



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE LETRAS-HABILITAÇÃO LÍNGUA INGLESA**

**ELIZA VITÓRIA DE CARVALHO RODRIGUES**

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UMA  
PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO RELATO PESSOAL**

**GUARABIRA  
2021**

ELIZA VITÓRIA DE CARVALHO RODRIGUES

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO RELATO PESSOAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras-Habilitação Língua Inglesa.

**Área de concentração:** Letramentos e Práticas Sociais.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>. Esp. Karla Valéria Araújo Silva

**GUARABIRA  
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma 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.

R453e Rodrigues, Eliza Vitoria de Carvalho.  
O ensino de língua inglesa na perspectiva do letramento  
[manuscrito] : uma proposta a partir do gênero relato pessoal /  
Eliza Vitoria de Carvalho Rodrigues. - 2021.  
29 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras  
Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Humanidades, 2021.

"Orientação : Profa. Esp. Karla Valéria Araújo Silva ,  
Departamento de Letras - CH."

1. Língua Inglesa. 2. Projeto de Letramento. 3. Gêneros  
Textuais. 4. Relato Pessoal. I. Título

21. ed. CDD 407.1

ELIZA VITÓRIA DE CARVALHO RODRIGUES

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UMA  
PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO RELATO PESSOAL

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras-Habilitação Língua Inglesa.

**Área de concentração:** Letramentos e Práticas Sociais.

Aprovado em: 11/05/2021.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup>. Esp. Karla Valéria Araújo Silva (UEPB)  
(Orientadora)



Prof.<sup>a</sup>. Ma. Ana Carolina Dias da Costa (UEPB)  
1<sup>a</sup> Examinadora



Prof.<sup>a</sup>. Ma. Darcijane dos Santos Nunes (UEPB)  
2<sup>a</sup> Examinadora

*A Deus, meu Senhor e Rei, por toda a  
Sua bondade e misericórdia para comigo,  
DEDICO.*

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 .....	22
----------------	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>UM BREVE DIÁLOGO SOBRE OS PRIMEIROS MÉTODOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1</b>	<b>As metodologias ativas e o ensino de língua inglesa .....</b>	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>A LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA SOCIAL DO LETRAMENTO .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1</b>	<b>Os projetos de letramento e suas implicações para o ensino de inglês .....</b>	<b>18</b>
<b>3.2</b>	<b>O gênero relato pessoal .....</b>	<b>20</b>
<b>4</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
<b>4.1</b>	<b>Proposta de projeto de letramento .....</b>	<b>22</b>
<b>4.2</b>	<b>Descrição das etapas .....</b>	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>25</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>26</b>
	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>29</b>

## O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO RELATO PESSOAL

### ENGLISH LANGUAGE TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF LETTERING: A PROPOSAL FROM THE PERSONAL REPORT GENDER

ELIZA VITÓRIA DE CARVALHO RODRIGUES\*

#### RESUMO

O ensino de línguas estrangeiras passou por inúmeras transformações ao longo dos anos, partindo de concepções mais centradas no papel do professor para abordagens voltadas ao importante papel desempenhado pelo aluno na construção de seu próprio conhecimento. E não somente isso, mas a concepção de ensino também vem sendo alterada, pois, para uma proficiência satisfatória na língua estrangeira, ela não deve ser ensinada apenas a partir de suas regras gramaticais, mas sim, a partir de um contato constante com usos efetivos dela. Para isso, propostas de projetos de letramento, a partir da mediação de gêneros textuais diversos, surgem como uma possibilidade de permitir aos alunos uma utilização prática da língua em situações e problematizações presentes no seu contexto real de vida. Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo geral discutir acerca do ensino de língua inglesa a luz da perspectiva social do letramento, apresentando uma proposta de projeto a partir do gênero relato pessoal que pode ser aplicada em turmas do 9º ano do ensino fundamental. O intuito de tal proposta é apresentar uma possibilidade de levar para a sala de aula, atividades que ressignifiquem o ensino de inglês e promovam uma percepção mais ampliada acerca do uso social dessa língua. Dessa forma, por buscar se aprofundar na compreensão teórica de determinado fenômeno, nosso trabalho é de cunho qualitativo e bibliográfico. Para tanto, utilizamos como aporte teórico as contribuições de autores, como: Oliveira (2014), Moran (2018), Soares (2010), Tinoco (2013), Coppi (2016) entre outros. Sendo assim, esperamos que a nossa proposta possa contribuir com professores de língua inglesa, levando-os a refletir sobre (e se possível aderir ao) ensino da perspectiva dos projetos de letramento, o qual pode promover um aprendizado proficiente e significativo da língua.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa. Projeto de Letramento. Gêneros Textuais. Relato Pessoal.

#### ABSTRACT

The teaching of foreign languages has undergone countless transformations over the years, starting from conceptions more centered on the teacher's role to approaches focused on the important role played by the student in the construction of his own

---

\* Graduada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba – Campus III. E-mail: elizavitoria\_@hotmail.com

knowledge. And not only that, but the conception of teaching has also been changed, because for a satisfactory proficiency in the foreign language, it should not be taught only from its grammatical rules, but from a constant contact with its effective uses. For this reason, proposals for literacy projects, based on the mediation of different textual genres, appear as a possibility to allow students a practical use of the language in situations and problems present in their real-life context. In this way, the present work aims to discuss about the teaching of the English language from social perspective of literacy, presenting a project proposal based on the personal report genre that can be applied in classes of the 9th grade of elementary school. The purpose of this proposal is to present a possibility of bringing activities to the classroom that give new meaning to the teaching of English and promote a broader perception about the social use of that language. Thus, by seeking to deepen the theoretical understanding of a phenomenon, our work is of a qualitative and bibliographic nature. For that, we used the theoretical contributions of authors, such as: Oliveira (2014), Moran (2018), Soares (2010), Tinoco (2013), Coppi (2016) among others. Therefore, we hope that our proposal can contribute with English language teachers, leading them to reflect on (and if possible, adhere to) teaching from the perspective of literacy projects, which can promote a proficient and meaningful learning of the language.

**Keywords:** English Language. Literacy Projects. Textual Genres. Personal Report.

## 1 INTRODUÇÃO

Ler e escrever são duas práticas que requerem o aprendizado de uma tecnologia, a de decodificar e utilizar um código linguístico. As escolas são os lugares formais de ensino e reprodução dessa tecnologia, onde os estudantes aprendem a ser alfabetizados. A alfabetização, palavra amplamente conhecida, é, segundo Soares (2010, p.31) “a ação de alfabetizar”, ou seja, de ensinar o indivíduo o alfabeto e, por extensão, a ler e a escrever. Porém, de acordo com Tinoco (2013) ler não é somente decodificar, mas atribuir sentido ao que se decodificou, e escrever não é só codificar, mas também uma forma de agir e intervir no e sobre o mundo, respectivamente.

Já que o ato de escrever é uma forma de agir no mundo, então não se pode conceber a escrita apenas como a aprendizagem dos aspectos formais de uma língua, mas também como uma ferramenta social que capacita o seu usuário a se posicionar e transformar o mundo em que vive. Dessa forma, os chamados *Projetos de letramento* são práticas que atribuem à escrita essa função social, como afirma Tinoco (2013) ao dizer que nos projetos de letramento a escrita visa atingir um fim que vai além da mera aprendizagem da mesma. Ou seja, ele não tem a função de fazer o aluno aprender apenas a escrever os códigos linguísticos, mas também a utilizá-los para atingir objetivos sociais. Dessa forma, essa prática social surge a partir de um interesse real da vida dos estudantes e podem propiciar aos mesmos uma proficiência para escrever sob diferentes contextos, como ainda afirma Tinoco (2013). E, não somente na língua portuguesa, mas essas estratégias também podem ser desenvolvidas no ensino de línguas estrangeiras, para que a língua não venha a ser apenas dissecada em seus aspectos formais, mas ensinada de modo a

fazer os alunos lerem e escreverem de forma proficiente na língua estrangeira ou segunda língua (doravante L2).

Tendo isso em vista, o presente trabalho busca responder as seguintes perguntas: Os projetos de letramento podem ser desenvolvidos também nas aulas de língua inglesa? E, como a aplicação desses projetos pode instigar os alunos a usarem a escrita em L2 com objetivos sociais? Dessa maneira, o objetivo geral de nosso trabalho é discutir acerca do ensino de língua inglesa à luz da perspectiva social do letramento, apresentando uma proposta de projeto a partir do gênero relato pessoal que pode ser aplicada em turmas do 9º ano do ensino fundamental. O intuito de tal proposta é apresentar uma possibilidade de levar para a sala de aula, atividades que ressignifiquem o ensino de inglês e promovam uma percepção mais ampliada acerca do uso social dessa língua, a partir de temas relevantes que partem de um interesse real da vida dos alunos.

Para tanto, buscamos como objetivos específicos: i) discutir sobre o que é letramento e quais as implicações que pode trazer para as aulas de língua estrangeira; ii) estabelecer um breve diálogo sobre os principais métodos conhecidos de ensino de L2 e também discorrer sobre as metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem; e, por fim, iii) apresentar uma proposta de projeto de letramento que pode ser aplicada nas aulas de língua inglesa para ressignificar o seu ensino. Para isso, utilizamos as contribuições de Oliveira (2014), Larsen-Freeman e Anderson (2011) e Richards e Rodgers (1986) para discorrermos sobre os primeiros métodos de ensino de língua inglesa seguindo a visão histórica ortodoxa, que começa com o método de gramática-tradução, passa pelo método direto, abordagem oral e aporta no método audiolingual, desenvolvido em meados da Segunda Guerra Mundial. Além disso, partindo do pensamento de que o estudante não é um ser isento de conhecimentos extra-escolares, nem de experiências que contribui no seu processo de ensino-aprendizagem, buscamos compreender o que são as metodologias ativas, através das contribuições teóricas de Moran (2018), as quais compreendem e colocam o estudante como o protagonista de todo o processo de ensino-aprendizagem. Para refletirmos sobre o letramento e projetos de letramento, utilizamos autoras como Soares (2010), Tinoco (2013) e Coppi (2016). Além de outros autores, como: Dantas (2015) e Marcuschi (2008) falando sobre gêneros textuais.

Nessa direção, é importante pontuar que nossa pesquisa tem um caráter qualitativo, pois não busca quantificar o conhecimento, mas sim aprofundar a compreensão de um fenômeno. Além disso, é também exploratória e bibliográfica, pois busca explicitar e elucidar teoricamente, a partir do levantamento de referências bibliográficas e já analisadas e publicadas, como os projetos de letramento podem ser relevantes para o ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, este trabalho encontra-se organizado em quatro seções maiores e três subseções.

Na primeira seção, buscamos travar um breve diálogo sobre os primeiros métodos de ensino de língua estrangeira, a partir de uma visão histórica ortodoxa. Logo em seguida, explicamos o que são as chamadas metodologias ativas e suas contribuições para o ensino-aprendizagem dos alunos, além de refletirmos como elas podem contribuir para o ensino de língua estrangeira. Dando continuidade, na terceira seção, falamos especificamente sobre o letramento e o ensino de língua inglesa sob uma perspectiva social e crítica, trazendo à tona o indivíduo atuante e participativo na sociedade, além de discorrermos sobre os projetos de letramento e explicitarmos como os gêneros textuais podem trazer implicações significativas para as aulas de língua estrangeira. Finalizamos na seção 4, com a descrição da

abordagem metodológica de nosso trabalho e a apresentação da nossa proposta de intervenção.

Para a elaboração da nossa proposta de intervenção, consideramos os impactos sociais causados pela recente pandemia da COVID-19<sup>1</sup>, que trouxe à tona a inevitabilidade de readaptação das escolas às novas necessidades advindas do imposto distanciamento social e, portanto, o imperativo de dar continuidade ao calendário escolar de outra forma, através do ensino remoto. Essas mudanças causaram impactos tanto para a equipe docente, que teve que readaptar seus métodos e recursos como também para os alunos, que tiveram que se adequar à nova forma de aprendizagem. Sendo assim, a proposta do projeto tem como culminância a produção escrita de um relato pessoal dos estudantes, levando em consideração os impactos sociais, psicológicos e emocionais causados pela recente pandemia e a experiência das aulas online.

## **2 UM BREVE DIÁLOGO SOBRE OS PRIMEIROS MÉTODOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Difícilmente algum professor de inglês ou de qualquer outra disciplina assumiria que ministra sua aula sem seguir algum método, ainda que inconscientemente. O método é o responsável por organizar e orientar a ação pedagógica. Mesmo em uma era considerada por alguns teóricos como *pós-método*, ele ainda continua vivo e atuante. De acordo com Richards e Rodgers (1986, p.16, tradução nossa), o método é “teoricamente relacionado a uma abordagem, é organizacionalmente determinado por um *design* e é praticamente realizado em um procedimento.”<sup>2</sup>, o que Oliveira (2014, p.66) explica da seguinte maneira: “conjunto de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escolha de materiais didáticos.” Ou seja, um método pedagógico para ser considerado como tal precisa ser norteado por uma teoria de ensino e de aprendizagem. Além disso, ele deve se propor a organizar as ações que levarão ao bom andamento da aula e alcançar seu objetivo primário, que é a aprendizagem.

Segundo Diniz (2018), os métodos de ensino das línguas estrangeiras surgiram para suprirem as necessidades sociopolíticas e as correntes filosóficas de suas épocas, visto que a língua é também um instrumento ideológico e político, como afirma Oliveira (2014). Ainda segundo esse autor, não é conveniente afirmar que os métodos de ensino de línguas estrangeiras surgiram apenas na segunda metade do século XIX, pois o ensino de línguas sempre vivenciou ciclos, sendo uma teoria sufocada em uma época e ressurgindo em outra (KELLY, 1969 *apud* OLIVEIRA, 2014). Além disso, como afirma Germain (1993 *apud* CESTARO, s.d.) as primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos, entre os anos de 3000 – 2350 a.C. Os acadianos se preocuparam em aprender as línguas dos povos conquistados

---

<sup>1</sup> Momento histórico atual pandêmico causado pela transmissão global da COVID-19, que é “uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.” Informação disponível em: [Ministériodasaúde.gov.br](https://www.ministeriodasaude.gov.br) < <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> > Acesso em: 27 abr. 2021.

<sup>2</sup> “theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure.”

e também em adotarem o seu sistema de escrita. Os romanos também, ainda no século III a.C., já aprendiam o grego como segunda língua, dada a influência que a cultura helênica exercia sobre os povos daquela época, como afirma Cestaro (s. d.) no seu artigo “O ensino de língua estrangeira: história e metodologia”.

Porém, de acordo com a visão histórica ortodoxa ocidental, os primeiros métodos surgiram em meados do século XVI, com a queda de Roma, por necessidades estritamente literárias. Oliveira (2014) segue a ordem de aparecimento dos primeiros métodos usada pelos teóricos Richards e Rodgers (1964) e por Larsen-Freeman (1986), começando pelas mais antigas e ainda utilizadas em muitas escolas de idiomas brasileiras. Também seguiremos a ordem proposta por eles por uma razão de organização sistemática e tradicional do ensino de línguas estrangeiras.

A visão histórica ortodoxa ocidental aponta o *método de gramática e tradução* como sendo o primeiro método de ensino de línguas estrangeiras. O latim perdeu espaço gradativamente para as línguas modernas depois da queda de Roma, porém, apenas na oralidade, pois continuava vivo na forma escrita nos textos literários. Para estudar esses textos, portanto, os professores se concentravam em capacitar seus alunos para entenderem as regras gramaticais do latim e aprenderem o máximo de palavras possíveis para trabalharem a tradução dos textos do latim para a língua materna e vice-versa. Esse método ficou conhecido como *método de gramática-tradução*, ou ainda, posteriormente, como *método indireto*, pois utilizava a língua materna na comunicação em sala de aula. Os materiais utilizados em sala eram os dicionários bilíngues e os livros de gramática e as atividades giravam em torno da tradução dos textos e do ensino dedutivo da gramática, ou seja, o professor fazia a explicação das regras gramaticais e utilizava exemplos para clarificar, logo após, os alunos aplicavam essas regras em seus exercícios. O grande problema desse método, além de seu automatismo fadigoso, é o fato dele não abrir espaço para o uso oral da língua-alvo, como afirma Oliveira (2014, p.77) “as habilidades de fala e de compreensão oral simplesmente acabam não sendo alvo da atenção do professor, que as ignora solenemente.”

Com o avanço da tecnologia, o mundo passou a ficar cada vez mais conectado e os anseios para se aprender uma língua passaram a ter objetivos mais sociais e interativos, daí a necessidade de um método que buscasse ensinar a língua estrangeira tendo em vista a comunicação. Em contraposição ao método de gramática-tradução, surgiu na Europa outro método que visava valorizar e incentivar a habilidade oral dos estudantes, dada a necessidade de responder às novas demandas do século XX, como afirma Cestaro (s.d.). Esse método ficou conhecido como *método direto*, pois demandava a utilização estrita da língua-alvo em sala de aula e proibia completamente o uso da língua materna, como evidencia Larsen-Freeman e Anderson (2011, s/p, tradução nossa) ao dizer que “De fato, o Método Direto recebe seu nome pelo fato de que o significado deve ser transmitido diretamente no idioma de destino por meio do uso de demonstração e recursos visuais, sem recursos do idioma nativo dos alunos.”<sup>3</sup>, pois se subentendia que o contato direto com a língua em estudo, sem a intermediação da língua materna, desenvolvia a habilidade oral dos alunos. Para tanto, era necessário que o professor fosse fluente na língua estrangeira, pois a utilizaria o tempo todo em sala de aula, além disso, ele ainda deveria munir-se de materiais extras, como: imagens, objetos,

---

<sup>3</sup> “In fact, the Direct Method receives its name from the fact that meaning is to be conveyed directly in the target language through the use of demonstration and visual aids, with no recourse to the students’ native language.”

gravuras, etc. para que o aluno pudesse fazer as conexões diretas entre palavra e significado, sem a tradução.

Os dois últimos métodos também possuíam como objetivo desenvolver a habilidade oral dos estudantes, pois a defesa era de que “língua é fala, não escrita” (CESTARO, s.d.). Sendo assim, o próximo método ficou conhecido como *abordagem oral*. Este foi desenvolvido na Inglaterra por um grupo de linguistas que visavam sistematizar o ensino de inglês voltado para o desenvolvimento da habilidade oral, como afirma Oliveira (2014). Para tanto, esses estudiosos propuseram a organização teórica do método direto e baseavam a abordagem oral nos princípios de seleção dos vocábulos e itens gramaticais a serem ensinados aos alunos, a proibição do uso da língua materna em sala e a gradação dos conteúdos exposto, partindo dos mais simples aos mais complexos. Todos esses princípios partiam da ideia de que “as pessoas aprendem uma língua estrangeira de maneira similar à maneira como aprendem a sua língua materna” (OLIVEIRA, 2014, p.92), por isso, a grande exposição dos alunos à língua-alvo, pois quanto mais ouvem e internalizam, mais aprendem e reproduzem na fala.

Porém, além do problema de estigmatizar e marginalizar a língua materna em detrimento da língua-alvo, existia o problema de que o controle das listas de vocabulários e dos itens gramaticais a serem ensinados não apresentavam apenas uma possibilidade de combinação de palavras e sentenças para os estudantes, mas várias possibilidades que o professor poderia não ter como apresentá-las todas aos alunos. Isso acabaria então deixando-os à mercê de formar sentenças semanticamente erradas e, como afirma Oliveira (2014, p. 90-91, grifo do autor), “nada impede que os estudantes elaborem uma sentença como *Mary ate a barn last night*, que é uma anomalia semântica, embora sua estrutura sintática esteja de acordo com as regras.” Ou seja, mesmo que os alunos fossem expostos a várias listas de vocabulários e de regras gramaticais, não havia garantia de que eles só formariam frases semanticamente corretas. No caso da frase em inglês acima, embora sua construção sintática seja possível o seu sentido não: “Maria comeu um celeiro ontem à noite”.

Por fim, o último método apresentado nessa sequência de primeiros métodos tradicionais de ensino de línguas é o método audiolingual. No estopim da segunda guerra mundial e o mundo cada vez mais vivenciando uma globalização proeminente, o interesse pelo aprendizado de outras línguas se tornou crescente e o governo americano motivado por questões puramente bélicas financiou universidades estadunidenses para desenvolverem pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas e criarem um método rápido e eficaz que capacitasse o exército a falar proficientemente em outras línguas. Dessa maneira, surgiu o método que ficou conhecido como método audiolingual, que como o próprio nome sugere, também primava pelo desenvolvimento das habilidades orais e auditivas dos alunos. As aulas giravam em torno das estruturas gramaticais e dos vocábulos que eram apresentados por meios de diálogos, como afirma Oliveira (2014) e os alunos deveriam memorizar, repetir as estruturas e fixá-las através de exercícios.

Tal método foi amplamente divulgado e utilizado em meados dos anos 1950-1970 e seu sucesso se deu, como salienta Oliveira (2014), ao grande interesse dos estudantes em aprenderem uma nova língua dada a motivação trazida pelo contexto de guerra e de contato intercultural que estavam vivenciando, além do horário das aulas ser bastante extensivo, o que contribuía para uma imersão mais profunda na língua-alvo. Porém, esse sucesso durou momentaneamente, pois, como afirma Cestaro (s.d.), os alunos se desanimavam facilmente com o sistema monótono das

aulas gramaticais, além de que existia uma grande dificuldade de passá-los do automatismo à expressão espontânea da língua.

Todos esses métodos serviram aos objetivos e necessidades de suas épocas, porém, apresentavam problemas em comum. Os estudantes não eram vistos como o centro do processo de ensino-aprendizagem, mas o professor. Este era o centro na sala de aula, era quem detinha todo o conhecimento e autoridade para repassar aos alunos aquilo que eles deveriam internalizar. Logo, o método de gramática e tradução, por apenas focar no ensino de vocabulário, negligenciava as habilidades de fala e audição, cujos outros métodos tentaram privilegiar. Porém, ainda assim, quanto mais evidenciavam a língua estrangeira em sala de aula, mais a língua materna era estigmatizada e deixada de lado. Dessa forma, o aluno podia ser facilmente visto apenas como uma esponja ou uma *tabula rasa* que não tinha nada a contribuir em sala com seus conhecimentos prévios de sua própria língua na aquisição da língua estrangeira. O estudante, nessa perspectiva, devia apenas absorver literalmente todo o conteúdo pré-programado pelo professor.

Porém, muitos outros métodos foram surgindo, como os métodos alternativos (que não iremos nos deter) e os métodos comunicativos, que como o próprio nome sugere, tinham o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno, o que vai muito além do desenvolvimento linguístico do mesmo. Mas, como afirmam Larsen-Freeman e Anderson (2011, s/p, tradução nossa), trata-se de “saber quando dizer, como dizer, o que dizer e para quem dizer.”<sup>4</sup> É a língua contextualizada, situada e considerando as intenções comunicativas do falante e os objetivos sociais de cada situação de comunicação.

Dessa forma, considerando-se as intenções comunicativas do estudante, este passou a ser visto cada vez mais como o centro da aula e também como alguém capaz de construir seu próprio conhecimento, pois não é uma *tabula rasa*, mas sim um organismo vivo, pessoal, social, com vivências e experiências úteis em sala. Alguém que aprende de maneira ativa, participativa, sendo orientado pelo professor que não é mais visto como o detentor e transmissor de todos os conhecimentos, mas como aquele que é responsável por guiar os estudantes na aprendizagem utilizando-se de recursos diversos e criando um ambiente harmônico para o desenvolvimento das habilidades necessárias dos seus alunos. A seguir, na próxima seção, iremos discorrer de maneira mais abrangente sobre a perspectiva das metodologias ativas e suas possíveis contribuições para o ensino de língua inglesa.

## 2.1 As metodologias ativas e o ensino de língua inglesa

Como visto anteriormente, embora as metodologias de ensino mudassem, a visão do aluno como agente passivo de aprendizagem perdurou por muito tempo. O aprendiz era visto como um ser passivo, que nada contribuía em seu processo de aprendizagem, apenas recebia as instruções do seu professor e reproduzia o que foi aprendido, fixando através da repetição e sendo avaliado de acordo com seu desempenho. Esse tipo de visão mecânica de ensino negligenciava a importância do envolvimento direto do aprendiz em todo o processo de aprendizagem e fazia do professor o centro da aula, alguém que já possuía todo o conhecimento que precisava e era o único que tinha algo a transmitir.

---

<sup>4</sup> “knowing when and how to say what to whom.”

Com o avanço das tecnologias digitais e de comunicação fica cada vez mais difícil pensar em um aprendiz que nada tem a oferecer em sala, ou ainda, fica difícil de imaginar um ambiente único de aprendizagem, situações ou técnicas únicas para promover o ensino. O aprendiz do atual século não pode ser concebido como passivo, pelo contrário, ele é o agente principal da aprendizagem, aquele que deve participar ativamente de todos os processos. Deve, inclusive, a partir da medição do professor, construir seu próprio conhecimento, sendo orientado a pesquisar, investigar, descobrir, questionar e obter suas próprias respostas.

Seguindo esse pensamento de conceber o aluno como o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, surgem as metodologias ativas, que trazem à tona justamente a importância de se pensar e desenvolver estratégias que facilitem o aprendizado do aluno, colocando-o no centro de todo o processo de ensino e guiando-lhe para que o mesmo possa avançar nos níveis de conhecimento a partir de uma participação ativa, racional e emotiva naquilo que se está aprendendo. Segundo Moran (2018, p.4), metodologias ativas são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.” Ou seja, o conhecimento não deve ser meramente transmitido, mas sim construído por aquele que mais cabe a parte de aprender, o estudante. E com híbrido, o autor se refere a uma aprendizagem compartilhada, de múltiplos ambientes, tecnologias, materiais, tempos, atividades e técnicas, que combinadas permitem ao aluno um leque de possibilidades de avançar no conhecimento que está construindo.

Ainda segundo Moran (2018), para as metodologias ativas, tudo o que compõe o estudante é considerado como importante, pois ele é um organismo social e físico. Tanto suas vivências como suas emoções são importantes no processo de adquirir novos conhecimentos, visto que a emoção é fator importante para ativar a atenção. Aprendemos aquilo que consideramos relevante para nós e quanto mais nossos estímulos multissensoriais e nossos conhecimentos prévios são ativados melhor a atuação e eficácia no processo de aprendizagem. Tudo isso deve ser levado em conta pelo professor, pois o aluno não é um ser com uma cognição vazia e que precisa ser rabiscada por ele. Pelo contrário, o estudante possui conhecimentos de mundo, vivências, experiências, emoções e capacidades cognitivas que o levam a ser peça fundamental na construção da sua aprendizagem. Como corroboram Ryan e Martens (1989 *apud* VEIT, 2016), ao diferenciarem a aprendizagem passiva da aprendizagem ativa, os autores afirmam que na forma de aprendizagem passiva o aluno simula ter uma mente como vasos vazios, ou como esponjas, para que possam ser preenchidos com o conhecimento. Enquanto na aprendizagem ativa o professor se esforça para criar um espaço de aprendizado no qual o aluno consiga aprender a reestruturar as novas informações de seus conhecimentos prévios criando novos conhecimentos sobre o conteúdo e praticar o uso do mesmo.

Sendo assim, as metodologias ativas oferecem um papel central ao estudante. Diferente da aprendizagem autônoma, de transmissão e repetição, a aprendizagem reflexiva ou ativa se vê muito mais eficaz, visto que a aprendizagem é uma constante construção. Ao pesquisar, questionar, avaliar, levantar hipóteses e comprová-las ou não, o aluno faz o papel de um construtor, que não recebe um prédio pronto, mas sim constrói cada parte e, portanto, tem um conhecimento concreto dele. Desse modo, no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, as metodologias ativas oferecem um grande suporte para que os alunos possam se engajar efetivamente nas aulas e permite que os alunos tenham cada vez mais

consciência do seu 'eu' no mundo, atuando não somente em sua própria língua materna, mas também aprendendo e contribuindo na língua do outro, do estrangeiro. O principal objetivo do ensino de línguas, como afirma Oliveira (2014) é o desenvolvimento da habilidade comunicativa. Sendo assim, o professor deve desenvolver estratégias que possibilitem aos alunos apropriar-se de tal competência.

De acordo com Krashen (1987 *apud* VEIT, 2016), o filtro afetivo que é estabelecido entre o professor e o aluno determina se o aprendiz terá dificuldade ou facilidade em aprender uma segunda língua. Quanto maior o filtro afetivo, maior a insegurança, instabilidade e ansiedade que o aluno sente e, portanto, maior a sua dificuldade em aprender a segunda língua. Porém, quanto menor for esse filtro afetivo, mais encorajamento e motivação o aluno recebe e, portanto, terá maior facilidade em adquirir a L2. Como afirma Mora (2013, p.66 *apud* MORAN, 2018, p.3) “com a emoção, se abrem as janelas da atenção”, e ela é essencial para a aprendizagem, pois, a criação de um ambiente afetivo por parte do professor faz com que o aluno se sinta mais encorajado a se envolver na aula e mais motivado a aprender. Dessa forma, os diferentes tipos de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, por exemplo, podem ser excelentes alternativas para o ensino de línguas.

A sala de aula invertida é, portanto, o contrário do que normalmente se faz em sala de aula comum, ou seja, ao invés de o professor ensinar um conteúdo e depois os alunos aplicarem esse conteúdo através de exercícios (a chamada metodologia dedutiva), na sala de aula invertida, o docente pode agir mais como um orientador, guia de seu aluno. Esse tipo de estratégia coloca o aluno no centro da aprendizagem e permite-lhe participar ativamente do processo de construção do conhecimento do assunto que ele está aprendendo. Segundo Moran (2018, p. 13) “A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor”, pois o aluno fica responsável pelas funções de pesquisa, análise e compartilhamento do assunto que vai ser iniciado e a função do professor é a de guiá-lo, oferecer as ferramentas e as referências necessárias, além de tirar possíveis dúvidas deles.

Dessa forma, um professor de línguas, ao utilizar essa estratégia, pode engajar seu estudante ainda mais no ensino, deixá-lo buscar as informações de que precisa e dentro de sala de aula, compartilhá-las com seus colegas, promovendo uma participação ativa de todos e guiando os alunos nas dificuldades que eles encontrarem em se comunicar na língua-alvo. O professor de línguas, assim, otimiza o tempo que ele normalmente usaria para explicar um novo assunto e se esforça mais em criar um ambiente afetivo, de compartilhamento de informações e de orientação para o desenvolvimento da competência comunicativa dos seus estudantes.

Além dessa e de outras estratégias, Moran (2018) também apresenta a *Aprendizagem baseada em projetos*, em que “os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula.” (p.16). Encontrar uma ligação entre o que se está aprendendo e a vida real é uma das maneiras mais eficazes de fazer os estudantes se engajarem no que estão aprendendo, pois eles encontram uma razão para o que estão fazendo, é algo que realmente usarão em suas vidas. O professor de línguas estrangeiras, ao utilizar projetos que tenham ligação com a vida de seus alunos fora de sala de aula, permite que eles tenham um uso mais palpável da língua, se sintam motivados a aprender uma segunda língua e possam fazer uso

concreto dela em situações reais de comunicação, objetivo primário do ensino de línguas. Sendo assim, como afirmou Veit (2016, p.38):

[...] as metodologias ativas podem potencializar o ensino de língua estrangeira, mas para isso o professor deve fazer uso de algumas estratégias de aprendizado [...], pois o professor que não faz o uso de estratégias e não reflete sobre o que está ensinando, de fato se encontra perdido nesse processo.

O professor é um guia e como tal deve possuir ferramentas, qualificações e estratégias para agir proficientemente para o benefício de seus alunos, diminuindo o filtro afetivo e permitindo que seus alunos participem ativamente nas aulas. Uma das maneiras de permitir que os alunos façam essa participação mais ativa é entendendo que a língua não é um sistema fechado, composto somente por regras, mas também possui uma função social e o aluno faz uso dela constantemente para expressar-se. É nessa direção que discutiremos na seção seguinte sobre a perspectiva do letramento e suas implicações para o ensino de língua inglesa a partir das práticas sociais.

### **3 A LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA SOCIAL DO LETRAMENTO**

A palavra *alfabetização* é conhecida de todos e implica, segundo Soares (2010, p.31), na “ação de alfabetizar”, ou seja, de habilitar o indivíduo a ler e a escrever. A língua, por mais que seja um sistema vivo e que está sempre em mutação, é constituída por códigos finitos que, ao serem dominados, podem formar infinitas combinações de palavras e expressões. Saber ler e escrever em determinado código linguístico é ser alfabetizado naquele código, o contrário disso é o indivíduo analfabeto, que não possui o domínio dessa tecnologia. Porém, no final do século XX, surgiu outra palavra que, muitas vezes, é usada como sinônima da palavra alfabetização, esta é a palavra *letramento*, não muito conhecida por todos. Entretanto, com os muitos estudos que estão sendo feitos em torno desse conceito, desde que ela passou a ter seu lugar na língua portuguesa, está se tornando mais amplamente divulgada e, pode-se dizer, uma das palavras-chave de nossa pesquisa.

Letramento, de acordo com Soares (2010), é uma palavra que surgiu da tradução da palavra inglesa *literacy*, que significa a condição de ser letrado. Dessa maneira, esse termo engloba todo aquele que possui o domínio das letras. Sendo assim, o termo realmente parece ser sinônimo da palavra alfabetização, porém, como vai prosseguir Soares (2010) em seus argumentos, o letramento não se restringe apenas ao domínio da leitura e da escrita, mas também na apropriação e uso social constante dessas habilidades. Ser letrado é estar cercado por diferentes formas de usos da escrita e não estar alheio a elas, mas apropriar-se de forma competente dessas habilidades no seu cotidiano e nas suas relações sociais. Logo, o indivíduo letrado é aquele que se apropria da tecnologia da escrita para seus propósitos sociais, como corrobora Kleiman (2005, p.5) ao dizer que letramento está associado aos “usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. As sociedades complexas, como a autora enfatiza, não atingem seus objetivos ou realizam suas tarefas apenas falando, usando a linguagem oral, mas é cercada pelo

impacto da escrita em todas as esferas: no ponto de ônibus, nos pontos comerciais, nos serviços públicos etc.

Tendo isso em vista, uma pessoa que sabe ler e escrever, mas não faz uso dessas habilidades, não pode ser considerada plenamente letrada, pois ela não vive “na condição ou estado de quem sabe ler e escrever” (SOARES, 2010, p. 36). Tais pessoas que adquirem o código e dele não se apropriam ou sequer fazem uso, podem ser consideradas analfabetas funcionais (ROJO, 2009). Por outro lado, uma pessoa que mesmo sem saber ler e escrever faz uso constante dessas habilidades, pode ser considerada letrada, já que ela reconhece a importância do mundo das letras e faz uso dela para atingir propósitos sociais, mesmo que seja através do auxílio do outro, do alfabetizado. No entanto, como Kleiman (2005) sinaliza, esse letramento não é pleno, mas limitado.

Aqui, portanto, se estabelece a diferença primária entre as palavras *alfabetização* e *letramento*. Enquanto o primeiro se restringe ao domínio de uma técnica, o segundo se refere ao uso efetivo, social e crítico dela. Afinal, saber ler e escrever, mas não usar essa tecnologia é como saber dirigir, ter o carro, mas não usá-lo. O letramento busca evidenciar os propósitos sociais do indivíduo que não vive em uma sociedade ágrafa, mas sim que necessita se posicionar, transformar, compartilhar conhecimentos, informações, recebê-los, se comunicar, envolvendo-se com o mundo ao seu redor.

De acordo com Soares (2010) o termo letramento é recente, tendo entrado na língua portuguesa apenas no final do século passado, mais precisamente em 1956, no livro de Mary Kato. Porém, ainda tinha um sentido muito diferente do que se tem hoje, como se pode observar a partir das palavras da própria autora. Para ela, a norma-padrão da língua portuguesa era consequência do letramento e, por essa razão, a escola deveria desenvolver no aluno o domínio dessa linguagem (KATO, 1986 *apud* SOARES, 2010). O letramento não se referia ao uso concreto e social da língua, mas sim a base do que conhecemos como norma-padrão ou culta da língua. Para Kato, ela era a principal razão das escolas terem a necessidade de ensinar tal domínio de linguagem para seus estudantes. Dessa forma, o letramento poderia ser facilmente visto como o fator principal da hegemonia de uma linguagem considerada superior. Entretanto, Kleiman (2005) explica que, antes do termo letramento ter o significado que possui hoje, o pedagogo Paulo Freire já havia desenvolvido o conceito de alfabetização de modo muito próximo ao que hoje entendemos como letramento, pois para ele a alfabetização se tratava do uso sociocultural da escrita que, ao longo das épocas vai sendo transformada pelos constantes usos da sociedade. Sendo assim, um indivíduo alfabetizado precisava ter habilidades que fossem além do mero domínio das letras.

Hoje em dia, o letramento responde às novas necessidades linguísticas de uma sociedade que é cada vez mais globalizada, integralizada e que traz novas práticas de leitura e escrita, como afirma Soares (2010) ao dizer que o desenvolvimento social, econômico, cultural e político trouxe intensas e variadas práticas de leitura e escrita, fazendo emergir novas necessidades, e, por isso, surgiu a necessidade de uma palavra para nomear esse fenômeno. Com uma sociedade cada vez mais conectada, a educação, especialmente de línguas, também é afetada. Segundo Kumaradivelu (2006 *apud* MACHADO, 2016) uma das formas que a globalização influencia a organização mundial é através do desaparecimento gradual das fronteiras territoriais, que influencia diretamente na própria definição de linguagem e de ensino-aprendizagem de línguas nos dias atuais. Além disso, com as tecnologias digitais, novos tipos de textos foram surgindo, com um caráter cada

vez mais multissemiótico, ou seja, textos que integralizam vários tipos de linguagem sejam verbais, não-verbais, hipertextos ou hiperlinks<sup>5</sup> e trazendo à tona também novos tipos de letramentos, visual, crítico, científico etc.

Dessa forma, o indivíduo estudante do século XXI vive em um mundo cada vez mais conectado, com fronteiras territoriais, espaciais e linguísticas cada vez menores e tendo de conviver com textos diversos e multissemióticos. Sendo assim, o professor de línguas precisa estar ciente do papel do aluno no mundo em que vive, e precisa estar disposto a formar indivíduos cidadãos que não só aprenderão a instrumentalizar uma nova língua, mas também a utilizá-la para transformar sua realidade, como explica Machado (2016) a seguir ao falar sobre uma aprendizagem de línguas crítico e reflexivo por parte do aluno:

O ensino-aprendizagem de línguas crítico, nesse sentido, seria um ensino-aprendizagem promotor de formação cidadã (ROCHA, 2012; MONTE MÓR, 2009), permitindo que o aluno passe a ser, “sujeito de sua aprendizagem e não uma pessoa que aprende passivamente” (PARENTE, 2013, p.62), ao mesmo tempo em que reflete e age criticamente sobre o mundo e no mundo, repensando as relações humanas na atualidade e as formas cada vez mais complexas de construção e circulação de conhecimento (MACHADO, 2016, p. 59).

Dessa forma, o letramento traz à tona o papel social e crítico do uso da linguagem e, por isso, metodologias pautadas nessa perspectiva se tornam urgentes ao ensino de línguas. Sendo assim, não se pode mais conceber o ensino-aprendizagem de língua estrangeira como simplesmente a transmissão de regras gramaticais, ou ainda, apenas o ensino de vocabulário. Conhecer as regras que compõem a gramática de uma língua é necessário, ter um vocabulário extenso é válido, mas fazer uso social e crítico dessa língua é aquilo que eleva o indivíduo do nível simples de mero conhecedor de uma língua para usuário competente dela. E é nesse patamar que o professor e o ensino de línguas devem chegar, na formação de indivíduos competentes no uso proficiente e social da língua estrangeira, abrindo as portas para os alunos lerem, compreenderem e escreverem textos em inglês de forma satisfatória, por estarem já habilitados com isso dentro de sala de aula e possam se situar nesse mundo globalizado, tendo a capacidade de consumir os bens culturais em língua inglesa e também expressar seus anseios comunicativos nessa língua. Na subseção seguinte, iremos discutir como os projetos de letramento podem ser caminhos significativos e estratégicos para serem desenvolvidos nas aulas de língua inglesa e fazerem os alunos se aperceberem do uso social da escrita em L2.

---

<sup>5</sup> De acordo com o site HISTÓRIA SOBRE OS SITES DE BUSCA, disponível no link: <https://sites.google.com/site/historiasobreossitesdebusca/historia-da-internet/tudo-sobre-internet/o-que-e-internet/o-que-e-um-hiperlink#:~:text=Hiperlink%20ou%20hiperliga%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20qualquer,como%20um%20link%20ou%20hipertexto>. Acesso em: 31 mar. 2021., um HIPERLINK é qualquer elemento de um HIPERTEXTO (página da web) que faça ligação com outro texto. Ou seja, qualquer área clicável que aparece em um texto da web.

### 3.1 Os projetos de letramento e suas implicações para o ensino de inglês

Como discutimos na seção anterior, o conceito de letramento não é sinônimo de alfabetização, mas ambos estão entrelaçados. Porém, enquanto esse último está limitado à uma prática escolar e muitas vezes restrito à aquisição do código lingüístico de uma língua, ou seja, a aprendizagem de codificação e decodificação do sistema lingüístico, o primeiro está relacionado aos usos sociais mais amplos que fazemos desse código, pois a língua não é meramente um sistema, mas sim um organismo vivo que deve ser utilizado para transformar a realidade social.

A escrita, que é uma das facetas da língua, não se encontra apenas na escola, mas está em todos os lugares, como afirma Kleiman (2013). Daí a razão dos indivíduos, que são seres sociais, se apropriarem dela para atuarem no mundo em que vivem de forma crítica e reflexiva, pois como salienta Soares (2010, p.42) “letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola.” Dessa forma, a visão de um indivíduo passivo à parte que lhe cabe no processo de ensino-aprendizagem não pode ser mais o direcionamento da escola, como foi discutido na subseção 2.1 ao falarmos sobre as metodologias ativas.

Como sabemos, cada estudante é capaz de construir o seu próprio conhecimento sendo orientado pelo professor e aprendendo, assim, a exercer um papel importante dentro e fora da sala de aula. Cabe ao professor, portanto, o papel de criar um ambiente sócio-discursivo que permita aos seus estudantes atuarem de forma interativa, colaborativa e significativa, percebendo cada vez mais a presença e importância da língua escrita na mudança da realidade do mundo em que vivem. Seguindo esse pensamento, é necessário que o docente desenvolva estratégias que lhe permitam a criação desse ambiente sociodiscursivo e, conseqüentemente, o desenvolvimento de alunos proficientes no uso da língua sob diferentes contextos. Um desses caminhos são os chamados projetos de letramento.

Os projetos de letramento são diferentes dos projetos escolares. Segundo Coppi (2016, p.34), os projetos escolares “são organizados por profissionais da educação, independente de qualquer contato prévio com os educandos e que apresentam um padrão a ser seguido em qualquer contexto.” Ou seja, eles partem do calendário escolar, como salienta Tinoco (2013), e não possuem qualquer ligação com a vida real dos estudantes. Além disso, a escrita é padronizada, não situada, e enfatiza a competência individual dos alunos, sendo a análise dos acertos e erros gramaticais os determinantes do sucesso ou fracasso do mesmo. Em contrapartida, os projetos de letramento partem de um interesse real dos alunos, de textos de circulação real do contexto e cotidiano deles e focalizam a atividade colaborativa entre todos os agentes presentes nas atividades, tendo “as práticas sociais mediadas pela escrita como eixo condutor do processo de ensino-aprendizagem”, como afirma Tinoco (2013, p.151). Sendo assim, o professor não didatiza os textos que serão utilizados, mas sim, em uma ação interativa com os alunos, escolhe os textos que serão relevantes no andamento do projeto, além de sempre ter em vista um objetivo social, como veremos na descrição de Coppi (2016, p.34) a seguir:

Os projetos de letramento têm como referência as práticas sociais, ou seja, não é a escola nem o docente sozinho que determina quais atividades devem ser realizadas, mas o contexto social e as necessidades dos sujeitos que nele estão inseridos. Estes projetos não servem como modelos que

podem ser seguidos em realidades diversas, pois são práticas situadas. Ao serem realizados [...] professores, alunos e a comunidade em geral, independente do nível de letramento, contribuem de maneira igualitária.

O contexto em que o aluno e o professor estão inseridos é a obra-prima das atividades que serão desenvolvidas nos projetos de letramento. Dessa maneira, os estudantes conseguem ver um propósito real para a escrita de seus textos e não os escrevem para demonstrar competência nos aspectos gramaticais apenas, mas sim para “agir sobre o mundo”, como afirma Tinoco (2013, p.155). Ainda segundo a autora, os projetos de letramento possuem alguns pressupostos bases que resumidamente são: a análise dos elementos linguísticos em suas classificações gramaticais não garante proficiência no uso da linguagem, daí a necessidade de trabalhar a língua de forma contextualizada e não dissecá-la em partes isoladas; segundo, os projetos de letramento como já foi dito, requerem textos de circulação real e não textos didatizados em função de um conteúdo; e, por fim, o entendimento de leitura e escrita é sempre ampliado, pois ler significa “atribuir sentido” ao texto escrito e escrever é sempre uma forma de agir na sociedade.

Tendo isso em vista, os projetos de letramento se tornam modelos didáticos relevantes não apenas nas aulas de língua materna, mas também podem contribuir significativamente nas aulas de língua inglesa. As aulas de língua estrangeira são ministradas, em grande parte das escolas tradicionais, de forma sistemática e giram em torno da aprendizagem dos aspectos gramaticais da língua. Porém, como foi salientado acima, trabalhar a língua de forma descontextualizada e analítica não garantem proficiência no uso da linguagem. Além disso, concordamos com Coppi (2016) ao afirmar que não relacionar o conhecimento linguístico-discursivo escolar com as práticas sociais de uso linguístico cotidiano acarreta em um desestímulo no estudante.

Dessa forma, partindo do pressuposto que o estudante não é uma *tabula rasa* e que possui algum conhecimento prévio da língua, o professor de línguas estrangeiras, mais especificamente de inglês, pode se apropriar desse contato prévio que seus estudantes possuem. Dado o fato de que vivermos em um mundo globalizado e fortemente influenciado pela língua inglesa, desenvolver projetos de letramento que permitam aos seus alunos desenvolverem a escrita em L2 e enxergarem o propósito na aprendizagem de inglês na escola, pode ser algo muito relevante para que o ensino não seja apenas para demonstrar competência nos aspectos formais da língua, mas sim para agir no mundo. Dessa maneira, o papel do professor além de orientar todo o processo, seria não o de avaliar os erros e acertos gramaticais como um fim em si mesmo, mas perceber como seu aluno consegue comunicar seus pensamentos de forma proficiente e, sobretudo, reflexiva e consciente.

Para tanto, a base dos projetos de letramento são os gêneros textuais, que podem ser entendidos como “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos [...]” (MARCUSCHI, 2008, p.155). Logo, por serem dinâmicos e situados, os gêneros se constituem o âmago dos projetos de letramento, pois priorizam a escrita contextualizada e permitem aos estudantes fazerem um uso social da língua. Eles geralmente são escolhidos a partir de uma necessidade real por suas características próprias de produção, como: conteúdo, linguagem, estilo, tom, aspectos visuais etc., que permitem atingir um objetivo social compartilhado por todos os envolvidos no projeto. É certo que existe uma

diversidade de gêneros textuais, pois como Marcuschi (2008) afirma, eles são incontáveis. Por isso, na seção a seguir, iremos discorrer apenas sobre um gênero específico: o relato pessoal, que será o gênero basilar da proposta do projeto que iremos apresentar mais adiante na subseção 4.1.

### 3.2 O gênero relato pessoal

Ao nos comunicarmos, estamos constantemente fazendo uso de diferentes gêneros textuais, seja para relatar um fato que nos aconteceu, seja para descrever um lugar que visitamos ou para dar instruções para alguém. Independente da intenção comunicativa, toda comunicação oral e/ou escrita gira em torno do uso de determinado discurso que se entrelaça constantemente com outros para atingir o objetivo do falante em dada situação social.

Dada a sua presença marcante na vida cotidiana, os gêneros devem ser abordados mais amplamente no âmbito escolar, como afirma Dantas (2015), pois trabalhá-los em sala, permite aos alunos reproduzirem as práticas de uso de discursos diversos fora do âmbito da escola. Além de capacitá-los a serem letrados em diferentes gêneros sob diferentes contextos, “resulta em uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que tange à produção e compreensão de textos” (DANTAS, 2015, p.31). Dito isso, cabe ao professor a escolha de diferentes gêneros para serem trabalhados em sala, visando sempre o desenvolvimento da competência comunicativa de seus estudantes. E, para isso, uma das coisas que ele precisa considerar é quais os gêneros mais comuns aos alunos fora do ambiente escolar, ou seja, que gêneros eles mais usam em seus discursos, pois assim, o professor poderá construir o conhecimento mais formal do gênero sobre uma base de conhecimento já existente em seus alunos.

Dessa forma, o gênero relato pessoal, raramente inserido no planejamento didático, pode e deve ser utilizado de maneira mais sistemática e contextualizada nas escolas seja nas aulas de língua portuguesa ou nas aulas de língua estrangeira, pois ele está presente de forma contundente na vida cotidiana dos alunos, dado o fato do ser humano ter a necessidade de narrar as suas experiências de vida e compartilhar acontecimentos marcantes com seus interlocutores. Segundo Costa (2012, p. 202 *apud* DANTAS, 2015, p.30), o gênero relato pessoal é uma “narração não-ficcional, escrita ou oral, sobre um acontecimento ou fato conhecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico.” Acrescentamos ainda que o relato deve ser feito em primeira pessoa do singular, visto que se trata de uma experiência pessoal daquele que constrói o discurso.

Além disso, o gênero relato pessoal “parte do princípio de que há um emissor e um receptor” (MACEDO, 2020<sup>6</sup>). Ou seja, quem escreve o faz para ser lido por outro alguém. Dessa forma, no contexto de aula de língua inglesa, tal gênero atinge especificamente o aspecto comunicativo de uso da língua e isso permite ao professor trabalhar a interação comunicativa dentro de sala de aula. Partindo de um gênero textual significativo para os alunos, o docente permite a criação de um ambiente discursivo onde os alunos não escrevem apenas para demonstrar competência individual e mecânica no uso da língua estrangeira, mas sim para dar

---

<sup>6</sup> MACEDO, Tayane. **Gênero textual:** Relato pessoal. 26 mar.2020. (10 min. e 31 seg.). Disponível em: <https://youtu.be/QTcFP8fRb6U>. Acesso em: 17 abr. 2021.

voz a seus pensamentos e experiências, conferindo assim, um objetivo social para o uso da língua estrangeira.

É nesse sentido que encaminhamos na próxima seção uma proposta de projeto de letramento, tendo o gênero relato pessoal como base. Dado o seu constante uso pelos alunos fora do ambiente escolar e a sua relevância para atingirmos objetivos sociocomunicativos nas aulas de língua inglesa, esse gênero poderá possibilitar aos alunos enxergarem um propósito real para a escrita em L2 a partir da criação de um ambiente discursivo que simula os usos reais que eles já fazem desse gênero.

#### 4 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

A palavra Pesquisa significa, de acordo com o dicionário Minidicionário Aurélio, “investigação e estudo” (FERREIRA, 2008, p. 627) e se caracteriza como uma necessidade básica do ser humano, que está sempre em busca de conhecer e compreender o mundo natural em que vive e as relações sociais que estabelece. Na área da pesquisa humana, social, a abordagem da pesquisa é essencialmente qualitativa, como afirma Tonozi-Reis (2009, p. 15), pois “os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis”. Sendo o campo da linguagem uma área das ciências humanas, a abordagem de suas pesquisas também é essencialmente qualitativa.

Por pesquisa qualitativa entendemos o um tipo de abordagem que “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.” (GERHARDT; SILVEIRA; 2009, p.31), pois “defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los” (TONOZI-REIS, 2009, p.15). Desse modo, nossa pesquisa se enquadra nessa abordagem pelo fato de buscarmos não só problematizar e refletir teoricamente sobre um ensino mais significativo e crítico de língua inglesa, mas, também, propor um caminho que possa ressignificar a aprendizagem dessa língua. Sendo assim, iremos na subseção seguinte, apresentar detalhadamente as etapas de uma proposta de projeto de letramento, que tem como finalidade a produção escrita de relatos pessoais de alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre suas experiências no recente período de ensino remoto<sup>7</sup>, devido à pandemia da Covid-19. Esse projeto consiste em uma intervenção que visa o compartilhamento dessas experiências, mas também de levar os próprios alunos a se perceberem como seres atuantes e relevantes no mundo em que vivem, não somente em sua língua, mas também na língua do outro.

Dessa forma, pensamos em eleger como problemática social *a pandemia e seus impactos sociais, psicológicos e emocionais* para ser o ponto de partida, em termos de conteúdo, para embasamento das discussões que poderão ser realizadas

---

<sup>7</sup> A proposta do projeto é para ser aplicada em aulas presenciais, porém com referência às experiências das aulas remotas, que se tornaram obrigatórias em abril do ano de 2020, de acordo com o parecer CME 001/2020, mas passaram a ser permitidas no ensino fundamental I nas escolas privadas do estado da Paraíba em fevereiro de 2021 e no ensino fundamental 2 em abril do mesmo ano, de acordo com o decreto estadual divulgado no dia 17/04/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/04/19/novo-decreto-da-paraiba-com-retorno-de-aulas-presenciais-para-alguns-publicos-entra-em-vigor.ghtml>. Acesso em: 19 abr. 2021.

durante o projeto. Abordar o impacto social da escrita em língua inglesa, ressignificar seu ensino e permitir aos alunos se apropriarem de suas experiências para dar validade e voz a seus escritos, são os resultados possíveis que propomos a partir desta intervenção. Dito isso, apresentaremos agora as etapas e atividades de nosso projeto de letramento.

#### 4.1 Proposta de projeto de letramento

Faremos agora a apresentação da nossa proposta de projeto que pode ser aplicada em salas de aula de língua inglesa, sob a perspectiva do letramento. Essa proposta pode ser feita com alunos do ensino fundamental II, pois são alunos em uma faixa etária em que se espera que saibam organizar e expressar bem pensamentos mais complexos, relatar suas experiências de forma mais organizada e sistemática, além de que eles já possuem um contato maior com diferentes gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, o que facilita na aplicação do projeto.

Tendo isso em mente, elaboramos uma proposta de projeto que contempla seis etapas, as quais poderão ser executadas em uma sequência de aulas diferentes e tendo como culminância a promoção de palestras em universidades, onde os alunos compartilharão seus relatos pessoais em inglês sobre suas experiências nas aulas online em tempos de pandemia. No quadro abaixo, apresentamos de forma sistemática todas as etapas do nosso projeto.

Quadro 1- Etapas do projeto

ETAPAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1ª Etapa: Contextualização do tema: Aulas remotas em época de pandemia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualizar o presente momento histórico;</li> <li>Apresentar a proposta do tema do projeto;</li> <li>Abrir um espaço para os alunos dialogarem sobre os impactos da recente pandemia em suas vidas pessoais;</li> <li>Elencar as experiências mais comuns compartilhadas por eles.</li> </ul>	<p>1º momento: Através de slides e pesquisas na internet, explicar como se originou a pandemia da Covid-19 e como ela afetou todas as áreas de convivência humana, inclusive a escola.</p> <p>2º momento: Explicação do projeto, de suas etapas e apresentação do tema proposto para o mesmo. Espaço aberto para discussão sobre o melhor título para o projeto.</p> <p>3º momento: Através de uma roda de conversa, os alunos compartilharão os impactos da recente pandemia em suas vidas sociais, psicológicas e emocionais.</p> <p>4º momento: Utilizando o quadro, montar uma tabela elencando as experiências mais comuns vivenciadas pelos alunos que servirão como indícios dos fatos mais marcantes de seus relatos pessoais.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar as características do gênero textual que</li> </ul>	<p>1º momento: Exposição do gênero "Relato pessoal". Conceituar o gênero, expor as partes que o compõem, a linguagem que deve ser</p>

<p>2º Etapa: Explicação do gênero textual proposto para o projeto.</p>	<p>será feito na culminância do projeto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor um modelo de escrita;</li> <li>• Trazer exemplos de relatos pessoais para serem lidos em sala.</li> </ul>	<p>utilizada, os objetivos e a função social do gênero.  2º momento: Apresentar de forma expositiva um modelo de escrita dos relatos pessoais, pontuando a sequência lógica que compõe o gênero.  3º momento: Através de slides, mostrar aos alunos exemplos de alguns relatos pessoais, apresentando na prática como cada parte que compõe o gênero pode ser encontrada nos textos.</p>
<p>3º Etapa: Ampliação do vocabulário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer a leitura de relatos pessoais em inglês;</li> <li>• Criar um glossário com as palavras desconhecidas para eles, que estavam nos relatos pessoais lidos;</li> <li>• Apresentar termos e expressões novas para eles e que podem compor o tema geral de pandemia.</li> </ul>	<p>1º momento: Utilizando slides, trazer alguns exemplos de relatos pessoais em inglês e fazer a leitura para os alunos, explicando o contexto geral dos relatos e evidenciando as partes que compõem o gênero textual.  2º momento: Os alunos farão em seus cadernos um glossário com as palavras dos relatos pessoais lidos, que eles não conheciam o significado para aumentarem o vocabulário e, possivelmente, utilizar algumas delas em seus próprios relatos.  3º momento: De forma expositiva, apresentar termos e expressões que compõem o tema de aulas remotas em tempos de pandemia, que poderão ser utilizadas por eles na culminância. Por exemplo: <i>Online classes; The corona virus pandemia; emotional and psychological impacts; stress etc.</i></p>
<p>4º Etapa: Pré-produção do relato pessoal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir os rascunhos dos relatos pessoais;</li> <li>• Auxiliar os alunos na correção de vocabulário e escolha de palavras adequadas;</li> <li>• Abrir um espaço para compartilhamento de experiências.</li> </ul>	<p>1º momento: No quadro, escrever um modelo de relato pessoal que deverá ser seguido pelos alunos na produção de seus rascunhos.  2º momento: Auxiliar os alunos, individualmente, na montagem de seus relatos pessoais. Permitir o uso de outros recursos, como o Google tradutor e dicionários bilíngues.  3º momento: Após a escrita de seus rascunhos, permitir que os alunos exponham brevemente os conteúdos dos mesmos e compartilhem entre si suas experiências.</p>
<p>5º Etapa: Produção final dos relatos pessoais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir os relatos pessoais finais;</li> <li>• Abrir um espaço para os alunos apresentarem brevemente seus relatos;</li> <li>• Criar um espaço de divulgação nas redes sociais da escola dos</li> </ul>	<p>1º momento: Os alunos lerão novamente seus rascunhos e farão as possíveis correções e acréscimos na reescrita do mesmo;  2º momento: De forma expositiva, os alunos apresentarão em salas de outras turmas seus relatos pessoais;  3º momento: Na finalização do projeto, os relatos pessoais serão divulgados nas redes sociais da</p>

	relatos pessoais dos alunos.	escola e também dos próprios alunos.
6º Etapa: Abrindo os horizontes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expandir o projeto para além do âmbito escolar;</li> <li>Promover palestras no âmbito acadêmico;</li> <li>Produzir um artigo científico com os resultados do projeto.</li> </ul>	<p>1º momento: O professor poderá expandir o projeto de letramento para além do âmbito escolar e das redes sociais da escola, promovendo uma participação dos alunos dentro do âmbito acadêmico, através de mini palestras, onde eles exporão seus relatos pessoais;</p> <p>2º momento: Além disso, para a culminância do projeto, o professor poderá produzir um artigo científico com os resultados de sua pesquisa, que poderá servir, posteriormente, como material teórico e prático para outros professores-pesquisadores.</p>

Fonte: Elaboração própria (2021)

## 4.2 Descrição das etapas

**Etapa 1-** Na primeira etapa do projeto, seria interessante fazer inicialmente a contextualização do tema: “Aulas remotas em tempos de pandemia”. Poderia ser realizada uma aula expositiva com a utilização de slides, em um primeiro momento, onde será explicado como se originou a pandemia da COVID-19 e como ela afetou todas as esferas da sociedade, inclusive a esfera educacional, ocasionando na necessidade de aulas presenciais serem interrompidas para dar lugar às aulas remotas. Logo após, o professor poderá apresentar aos alunos a proposta do projeto em língua inglesa e abrir um espaço de discussão para decidirem o melhor título para o mesmo. Aproveitando o espaço aberto para discussão, o professor poderá pedir aos alunos que compartilhem suas experiências nas aulas remotas, os impactos positivos e negativos desse momento e poderá finalizar, elencando no quadro os principais problemas compartilhados por eles, seja de ordem emocional, psicológica ou de recursos.

**Etapa 2-** Na segunda etapa, haverá a explicação do gênero textual proposto para a culminância do projeto, o *relato pessoal*. Através de uma aula expositiva, o professor poderá explicar aos alunos as características, objetivos e a função social desse gênero, além de explicar como ele se encaixa no projeto, visto que a matéria-prima do projeto são as experiências dos alunos nas aulas remotas. Dessa maneira, o aluno é colocado como o centro do processo de ensino-aprendizagem e participa de forma ativa de todas as etapas do projeto. Depois disso, para elucidar a explicação sobre o gênero, o professor poderá trazer exemplos de relatos pessoais para apresentar aos alunos e propor um modelo de escrita para ser seguido, a partir desses exemplos, pontuando as partes que compõem o gênero textual.

**Etapa 3-** A terceira etapa do projeto servirá para a ampliação do vocabulário dos alunos para que seja possível a escrita em língua inglesa. Dessa forma, o professor poderá utilizar slides para apresentar relatos pessoais em língua inglesa e fazer a leitura dos mesmos em sala de aula, evidenciando os pronomes pessoais e o tempo dos principais verbos utilizados nos relatos. Logo após, os alunos poderão criar em seus cadernos um glossário com as palavras dos relatos pessoais lidos que eram desconhecidas para eles para aumentarem o vocabulário e, possivelmente, utilizar algumas dessas palavras em seus próprios relatos. Para finalizar, o professor

poderá aproveitar os glossários criados pelos alunos para apresentar outros termos e expressões especialmente ligados ao tema do projeto, como por exemplo: *Online classes; The corona virus pandemia; emotional and psychological impacts; stress;* entre outros. Dessa maneira, o professor estará exercendo o seu papel de orientador, considerando que os alunos já possuem certo conhecimento da língua inglesa e aproveitando para ampliar esse conhecimento.

**Etapa 4-** A quarta etapa do projeto é dedicada à escrita dos rascunhos dos relatos pessoais. O professor poderá escrever no quadro um modelo de relato pessoal que poderá ser seguido pelos alunos e, logo após, auxiliar os alunos individualmente na escrita de seus relatos, permitindo o uso de outros recursos, como o Google tradutor e dicionários bilíngües, ajudando-os apenas com a organização das ideias e na escolha vocabular. Dessa forma, o professor estará dando um espaço de atuação aos alunos, permitindo que eles se apropriem de recursos diversos para expressarem da melhor forma os seus pensamentos. Após isso, o professor poderá abrir um novo espaço de discussão para que os alunos conversem relatando brevemente o conteúdo de seus textos.

**Etapa 5-** Na quinta etapa do projeto, haverá a produção final dos relatos pessoais dos alunos. Nessa etapa, o professor poderá pedir aos alunos para relerem seus rascunhos e fazerem as necessárias correções e acréscimos na reescrita do mesmo, auxiliando-os na feitura de seus relatos finais. Finalizada essa parte, o professor poderá preparar uma apresentação nas salas de aula de outras turmas para que seus alunos exponham de forma breve as suas experiências nas aulas remotas em tempos de pandemia, sendo o professor aquele que irá fazer o intercâmbio das línguas, permitindo assim a compreensão do que foi exposto. E, logo após, esses relatos pessoais poderão ser divulgados nas redes sociais da escola e dos alunos como forma de ajudar outros alunos que ainda continuam em aulas remotas com mensagens de incentivo e apoio a todos os que estão enfrentando ainda a mesma situação que esses alunos vivenciaram.

**Etapa 6 –** Para finalizar o projeto e expandir os seus objetivos sociais, o professor poderá ampliar a divulgação desses relatos pessoais para o âmbito acadêmico, promovendo mini palestras em universidades, onde os alunos exporão brevemente seus trabalhos para a comunidade científica. Além disso, esse projeto poderá ser material de um artigo científico em que o professor mostrará os resultados de sua pesquisa para que outros professores-pesquisadores possam ter acesso e sejam igualmente motivados a promoverem tais projetos em suas salas de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi discutido ao longo deste trabalho, o estudante é um indivíduo social que faz uso constante da língua para comunicar seus pensamentos. Além disso, como alguém que vive em um mundo globalizado, ele possui certo conhecimento e contato com a língua inglesa. Portanto, não é interessante ou mesmo produtivo para o professor de língua inglesa ensiná-la como um sistema rígido, composto por regras que pouco serão utilizadas pelos seus alunos. O professor que entende o papel social da língua, deve se apropriar de estratégias que permitirão aos seus alunos se engajarem nas aulas e utilizarem a escrita com um objetivo que vai além da mera aprendizagem da mesma ou, com o intuito de apenas acertar as regras gramaticais.

Os projetos de letramento permitem que os professores atribuam ao ensino da língua a função social que ela já possui. Dessa maneira, eles ressignificam as aulas de língua inglesa de forma a permitir que os alunos se posicionem ativamente e expressem seus pensamentos com propriedade na língua estrangeira. Isso confere aos estudantes não somente um ensino indutivo do funcionamento da língua como também um melhor aproveitamento nas aulas de L2. Dessa forma, nosso trabalho propôs um novo olhar para o ensino de língua inglesa a partir de uma proposta de projeto de letramento que pode ser aplicada pelos professores para incentivar a escrita colaborativa e social em contraposição à escrita mecânica, individual e com fins meramente avaliativos. Essa proposta de projeto é apenas um exemplo de como esse caminho significativo pode ser trilhado nas aulas de língua inglesa, estando aberto a mudanças e aprimoramento por parte dos professores pesquisadores que também enxergam a necessidade de ressignificar as aulas de língua inglesa partindo da função social e ativa da escrita.

## REFERÊNCIAS

CESTARO, Selma Alas Martins. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e metodologia.** [s.d]. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 11 fev. 2021.

COPPI, Danielle dos Santos Mendes. **Projeto de letramento: uma concepção social da escrita aplicada ao ensino de Língua Portuguesa.** 106f. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3081>. PDF. Acesso em: 23 abr. 2021.

DANTAS, Sônia Alves. **Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal.** 181f. 2015. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras -PROFLETRAS) - Universidade Federal de Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16756/1/OralidadeLetramentoEnsino.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

DINIZ, Paloma Inácio Dantas. **Abordagens e métodos de ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo analítico do método clássico de Harvey e Laurie Bluedorn.** 48f. 2018. Monografia. (Especialização em Língua Inglesa) - Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **MiniAurélio: o minidicionário da língua portuguesa** dicionário. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. 7. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever?** Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. PDF. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

LARSEN-FREEMAN, D; ANDERSON, M. **Techniques and Principles in Language Teaching**. China: Oxford University Press, 2011.

MACEDO, Tayane. **Gênero textual**: Relato pessoal. 26 mar. 2020. (10 min. e 31 seg.). Disponível em: <https://youtu.be/QTcFP8fRb6U>. Acesso em: 17 abr. 2021.

MACHADO, Luciana Vasconcelos. **Letramento e projetos colaborativos no ensino de língua inglesa do ProFIS**. 268f. 2016. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2016.

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

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de Ensino de Inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RICHARDS, J; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**: A Description and Analysis. Cambrige: Cambridge University Press, 1986.

ROXANE ROJO. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos sociais da escrita+projetos de letramento=ressignificação do ensino de língua portuguesa. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos: Editora Claraluz, 2013. p. 151-173.

TONOZI-REIS, Marília Freitas de Campo. **Metodologia da pesquisa**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VEIT, Simoní C. H. **Metodologias ativas para o ensino de língua estrangeira**. 45f. 2016. Monografia. (Graduação em Letras -Inglês) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2016.

## APÊNDICE

<b>PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>TEMA:</b> Aulas online em tempos de pandemia.	
<b>OBJETIVOS:</b> Compartilhar as experiências das aulas online na pandemia; Compreender as características estruturais e a função social do gênero relato pessoal; Ampliar o vocabulário dos alunos a partir de leitura de relatos pessoais em inglês; Produzir relatos pessoais em língua inglesa; Expandir a apresentação dos relatos pessoais para o âmbito acadêmico-científico.	
<b>CONTEÚDO:</b> Gênero textual: Relato Pessoal.	
<b>DURAÇÃO:</b> 9 h / aula ( <b>horário flexível</b> )	
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:</b>	1º Etapa: Explicação a proposta do projeto e compartilhamento das experiências das aulas online em época de pandemia. (1 h/aula)
	2º Etapa: Explicação das características estruturais e funcionais do gênero relato pessoal e exemplificação. (2h / aula)
	3º Etapa: Ampliação do vocabulário dos alunos a partir da leitura de relatos pessoais em inglês e da criação de um glossário. (2h / aula)
	4º Etapa: Produção dos rascunhos dos relatos pessoais. (2h / aula)
	5º Etapa: Produção final dos relatos pessoais e socialização dos trabalhos na escola. (2h / aula)
	6º Etapa: Ampliação do projeto para o âmbito acadêmico e produção de um artigo científico com os resultados do trabalho.
<b>RECURSOS DIDÁTICOS:</b> Computador com acesso à internet; Datashow; Slides, Material impresso.	
<b>PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS:</b> Avaliação contínua (assiduidade e interação), produção e apresentação das atividades solicitadas.	

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Criador e Senhor, pela vida, misericórdia, sustento e auxílio em todos os meus caminhos. A Ele a honra, a glória e o poder hoje e para todo o sempre.

Aos meus queridos pais, Edilamar Matias e Eliza Betânia, que são meus exemplos e aqueles que por mim zelam e intercedem. Dedico aos senhores à minha sincera gratidão por todo esforço e amor que sempre me demonstraram. Eu os amo.

Ao meu irmão querido, Emanuel, que sempre me apoiou e se dispunha a me ajudar.

Ao meu amado namorado, Jeanderson, que sempre torce por mim e me faz muito feliz com seu amor.

À minha querida amiga e orientadora, Prof.<sup>a</sup> Karla Valéria. Nunca esquecerei de sua disposição, ajuda e direcionamento em todas as etapas. Você caminhou comigo.

A todos os meus familiares que sei que acreditam e zelam por mim. Deus os retribua!

Às queridas professoras da banca que disponibilizaram um pouco de seu tempo para trazer contribuições ao meu trabalho. Deus vos recompense!

Por fim, aos professores da minha vida. Sou fruto do trabalho de vocês.