos os conhecimentos fundamentais para o entendimento aprofundado sobre o uso de textos não-verbais para o ensino de LE.

Para a realização deste trabalho, escolhemos a pesquisa bibliográfica para aprofundar melhor o tema abordado, pois através das fontes bibliográficas identificamos meios mais adequados para o trabalho com textos não-verbais nas aulas de LE, não deixando de conceituar e ler sobre os conceitos de textos, gêneros textuais, pois consideramos assuntos relevantes para o trabalho em sala de aula.

As leituras foram realizadas através de diferentes fontes, já que é esse tipo de pesquisa que mostra os meios utilizados para a coleta de informações, como livros, periódicos científicos e fontes eletrônicas a exemplo de consultas à internet.

Segundo Maria, Luseni e Freire (2005), a pesquisa bibliográfica identifica uma pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos. Acrescentando ainda que essa pesquisa pode ser desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, no entanto constitui fundamento para qualquer tipo de pesquisa.

Essa pesquisa, de acordo com Thomas; Nelson; Silverman (2007) é também descritiva, pois tem por premissa buscar a resolução de problemas, melhorando as práticas por meio da observação, análise e descrições, através de entrevistas com peritos para a padronização de técnicas e validação de conteúdo, complementando ainda que a pesquisa descritiva tem a finalidade de observar, registrar e analisar os fenômenos sem, entretanto, entrar no mérito de seu conteúdo. Na pesquisa descritiva não há interferência do investigador, que apenas procura perceber, com o necessário cuidado, a frequência com que o fenômeno acontece.

Sendo assim, podemos afirmar que essa pesquisa é descritiva no sentido de o problema ter surgido a partir da observação em sala de aula de LE de como os alunos aprendem com maior facilidade uma língua estrangeira, se houver a utilização de textos não-verbais. No entanto, não existiu intervenção do pesquisador, apenas as ações de observar, registrar e analisar para melhor compreender o fenômeno.

5 CONCLUSÃO

Pensar o ensino de LE é pensar numa metodologia que possa motivar o ensino dessa língua de modo que atraia a atenção dos alunos para a aprendizagem de uma segunda língua. A necessidade de aprender a língua inglesa tem se justificado por razões que vão de *status* à real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras. No entanto, essa necessidade tem exigido dos profissionais da área mudanças na forma de ensinar e pensar a língua em questão. São mudanças que vão desde a concepção de leitura e escrita, trabalhando com os gêneros textuais, até a forma de abordar essa diversidade de gêneros que circulam fora da escola, mas que precisam ser compreendidos. A proposta seria, inicialmente, criar um ambiente de língua estrangeira na sala de aula, usando o inglês para cumprimentar a turma, dar instruções e orientações. Nesse sentido, os alunos poderiam optar por responder em português ou inglês, mas o importante é que aos poucos os discentes vão se envolvendo e ganhando coragem para se arriscar fora da escola. Nesse artigo propomos o trabalho com gêneros, uma vez que são eles com os quais os alunos se deparam fora da escola. Um bom método é oferecer oportunidades para o aprendiz ler textos em jornais e revistas, de preferência sobre assuntos de seu interesse, com imagens, o que facilita a compreensão, sempre de tamanho e nível de dificuldade adequados ao conhecimento linguístico dos alunos.

Embora a ideia seja boa, a grande questão é como estimular o aluno a construir seu próprio conhecimento em LE? Ninguém vai construir esse conhecimento se ficar restrito às atividades de sala de aula e ao livro didático. Logo, as atividades devem ultrapassar os limites desse espaço e uma sugestão é despertar a atenção do aluno para o inglês em sua volta, a exemplo das embalagens, produtos de beleza, nomes de remédios, marcas de roupas, etc. O que

não deve acontecer é a memorização de regras gramaticais e a repetição dos mesmos exercícios cansativos e sem sentido. Os professores devem arriscar nessa mudança de postura, esquecendo os programas baseados em itens gramaticais e fazendo com que seus alunos vivenciem a língua e se sintam estimulados a procurar outras experiências de forma autônoma.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. In: **Técnicas de Aprendizagem**. Coletânea de Textos Didáticos/UEPB; Campina Grande, UEPB, 2002, p. 16.

BARBOSA, Alexandre. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: **terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRIGOLETTO, Marisa. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

HADFIELD, Jill. **Manual Oxford de introdução ao ensino de língua inglesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2004.

MARIA, Ângela; LUSENI, Francisca; FREIRE, Lucira. **Pedagogia em regime especial**. Coletânea de Textos Didáticos – II, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PORTO, Márcia. **Mundo das ideias**: um diálogo entre os gêneros textuais. Curitiba: Aymar, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THOMAS, Nelson. **A alfabetização de jovens e adultos como transformação social**. [online] disponível na internet: < <http://WWW.pt.wikipedia.org/wiki/pesquisa>>. Acesso em 05 de abril de 2012.