

CARIANE DO NASCIMENTO PIMENTEL

***BLENDING E COESÃO LEXICAL: a  
construção da referência no processo de ensino-  
aprendizagem de inglês***



CARIANE DO NASCIMENTO PIMENTEL

***BLENDING E COESÃO LEXICAL: a  
construção da referência no processo de ensino-  
aprendizagem de inglês***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática

Orientador: Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu

ARARAQUARA – S.P.  
2019

PIMENTEL, CARIANE

BLENDING E COESÃO LEXICAL: a construção da  
referência no processo de ensino-aprendizagem de  
inglês / CARIANE PIMENTEL – 2019

187 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua  
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio  
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Antônio Suárez Abreu

1. Blending. 2. Coesão lexical. 3. Ensino  
aprendizagem de inglês. 4. Construção de Sentidos. I.  
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CARIANE DO NASCIMENTO PIMENTEL

# **BLENDING E COESÃO LEXICAL: a construção da referência no processo de ensino- aprendizagem de inglês**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática

Orientador: Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu

Data da defesa: 09/ 12/ 2019

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Antônio Suárez Abreu**

Departamento de Linguística/Faculdade de Ciências e Letras –  
UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Beatriz Arruda Doná**

Departamento de Redação/Laboratório de Redação Bia Arruda

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Aurélia Leal Lima Lyrio**

Departamento de Letras/Universidade Federal do Espírito  
Santo - UFES

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Aline Pereira de Souza**

São Carlos/ Secretaria do Estado de São Paulo

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues**

Departamento de Letras/ IFSP – Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologias de São Paulo / São João da Boa Vista

Local: Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus filhos Juliana e Emanuel e meu esposo Francieliton pelo apoio incondicional e compreensão em todos os momentos.

À minha mãe que, mesmo sem oportunidades, sempre me incentivou e mostrou que conhecimento nunca é demais.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Ele nada seria possível;

Ao Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu, o querido Tom, por ter me aceitado como orientanda, mesmo de tão longe, por compartilhar o seu rico conhecimento, pela dedicação de tempo lendo e relendo minhas infinitas versões, pelas preciosas observações e sugestões para realização desta pesquisa;

Aos meus filhos Juliana e Emanuel pelo amor incondicional, por cada momento de felicidade, beijos, abraços, mimos e surpresas agradáveis, tão necessários e renovadores, principalmente nos dias atribulados;

Ao meu esposo Francieliton por todo o incentivo, apoio em minhas escolhas, amor e, acima de tudo, paciência;

À minha mãe Valdinha e à minha amada tia Lirian pelas orações e apoio em todos os momentos;

Às professoras Aline Pereira de Souza e Beatriz Quirino Arruda Doná, pela proveitosa avaliação de meu Relatório de Qualificação e por todas as valiosas e generosas contribuições no Exame de Qualificação. Foi um privilégio tê-las em minha banca.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, pelos conhecimentos compartilhados;

À Cristiane Dália, pela amizade, companheirismo e pelos inúmeros acalentos durante esses anos de Doutorado;

Aos meus alunos, que me estimulam a buscar sempre por melhores práticas, que contribuem cotidianamente com minha formação e me ensinam muito mais do que eles possam imaginar;

Aos meus colegas de trabalho, pela torcida e incentivo, em especial Maria Leogete e Robélia Hahn pelas discussões e sábias palavras que em muito colaboraram para a construção da tese e para meu crescimento profissional;

A todo apoio dado pela equipe de gestão e de coordenação pedagógica do Colégio de Aplicação da UFRR durante esses quatro anos;

Àqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui.

“[...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor.”

Bakhtin (1995, p.113)

## RESUMO

Esta tese trata dos estudos sobre os processos e/ou operações que pressupõem a produção de significados pela mente humana, com base na Teoria da Integração Conceptual - *Blending*, proposta, inicialmente, por Fauconnier (1984, 1994, 1996 e 1997) e reformulada em alguns pontos em Fauconnier e Turner (2002) que apontam a gama de conexões e construções viabilizadas pelo *blending*. Tratamos também dos estudos sobre o poder dos elementos de coesão lexical na construção de sentido em um texto, da Linguística Textual, e sua importância para o estudo de língua, iniciando por algumas concepções de coesão, com base em Halliday & Hasan (1976) e em seguida com base em Koch (1997; 2003; 2016). É importante ressaltar que consideramos o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como aspecto valioso para essa pesquisa. Por essa razão, buscamos fazer uma interface do *blending* (da Linguística Cognitiva) com a construção da referência por coesão lexical (da Linguística Textual) e assim, modelar uma aplicação didática de ensino de leitura e produção textual e aprendizagem de vocabulário em inglês, sem estar apartada dos instrumentos que regem o ensino de inglês nas escolas e buscando adequá-la, de forma reflexiva, às demandas que a globalização do mundo contemporâneo apresenta. O foco da aplicação foi o desenvolvimento da capacidade de usar elementos de coesão lexical para construir referências e sentidos, articulados e integrados por domínios locais, formados na mente, e baseados nos componentes linguísticos presentes na trama do texto, com estreita relação entre língua e cultura, para que o ensino de inglês não se resume a regras e estruturas gramaticais fadadas ao desuso e esquecimento. Por meio dessa aplicação didática, foram construídos dados, que por sua vez, serviram como *corpus* autênticos de análise e verificação da construção de referência do *blending* perpassando pela coesão lexical, configurando-se como um importante norteador argumentativo, culminando em produções escritas em inglês realmente significativas para os alunos, que de posse do idioma, mostraram construções e reconstruções de referências, manifestando conhecimentos, opiniões, crenças, sentimentos, concepções e anseios, dirigindo o leitor em sua tarefa de interpretar, imaginar e compreender sentidos.

Palavras-chave: *Blending*; Coesão lexical; Ensino-aprendizagem de inglês; Referenciação; Construção de Sentidos



## ABSTRACT

This thesis deals with the studies about the process and/ or operations that presuppose the meaning production by the human mind, based on the Theory of Conceptual Integration – Blending, proposed, initially, by Fauconnier (1984, 1994, 1996,1997) and reformulated in some points in Fauconnier and Turner (2002) that point the several connections and constructions enabled by the blending. We also dealt with the studies about the power of the elements of lexical cohesion in the construction of sense in a text, by the Textual Linguistics, and its importance to language study, beginning with some conceptions of cohesion, based on Halliday and Hasan (1976) and then based on Koch (1997; 2003; 2016). It is important to emphasize that we consider the teaching and learning process as a valuable aspect. For this reason, we aimed to do an interface of blending (by the Cognitive Linguistics) with the construction of the reference by lexical cohesion (by the Textual Linguistics) and so, modeling a didactic application of reading and textual production teaching and English vocabulary learning, without being separated of the instruments that rule the English teaching at schools and aiming to adjust it, reflexively, to the demands that the globalization in contemporaneous world present. The focus of this application was the development of the capacity of using elements of lexical cohesion to construct references and senses, articulated and integrated by local domains, formed in the mind, and based on linguistics components present in the plot of the text, with close relationship between language and culture, so that the English teaching is not summarized to rules and grammatical structures doomed to disuse and forgetfulness. Through this didactic application, were constructed dates, that in turn, served as authentic corpus of analysis and verification of the construction of the reference of blending running through the lexical cohesion, characterizing itself as an important argumentative guide, culminating in English written productions really meaningful to the students, who in possession of the language, showed references constructions and reconstructions, expressing knowledge, opinions, beliefs, feelings, conceptions and yearnings, guiding the reader in his task to interpret, imagine and understand senses.

**Keywords:** Blending. Lexical Cohesion; English Teaching-learning; Referring; Sense Construction

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Exemplos de cadeiras	54
<b>Figura 2</b>	Mesclagem conceptual – <i>Blending</i>	59
<b>Figura 3</b>	Projeção de domínios Nescau	60
<b>Figura 4</b>	Branco é pureza	61
<b>Figura 5</b>	Espaço Mental de anúncio do desodorante Nivea	62
<b>Figura 6</b>	Exemplo de substituição verbal – Eu amo lasanha	74
<b>Figura 7</b>	Exemplo de substituição em orações condicionais	74
<b>Figura 8</b>	Hyundai. O Alemão entre os Asiáticos	84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ALAB</b>	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAp/UFRR</b>	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima
<b>EFL</b>	English as a Foreign Language
<b>ELT</b>	English Language Teaching
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ESL</b>	English as a Second Language
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>ILF</b>	Inglês como Língua Franca
<b>ISF</b>	Idiomas sem Fronteiras
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>OCM</b>	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
<b>PARFOR</b>	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCNEM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
<b>PDG</b>	Projeto Didático de Gêneros
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PLI</b>	Programa de Licenciaturas Internacionais
<b>PSA</b>	Public Service Announcement

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS NO MUNDO GLOBALIZADO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS DO BRASIL</b>	<b>18</b>
1.1 A globalização e a importância do Inglês: uma língua global.....	18
1.2 O uso do inglês no mundo globalizado .....	21
1.3 O ensino de língua inglesa na escola pública do Brasil: breve histórico.....	27
1.4 Escola pública: lugar (im)possível de aprender inglês? .....	37
1.5 Que inglês ensinar nas escolas? .....	40
1.6 Professores de Inglês e formação: multiplicidades e complexidade .....	46
<b>2 INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS .....</b>	<b>50</b>
2.1 Operação Básica de Integração Conceptual .....	51
2.2 Teoria dos Espaços mentais .....	55
2.3 Mesclagem Conceptual – <i>Blending</i> .....	58
<b>3 MECANISMOS DE COESÃO E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS .....</b>	<b>66</b>
3.1 A coesão e sua importância para o estudo da língua: texto, seus componentes e a construção dos sentidos.....	68
3.2 Coesão textual: seus componentes e a construção dos sentidos.....	71
3.2.1 Mecanismos de coesão gramatical .....	72
3.3 Mecanismos de coesão lexical .....	78
3.4 Mecanismos de coesão lexical: formas remissivas lexicais .....	86
<b>4 EXPERIMENTO DE TRABALHO COM WRITING .....</b>	<b>91</b>
4.1 Escrita em inglês ( <i>writing</i> ) como língua estrangeira: breves considerações teóricas.....	91
4.2 Proposta didática de produção textual em língua inglesa: experimento de trabalho.....	99
4.3. Ensino de Inglês: Subvertendo preconceitos.....	101
4.4 Estrutura da proposta didática .....	104
4.4.1 Relatos do experimento e de procedimentos .....	106
4.4.2 Relato de Procedimentos Oficina I e II .....	112
4.4.3 Relato dos procedimentos Oficinas III e IV .....	114
4.4.4 Relato de procedimentos – Oficinas V e VI.....	117
4.4.5 Relato de procedimentos – Oficinas VII e VIII .....	117
4.5 Considerações sobre a experiência da proposta didática.....	120
<b>5 ANÁLISE DE CORPUS .....</b>	<b>122</b>
5.1 Análise do Texto I.....	124
5.2 Análise do Texto II.....	126
5.3 Análise do Texto III .....	129

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>139</b>
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO .....	140
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO .....	141
APÊNDICE C - Oficinas I e II.....	143
APÊNDICE D - Oficinas III e IV .....	144
APÊNDICE E - Oficinas - V e VI.....	145
APÊNDICE F - Oficinas VII e VIII.....	146
<b>ANEXOS .....</b>	<b>147</b>
ANEXO A - Atividades propostas das oficinas I e II .....	148
ANEXO B - Atividades Propostas Oficinas III e IV– conceitos e conteúdo .....	152
ANEXO C - Atividades Propostas de oficinas V e VI - conceitos e conteúdo .....	161
ANEXO D - Mostras de construções de publicidade e propaganda .....	167
ANEXO E – <i>Links</i> de Produções de PSA’s .....	170
ANEXO F– PRODUÇÕES TEXTUAIS 8º ANO .....	171
ANEXO G – PRODUÇÕES TEXTUAIS 9º ANO .....	177

## INTRODUÇÃO

As palavras que ouvimos, lemos, pronunciamos, ativam um ou mais *frames*, ou seja, um conjunto de significados vinculado a uma palavra, formado tanto por um grupo de elementos prototípicos de conceituação, como também por outros elementos vinculados à imaginação. Segundo Lakoff (2004), quanto mais um determinado *frame* é ativado, mais estímulos ele provoca, o que é fascinante nisso, é que muitas vezes são ativações operadas inconscientemente e não demandam muito esforço de raciocínio.

As palavras são consideradas pela Linguística Cognitiva como unidades e estruturas da linguagem que não podem ser estudadas como elementos independentes ou apartados, mas como expressões de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento inerentes ao ser humano, que inclui experiência cultural, social e individual.

Assim, para que o contexto seja operado pelo *frame* são necessárias informações linguísticas, e acima de tudo, informações de assimilações, em meio aos intrincados esquemas por trás da gramática, apontando um cabedal de sistemas conceituais subjacentes e uma complexidade de configurações esquemáticas no discurso.

Entendemos dessa forma, que o uso de determinados itens coesivos lexicais em um texto, por exemplo, não somente serve para fazer referência a um outro termo nele presente, mas opera memória discursiva desencadeada pelo *frame*. Nessa perspectiva, a linguagem na superfície do texto é somente a ponta do *iceberg* do significado invisível, flexível e necessário para cada nova situação (FAUCONNIER, 1997).

A memória discursiva, desencadeada pelo *frame*, é explicada pela Teoria da Integração Conceptual ou o *blending* (FAUCONNIER TURNER, 2002), que preconiza que não há dicotomia entre a forma e o significado, o que há entre eles é um forte elo de ligação. Desse modo, o processamento discursivo é estabelecido, por meio de operações mentais que se conectam na materialidade do texto, guiado pela coesão lexical, permitindo que um leitor construa e reconstrua a referência dos elementos e assim perceba os sentidos de um texto.

Na Linguística Textual, um item lexical desempenha um importante papel no texto, pois é por meio dele que se pode trazer ao leitor informações significativas, opiniões, crenças e posicionamentos do autor do texto, contribuindo com a construção do sentido e com a evolução discursiva de um texto.

Percebemos que explorar e desenvolver a capacidade de construir sentidos está intimamente relacionada com o léxico, que por sua vez, é um importante auxílio aos alunos em

suas inúmeras dificuldades quanto ao uso da língua em situações de leitura, oralidade e escrita. Com foco no ensino de inglês, compreendemos que uma adoção de abordagens de ensino deve ser voltada para atender as práticas sociais da linguagem e da língua (falada, escrita, gêneros discursivos, entre outros, como também o letramento digital) como elementos indispensáveis ao processo de aquisição/aprendizagem.

Com isso, percebemos a possibilidade de transportar os estudos, sobre a gama de conexões e construções viabilizadas pelo *blending*, da Linguística Cognitiva, bem como os estudos da Linguística Textual, sobre o poder da coesão lexical em um texto, para uma aplicação didática de leitura e produção textual em inglês.

Desse modo, o objetivo geral é buscar, com base nos estudos sobre o *blending* e a construção da referência por coesão lexical, estratégias de ensino e aprendizagem de inglês, que podem ser viabilizadas pelos procedimentos utilizados pelo aluno, durante o processo de leitura e produção textual, articulados e integrados por domínios locais, formados na mente, e baseados nos componentes linguísticos presentes na trama do texto.

Por meio dessa interface, buscamos adequar uma proposta didática de ensino de Inglês a ser aplicada como um importante instrumento que possa compreender a cognição, vinculada ao contexto social e interacional do aluno, que por sua vez, situa o referente para a construção dos sentidos no universo da produção textual.

O que justifica essa interdisciplinaridade entre a Linguística textual e a Linguística Cognitiva é que, acordo com Abreu (2010), os processos cognitivos possibilitam a (re)construção dos sentidos de palavras ou de expressões para se referir a elementos ou eventos do mundo. Portanto, é possível afirmar que muitas das projeções que ocorrem cognitivamente se dão no nível semântico, uma vez que nomeiam elementos ou caracterizam eventos e situações, bem como, tais processos podem apresentar diversas funções.

Antes de elaborar uma proposta didática de ensino de inglês, levantamos questionamentos sobre que tipo de inglês devemos ensinar, bem como quais aspectos da língua, considerando o idioma no contexto da globalização, nós professores devemos adotar para ensinar a ler, ouvir, escrever e falar, para então, pensar em como adaptar aspectos teóricos para o ensino.

É importante ressaltar que consideramos o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como aspecto valioso para essa pesquisa. Além disso, objetivamos que a proposta de ensino que pretendemos apontar seja compatível com a realidade, permitindo que os alunos façam uso do inglês, assumindo posse do idioma, sem se apartar das demandas que o mundo contemporâneo apresenta.

Dessa forma, é imprescindível considerar a representatividade do inglês no âmbito mundial e as influências e implicações que o contexto da globalização pode trazer para as práticas de um professor na sala de aula. Conscientes de todos esses aspectos, teóricos e contextuais acima citados, organizamos os estudos e as reflexões desta tese em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, cujo título é **A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS NO MUNDO GLOBALIZADO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS DO BRASIL**, tratamos do contexto da globalização e da importância do Inglês, como língua global<sup>1</sup>, bem como apresentamos uma explanação sobre as várias denominações do inglês que esse contexto traz como: Língua estrangeira, língua global, segunda língua, língua franca e língua adicional. Em seguida, fizemos uma breve reflexão sobre o percurso histórico que rege o ensino de inglês nas escolas do Brasil, para então, compreender como e por que esse processo histórico traz implicações e crenças sobre o ensino e aprendizagem desse idioma na educação básica, servindo como pano de fundo para propormos reflexões sobre o papel da escola pública como lugar (im)possível de aprendizagem do inglês e como isso pode e deve ser mediado pela formação docente, considerando sua multiplicidades e complexidade.

No segundo capítulo intitulado **INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS**, levantamos estudos sobre a Operação Básica de Integração Conceptual, também denominada de *Conceptual Blending* (Mesclagem Conceptual) por Fauconnier e Turner (2002) que preconizam que essa é uma operação mental de fundamental importância para o processo de produção de sentido e essencial para todos os tipos de pensamentos, por ser extremamente imaginativa.

Em seguida, apresentamos estudos sobre a Teoria dos Espaços Mentais (Fauconnier 2002) que fundamenta a busca para descrever os indícios de funções gramaticais na construção das configurações discursivas, relacionadas, principalmente, à natureza cognitiva dessa construção.

No terceiro capítulo, intitulado **MECANISMOS DE COESÃO E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS** tratamos da coesão e sua importância para o estudo da língua, o texto, seus componentes e a construção dos sentidos, e assim, explicamos e analisamos como o uso apropriado de elementos coesivos permite maior legibilidade ao texto, mostrando as

---

<sup>1</sup> Os termos a serem usados neste capítulo como “inglês como língua franca global”, “inglês como língua mundial”, inglês como língua internacional, “*world Englishes*”, inglês global, inglês mundial serão usados como semelhantes no que tange à preocupação com o uso do inglês como forma de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas.



combinações entre seus elementos linguísticos, que por sua vez, formam laços coesivos que dão sequência e viabilizam a progressão sistemática do texto.

Apresentamos reflexões sobre o estudo da coesão, baseado em Halliday e Hasan (1976) e para finalizar, tratamos dos mecanismos de coesão lexical, mais especificamente as formas remissivas lexicais, baseadas nas concepções de Koch (2015;2016) que, além de trazerem instruções de conexão, apontam ampliação de significados, constituindo referentes extralinguísticos.

No quarto capítulo, intitulado EXPERIMENTO DE TRABALHO COM WRITING buscamos complementar as concepções teóricas da Linguística Cognitiva e da Textual com estudo sobre as estratégias de compreensão e produção textual, com foco nos processos cognitivos e textuais, no sentido de fundamentar uma proposta de ensino de inglês de forma mais pontual, facilitando a aprendizagem e aprimorando a prática de escrita dos alunos. Desse modo, levantamos breves considerações teóricas sobre o ensino da escrita em inglês e na sequência, apresentamos a proposta didática de produção textual em língua inglesa, intitulada “Ensino de Língua Inglesa: subvertendo preconceitos”, sua estrutura, os relatos de procedimentos e as considerações sobre esse experimento.

Na ANÁLISE DE *CORPUS*, no capítulo 5, utilizamos as produções autênticas elaboradas pelos alunos, em inglês da língua franca, para análise do cruzamento dos padrões para aprender a língua, como naturais e adaptáveis às necessidades que aparecem no uso. Obtivemos assim, construções de artigos de opinião, de forma argumentativa, com voz pessoal, crenças, concepções, experiências de vida, conhecimento enciclopédico e de mundo, mostrando a riqueza do recurso da coesão lexical nas diferentes possibilidades, caracterizando-se como importante mecanismo de funcionalidade do texto.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, apresentamos os principais resultados e destacamos as contribuições e perspectivas apontadas nessa pesquisa, demonstrando um profícuo resultado que o *blending* e a coesão lexical trazem para a aprendizagem, no sentido de construir e reconstruir referências e de expressar o que o aluno necessita e propõe.

# **1 A IMPORTÂNCIA DO INGLÊS NO MUNDO GLOBALIZADO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS DO BRASIL**

A língua inglesa (doravante LI) é considerada, no mundo globalizado, um bem precioso e importante. Por isso, em tempos de globalização, o aprendizado desse idioma é necessidade básica para a vida cotidiana. Segundo Moita Lopes (2005), o inglês é “o latim dos nossos tempos”, o que quer dizer que quem sabe inglês pode compreender e analisar criticamente o mundo contemporâneo, permitindo-se participar do mundo social que engloba conhecimentos e descobertas de cunho científico e tecnológico.

A globalização traz implicações que transformam a política, a economia e a sociedade do mundo todo. Desse modo, consideramos imprescindíveis a discussão e reflexão sobre esse fenômeno, para então poder adentrar no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública brasileira.

## **1.1 A globalização e a importância do Inglês: uma língua global**

Não é possível refletir sobre a LI, sem analisar o contexto e as implicações da globalização, porque esse fenômeno de interligação entre nações gera e se alimenta de propagação de conhecimento, informação, descobertas científicas e pesquisas permanentemente atualizados em nível mundial, resultando na necessidade de uma língua comum que impulse a rápida comunicação.

Essa necessidade de fluidez foi um dos fatores que fez com que o inglês se consagrasse como o idioma universal da comunicação entre todos e se transformasse em uma das ferramentas mais importantes, nos mais variados âmbitos de uma sociedade, como na mídia, no comércio, na ciência, na academia, no turismo, nos esportes, nas relações interpessoais e em entretenimentos (como músicas, filmes, jogos interativos).

O inglês também se faz presente nos restaurantes, hotéis, no mundo dos negócios, nos aeroportos, congressos internacionais, na diplomacia, na publicidade e no seu principal veículo de propagação, a *internet*. Rajagopalan (2010, p.21), afirma que “não se discute mais a hegemonia total e, de certa forma, assustadora, da língua inglesa no mundo em que vivemos”.

Como podemos perceber, o inglês alcançou a condição de língua franca global da atualidade, não pelo aumento significativo de seus falantes nativos, mas por conta do crescimento do número de pessoas de quase todas as partes do planeta, que já perceberam os benefícios de dominar o idioma mais difundido da contemporaneidade.

Segundo Crystal (2003), o inglês é a língua nativa de aproximadamente meio bilhão de pessoas e, devido à globalização, é a primeira língua falada por não nativos em todo o planeta. Leffa (2001, p.10) afirma que “[...]O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.”. Estima-se um total superior a um bilhão e meio de praticantes de inglês no mundo, ou seja, para cada falante nativo do inglês, já existem quatro falantes não nativos, conferindo o certificado de internacionalização alcançado pela língua. (Graddol, 1997).

Seidlhofer (2011, p. 7) afirma que “pela primeira vez na história, uma língua natural alcança dimensões realmente globais, trafegando por entre continentes, domínios e estratos sociais”. E “quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149), privando-se de uma grande oportunidade de entrar para o mundo das interações múltiplas.

Um exemplo disso são crianças brasileiras que ainda estão em processo de aquisição da língua portuguesa como língua materna, pronunciando palavras da língua inglesa, com muita naturalidade e facilidade, porque isso faz parte do cotidiano delas, na rica forma de *inputs*<sup>2</sup>, que é tudo aquilo que o aprendiz recebe e absorve como palavras, frases e diálogos, que, aos poucos, transformam-se em informações que ficam armazenadas no cérebro, por meio de estímulos dados pelos brinquedos, entretenimento e escola.

Crystal (2003) afirma, na época da publicação da segunda edição do livro *English as a global language*, que o inglês já era o idioma mais amplamente ensinado como língua estrangeira em mais de 100 países, como China, Rússia, Alemanha, Espanha, Egito e Brasil; e, na maioria desses países, já estava emergindo como a principal língua encontrada nas escolas, como segunda língua em substituição a outras.

Diante desse contexto, podemos perceber que, em todos os lugares do mundo, está havendo transformações que perpassam pelo processo de desenvolvimento global. Com essas mudanças, as culturas se misturam, a troca de ideias e informações fazem com que as identidades se fragmentem e se reconstruam ao mesmo tempo. Segundo Crystal (2003), o maior estímulo dessa troca entre as nações é o avanço da ciência e da tecnologia, que, a partir dessa permuta, pode alcançar níveis incalculáveis.

Porém, há autores como Phillipson (1992), Pennycook (1994, 1998, 2001), Rajagopalan (1999, 2004, 2005), entre outros, que concebem que esse processo não acontece naturalmente,

---

<sup>2</sup> Com base nos estudos de Ellis (1994), na aprendizagem de outra língua, que não seja a materna, intervêm muitos fatores, como os fatores externos ao indivíduo – *input*, que surgem através de uma relação com o meio, o contexto e situação de aprendizagem, entre outros.

nem tampouco de forma neutra e entendem que a iminente expansão e a estrutura pedagógica muitas vezes são assimiladas e construídas em um ambiente de neutralidade, no entanto estão repletas de latentes discursos políticos de natureza dominante.

Phillipson (1992), por exemplo, trata da difusão do inglês no mundo via imperialismo, apontando em sua obra intitulada *Linguistic Imperialism*, a “dominância do inglês afirmada pela constituição e contínua manutenção de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas” (1992, p. 47).

Segundo Phillipson (apud Cox e Assis-Peterson 2007, p.7), o ensino de língua inglesa está cada vez mais acrítico e apolítico e afirma que “a difusão do inglês no mundo constitui uma ameaça à vida de outras línguas e ao multilingüismo, perigo iminente que só poder (*sic*) ser enfrentado por meio de políticas lingüísticas que promovam as línguas minoritizadas na conjuntura da globalização. ”

Crystal (2003) defende a necessidade de se repensar as atuais políticas lingüísticas para que apareçam novas políticas que proponham e garantam que a maioria da população possa se apropriar de uma língua franca global. O autor acredita que o *status* do inglês como língua global é exíguo quanto à questão do desaparecimento de línguas minoritárias, uma vez que esta condição do inglês estimula uma forte defesa das línguas locais ligadas às questões indenitárias.

Desse modo, para Crystal (2003) é devidamente possível desenvolver uma situação em que a necessidade de identidade cultural e nacional coexistam com a necessidade de inteligibilidade mútua e que elas se complementam e respondem a diferentes necessidades, por meio de um processo em que a língua global favorece o acesso à comunidade global e por sua vez, a língua regional fornece acesso à comunidade local.

Rajagopalan (2005) acrescenta que reconhecer o *status* da LI no mundo de hoje não significa aceitação pacífica e afirma que é possível pensar em formas eficazes para saber lidar com os desafios, desenvolvendo estratégias de resistência, tais como não rejeitar nossos próprios valores, saber fazer uso da língua para fins específicos, bem como conscientizar-se da ideologia latente em meio à expansão do idioma.

Desse modo, é válido ressaltar a importância do caráter político da educação lingüística e suas contribuições para lidar com os axiomáticos desafios às práticas do professor de inglês contemporâneo. Por isso, percebemos que necessitamos ter consciência da importância de estar em constante processo de reflexão sobre a finalidade do ensino da LI e sobre nosso papel e de nossos alunos, adaptados à nossa realidade.

Assim, concordamos com o posicionamento positivo de Crystal (2003), que afirma que devemos reconhecer a realidade da língua e os perigos iminentes, mas que essa condição não

nos impede de estar a favor de que se for dada atenção apropriada ao aprendizado da língua, o problema da desvantagem é amenizado.

Vemos que, há tempos, fora da escola, a sociedade brasileira vê o inglês como o passaporte para conseguir um “bom emprego”, tendo-o como um requisito básico para a entrada no mercado de trabalho e a mídia tem seu papel influenciador nesse processo. Por essa razão, a demanda pelo ensino e aprendizagem de inglês é tão grande que se tornou comércio lucrativo para muitas empresas.

Grigoletto (2007) analisou e apontou o impacto que as revistas e jornais causam, ao associar o inglês às exigências do mundo contemporâneo, fazendo com que as pessoas, sejam guiadas no sentido de admitir a hegemonia do inglês e a falta que o conhecimento desse idioma faz, no momento da conquista de uma posição no mercado de trabalho.

Diante de tais negações e especulações sobre a língua, o que nos move não são as críticas e rejeições, nem tampouco o deslumbre, mas sim a defesa do ensino de inglês de qualidade e a necessidade de estarmos constantemente atentos não só ao papel da LI no Brasil e no mundo, mas, principalmente, às questões do processo de ensino e aprendizagem desse idioma, sem rejeitar nossos próprios valores.

## **1.2 O uso do inglês no mundo globalizado**

De acordo com Dewey (2007, p.333), o inglês é o idioma que tem maior função de língua internacional nesse momento histórico, embora haja outras línguas internacionais, o inglês se sobressai por questões fundamentais como: extensão de sua expansão geograficamente; enorme diversidade cultural dos falantes que a usam; e infinidade de variedade de domínios em que é encontrado e aos propósitos a que ele serve.

Há muitos artigos e livros publicados que tratam sobre as implicações da disseminação do inglês e seus usos no mundo globalizado, incluindo questões como a da propriedade da língua (Widdowson 1994, 2003), bem como estudos sobre o modelo normativo da pedagogia como segunda língua (Cook, 1999; Parakrama, 1995) e reconsiderações da natureza da competência comunicativa (Alpetkin, 2002; Leung, 2005).

Houve um surgimento de literatura de todos os campos, desde o imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992; Phillipson e SkutnabbKangas, 1999), passando pela linguística e pedagogia aplicadas críticas (Canagarajah, 1999; Pennycook 1994, 2001), até ao tratamento do Inglês como Língua Franca (ILF – a ser discutido na seção 1.4).

Para tratar do uso do inglês em um mundo globalizado, nos fundamentamos na obra clássica *English as a Global Language* (2003) de David Crystal, que analisa três questões: as condições que asseguram um idioma a posição de língua global; as razões pelas quais o inglês é o idioma global; e o futuro desta língua.

O início da expansão da língua inglesa data do século V vindo das terras do norte europeu até chegar à Inglaterra, por meio das primeiras expedições britânicas que chegaram na América do Norte e no Canadá e depois Caribe, Austrália, Nova Zelândia, África e Ásia (CRYSTAL, 2003). Este período de colonização foi um dos mais importantes veículos de disseminação do inglês pelo mundo.

Segundo Crystal (2003), o que explica o *status* do inglês no mundo é a posição da língua no lugar certo e na hora certa por repetidas vezes. Primeiramente, o poder colonial britânico pela Europa e América do Norte aumentou, em seguida a ascensão do Estados Unidos como maior potência econômica mundial, fator este que continua impulsionando a atual posição e importância da língua.

A ascensão dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial trouxe como resultado as novas tecnologias, presente nas indústrias que afetavam todos os aspectos da sociedade – a imprensa, a publicidade, a radiodifusão, o cinema, as gravadoras, o transporte e as comunicações. (CRYSTAL, 2003, p. 120)

Como já mencionado, o debate sobre as razões que dão ao inglês o *status* de idioma global tem relação direta com a globalização. Desse modo, o principal motivo de o inglês tornar-se global está intrinsecamente relacionado à globalização por duas razões que segundo Crystal (2003, p. 29) são geográfico-histórica e sociocultural.

É geográfico-histórica porque o inglês alcançou uma posição de preeminência devido às expedições pela América e Ásia e em virtude do processo de colonização. Hoje, o inglês está presente em todos os continentes, e é “essa expansão de representatividade que torna uma realidade o fato de podermos aplicar a ele o rótulo de ‘língua global’”, (CRYSTAL 2003, p. 29. Tradução nossa).

É sociocultural, porque conseguiu se manter hegemônica, uma vez que é tida por muitas pessoas do mundo todo como fator que contribui para a conquista de bem-estar econômico e social. Esta manutenção se iniciou a partir do crescimento do império britânico, por meio da Revolução Industrial que, por sua vez, trouxe conseqüências linguísticas em larga escala com os avanços tecnológicos e científicos.

Os países que quisessem ter acesso a essas novas tecnologias teriam que aprender inglês e nesse momento, não se questionou por que esse idioma, apenas se buscou aprender para assim

obter os benefícios que a indústria trouxe e vem trazendo desde então. Segundo Crystal (2003), no final do século XIX, não havia um consenso ou uma opinião formada sobre o que fez o inglês ser o idioma do progresso, também não havia um acordo que fundamentasse o papel da língua, o que se discutia era o tipo de inglês que devia ser estudado (britânico ou americano).

Com a globalização, no século XX, o ensino do idioma passou a ser uma atividade lucrativa, desse modo o papel da língua foi retomado como ponto de discussão e o consenso é que o inglês passou a desempenhar um papel de língua franca que atende às necessidades globais.

Assim, uma língua para se tornar e permanecer global, deve funcionar como uma língua franca, uma língua comum que permite que as pessoas das mais diversas origens e etnias se comuniquem, consigam expressar suas opiniões, possam realizar tomadas de posições, expor cultura, costumes para que enfim se conheçam e se entendam, importem e exportem.

Para Crystal (2003, p. 77), essa expansão do inglês em um curto período de tempo não é simples, é preciso que haja uma conquista, “acima de tudo, quando uma língua chega a um novo país, não vem necessariamente a ser adotada. Ela tem que provar que vale a pena”.

A trajetória do início da necessidade do uso do inglês até o mundo globalizado traz, também, alguns questionamentos apresentados por Crystal (2003, p. 77):

Qual era o valor da língua inglesa enquanto ela crescia em estatura global durante o século XIX? De que maneiras as pessoas a valorizavam? De que maneiras elas têm usado o idioma? Em que situações as pessoas dependem dele agora? As respostas a essas perguntas nos darão uma consciência da utilidade social da língua, que é na verdade mais informativo perguntar sobre ‘Por que Inglês Global?’, do que somente fazer uma descrição histórica da expansão geográfica da língua. (Tradução nossa)<sup>3</sup>

Ainda segundo o autor, uma pesquisa geo-histórica pode nos ajudar a ver o que aconteceu no passado, mas para tentar explicá-la, é preciso uma abordagem sócio histórica e somente uma abordagem cultural pode fazer sentido sobre o que provavelmente acontecerá no futuro (CRYSTAL, 2003, p. 77).

Para discutir sobre o futuro do inglês como língua global, Crystal (2003) trata de questões sobre a sua rejeição em alguns países; sobre o termo nomeado por ele de *the new Englishes*; sobre a especificidade linguística do idioma: gramática, vocabulário; e outros âmbitos.

---

<sup>3</sup> So what was the worth of the English language, as it grew in global stature during the nineteenth century? In which ways did people value it? In which ways have they since come to use it? In which situations do they now depend on it? The answers to these questions will give us a sense of the language’s social usefulness, which is actually more informative, in addressing the question ‘WhyWorldEnglish?’ than any bare historical account of the language’s geographical spread

As questões sobre essa rejeição em alguns países são apontadas como atitudes que ocorrem como forma de proteção à própria língua, frente à desenfreada expansão do inglês. Em contrapartida, há os países que demonstram aceitação e contribuem para sua difusão. Segundo Crystal (2003), esses sentimentos são naturais e seriam manifestados com qualquer idioma em ascensão.

É válido ressaltar que há autores que afirmam que quando um idioma é difundido em países do mundo todo, torna-se um idioma do mundo e não mais de um determinado país que o tem como língua materna. Crystal (2003) defende a concepção do inglês como língua global, há autores e pesquisadores, tais como Rajagopalan (2005), que argumentam a ideia do surgimento de uma nova língua, o *World English*.

Para Rajagopalan (2005, p.151), “A língua inglesa, tal qual vai se expandindo no mundo inteiro (a que chamo de *World English*) é um fenômeno linguístico *sui generis*”. Como o termo sugere, *World English* é a língua inglesa difundida no mundo, como instrumento de comunicação e entendimento entre os mais diferentes povos, por essa razão é um equívoco concebê-la como o inglês que se fala nos Estados Unidos, na Inglaterra, Canadá, Nova Zelândia, entre outros, isto implica que a partir do momento que o inglês é difundido no mundo todo, passa a pertencer ao mundo e torna-se internacional, também, aos países que têm o inglês como língua materna.

O autor utiliza o termo *World English* (e não *World Englishes*<sup>4</sup>) porque o foco não é destacar o que os variados ingleses têm de diferente e sim o que eles têm em comum para que possa ser utilizado como língua franca.

Crystal (2006) afirma que quando muitas pessoas adotam o inglês em um país, elas desenvolvem um idioma próprio com inúmeras adaptações lexicais, viabilizando muitas variedades novas dessa língua falada ao redor do mundo, em países como Índia, Cingapura e Gana.

Quando uma língua se espalha, ela muda. O simples fato de que partes do mundo diferem tanto umas das outras, física e culturalmente, significa que os falantes têm inúmeras oportunidades de adaptar a língua, para satisfazer suas necessidades de comunicação e adquirir novas identidades. A parte principal da adaptação será no vocabulário — não apenas novas palavras, mas novos significados para as palavras, e novas expressões idiomáticas —, já que essa

---

<sup>4</sup> *World Englishes* é um termo de um modelo de pesquisa do autor B. Kachru (1985) que busca descrever e analisar a variabilidade sociolinguística de formas do inglês nos países do mundo. O autor distribui os falantes nativos e não nativos em três círculos: no centro (*inner circle*), estariam os falantes nativos e os países onde inglês é a primeira língua; no segundo círculo (*outer circle*) estariam os falantes de inglês como segunda língua, de países como a Índia, a África do Sul, a Nigéria, entre outros; no terceiro círculo (*expanding circle*), o mais externo, estariam os falantes de inglês como língua estrangeira, como o Brasil e etc. Esta divisão tem sofrido muitas críticas, principalmente por posicionar centralmente o falante nativo (PARK & WEE, 2009), porém ainda funciona como referencial para as discussões sobre os modelos do inglês global.



é a área que reflete com mais proximidade condições de vida e formas de pensar. (CRYSTAL 2006, p.36)

Considerando o uso do inglês nesse contexto, Crystal (2006, p.47) explica que a própria globalização, que tem a *internet* e a mídia como principais instrumentos, permite o acesso imediato a outras línguas, e às variedades de inglês, mas quando se usa a *internet* para expressar-se e propagar tal manifestação há imediatamente a necessidade de ser compreendido, de inteligibilidade, nesse sentido:

Junto com a necessidade de refletir situações e identidades locais — o que promove a diversidade — existe uma carência por entendimento mútuo, que provoca a padronização. As pessoas precisam ser capazes de entender umas às outras, tanto dentro do seu país quanto no exterior.

Essa padronização não é idêntica, como é visto na ortografia do inglês britânico e do inglês americano, mas quando veiculado de forma impressa, há poucas mudanças. “Queremos ser diferentes e iguais. E a coisa mais esplêndida sobre o uso da língua pelos seres humanos é o fato de isso ser perfeitamente possível. É o tipo de situação com que o cérebro multifuncional lida muito bem.” (CRYSTAL 2006, p.48). As diferenças aparecem na fala, na qual é possível perceber a origem do falante.

O autor corrobora a tese de que o futuro desse idioma está nas possibilidades de contato que fazem com que o elemento padrão no inglês internacional seja reiterado e a língua não se mova para diferentes direções. É importante mencionar que a inteligibilidade é questionável e ainda não há um consenso. Rajagopalan (2009), por exemplo, critica a ideia da existência de um núcleo mínimo de inteligibilidade entre falantes de diferentes formas de falar inglês, porque acabaria privilegiando uma variante.

A questão da inteligibilidade ainda não chegou a um conceito que pode ser aceito de forma absoluta entre os autores que tratam do assunto, é por essa razão que há dificuldades de decisões sobre que variedades estudar ou quais critérios devem ser usados para apontar a variedade a ser estudada.

Segundo Rajagopalan (2011) esses questionamentos já não fazem mais sentido, porque eles presumem haver um modelo, associando a uma determinada nação. Assim, o autor esclarece que, por ser internacional, a língua não tem falantes nativos, por essa razão estes falantes conseguem se desvencilhar da necessidade de definir uma língua com as concepções de uma época, em que era possível ter formas fixas, rigidez e centro de controle, anterior à globalização.

Para o autor, é necessário ensinar todas ou nenhuma variedade, para isso, os professores deverão saber lidar com uma língua que tem formas múltiplas. Esse cenário apresenta-se como uma época de prestígio para os linguistas, mas desafiadora para os professores.

Segundo Crystal (2006), uma das principais descobertas da linguística do século XX foi comprovar a admirável capacidade do cérebro para a língua, verificou-se que o bilinguismo e o multilinguismo são condições humanas naturais. O autor ainda ressalta que nunca houve um período como esse de tantas mudanças em um curto período de tempo, desde o surgimento de desenvolvimento no tocante à língua na Idade Média e no Renascimento. Em 400 anos é a primeira vez que se vê uma língua atravessar um período de mudanças, principalmente na forma como a língua é usada.

É válido ressaltar que os professores não dependem apenas de vontade própria, é necessário apoio, políticas educacionais que preparem os profissionais para as novidades que a globalização traz para o mundo, que refletem na sala de aula. Concordamos com Crystal (2003, p.23) que afirma que os governos que pretendem influenciar um futuro linguístico do mundo, deveriam ter muita atenção e cautela ao fazerem decisões políticas e alocarem recursos destinados ao planejamento linguístico. “Agora, mais do que em qualquer época da história linguística, eles precisam adotar visões de longo prazo e planejar. Se eles perderam o barco linguístico, pode não haver outro.”<sup>5</sup>

Sobre o futuro do inglês, Graddol (2006) aponta o êxito do idioma sobre os sistemas linguísticos, que por sua vez, promoverá a globalização da educação e uma transformação no processo de ensino e aprendizagem desse idioma como língua global, que demanda inovação, tornando seu ensino desafiador, isso porque a hegemonia do inglês ainda vai fazer permanecer a necessidade de estudar esta língua.

Concordamos com Yano (2009), que afirma que a globalização tem afetado a relação das pessoas com o inglês e que agora esse idioma serve como língua de comunicação, então os falantes não se sentem prejudicados ou curvados a ela, uma vez que à medida que se intensifica a interação entre as pessoas, maior é a necessidade de as pessoas adquirirem conhecimento de uma língua comum.

Nesse processo de troca de informações, vislumbramos um horizonte em que não há falantes superiores ou nativos a serem imitados, mas um ambiente em que todos estão em um mesmo nível, possibilitando troca de valores, de linhas de raciocínio por meio de uma língua comum a todos.

---

<sup>5</sup> Now, more than at any time in linguistic history, they need to adopt long-term views, and to plan ahead. If they miss the linguistic boat, there may be no other.

É válido ressaltar a necessidade de estarmos atentos a transição do *status* de Inglês como Língua Estrangeira para Inglês como Língua Franca, uma vez que esse processo traz consigo uma gama de desafios que nós professores deveremos enfrentar, como por exemplo a necessidade de traçar a identidade do falante de língua inglesa, o que ensinar e como ensinar, somando-se às tecnologias que viabilizam novos padrões de comunicação, em que os falantes do mundo inteiro podem trocar informações, tornando ainda mais complexos os padrões linguísticos.

Para isso, devemos considerar que tais tomadas de posição não podem aviltar os instrumentos legais que regem o sistema de ensino do Brasil, bem como devemos compreender como e porque esse sistema avança em alguns pontos e retrocede em outros, refletindo diretamente nas salas de aulas das escolas públicas brasileiras.

### **1.3 O ensino de língua inglesa na escola pública do Brasil: breve histórico**

Apresentamos a seguir um resumo histórico do ensino de Línguas no Brasil, no sentido de analisar em que contexto foi implantado o ensino de inglês, bem como verificar se tais circunstâncias influenciaram e se ainda intervêm no processo do ensino-aprendizagem de línguas nas escolas públicas do Brasil.

Sabe-se que o interesse pelas línguas estrangeiras, em geral, existe há muito tempo. A história evidencia que, desde as mais remotas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com objetivos diversificados. As línguas promovem entendimento entre nações por meio de ações políticas e comerciais, e ainda têm a finalidade de difundir o conhecimento científico e a produção cultural.

Segundo Chagas (1957, p.83)

A evolução do ensino de línguas no Brasil confunde-se com a história da própria escola secundária brasileira... não há dúvida de que os responsáveis pela nossa educação sempre guardaram uma íntima coerência entre a estrutura dos currículos e a inclusão de idiomas, clássicos ou modernos, nos vários graus pelos mesmos abrangidos.

A presença da língua inglesa no Brasil é antiga, o que implica sua mistura com a própria história de nosso país. De acordo com Freyre, “a presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, no espaço, na paisagem, no conjunto da civilização do Brasil, é das que não podem ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil” (FREYRE, 1922 apud DIAS, 1999, p.27).

Sua inserção em território nacional teve início com o Bloqueio Continental à Grã-Bretanha, decretado pelo imperador francês Napoleão Bonaparte em 1806, que fez com que os portos europeus fechassem as portas aos navios ingleses, submetendo a Inglaterra a uma grave crise econômica. Desse modo, no início do século XIX, a presença de ingleses em Portugal era significativa, uma vez que a Inglaterra ainda tinha Portugal como aliado, mantendo fortes relações comerciais com o país lusitano, o que era útil para o escoamento de seus produtos.

No entanto, não muito tempo depois, em 1807, a França deu um ultimato: exigiu que Portugal declarasse guerra aos ingleses, caso contrário, quem declararia guerra aos portugueses seria a França. Descartando essas duas opções, D. João optou por uma terceira: fugir para o Brasil.

Segundo a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (1999, p.35)

A solução foi encontrada pelo embaixador britânico em Portugal, Lord Strangford. Ele desaconselhou o confronto e, conseqüentemente, a capitulação. Sugeriu que a corte portuguesa se transferisse para o Brasil sob a proteção da Inglaterra. Com isso, os ingleses tiveram permissão para estabelecer casas comerciais no Brasil.

Em 1809, as mercadorias da Inglaterra adentravam o país substituindo as próprias mercadorias portuguesas. Nesse período, o Brasil viveu sob a curatela da Inglaterra, mesmo oficialmente sendo colônia portuguesa, o que trouxe significativas mudanças, como o desenvolvimento da Imprensa Régia, o uso do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás. Segundo Dias, “era dos ingleses o controle do comércio; o predomínio técnico (...) e, fundamentalmente, o capital financeiro que assegurava os primórdios do progresso industrial” (DIAS,1999, p.51).

Com a presença dos ingleses no controle do comércio, começaram a surgir necessidades de comunicação, bem como dificuldades com a língua, principalmente porque, no Brasil, até então era o francês que predominava como segunda língua. Assim, diante das necessidades, as dificuldades eram sanadas de maneira improvisada. Dias (1999, p.51-53) afirma que:

Sem poder parar para pensar diante de uma avalanche de novas palavras, o *break* vira breque; *groomate* vira grumete. A rima era a solução. Embora a versão seja contestada, há informações de que bailes populares, no norte do Brasil, patrocinados pelas firmas inglesas com entrada gratuita - *free for all* - deram origem ao brasileiríssimo forró.

Diante dessas demandas, o ensino de língua inglesa no Brasil teve início em 1809, quando Dom João VI decretou a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, visando, estrategicamente, às relações comerciais que Portugal mantinha com esses dois países. Nesse sentido, a exigência do ensino surgiu para suprir a necessidade de

preparar os estudantes a se comunicar oralmente e por escrito para o mercado de trabalho, para fins comerciais.

Assim, em 22 de junho de 1809, a Coroa publicou a oficialização do ensino de ambas as línguas na Corte do Brasil e justificou seu ensino:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (apud OLIVEIRA, 1999, P.26)

Para a materialização do ensino dessas duas línguas, os professores aplicavam o Método Clássico ou Gramática-tradução, que era o único método de ensino de línguas estrangeiras que se conhecia na época. Portanto, “A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical.” (LEFFA, 1999, p.04)

Em 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e, em 1931, ocorreu a reforma de Francisco de Campos, que apresentou algumas modificações, privilegiando o ensino de línguas modernas (Inglês e Francês), em detrimento da diminuição da carga horária de Língua Latina. Apresentaram-se também preocupações com a metodologia de ensino, introduzindo o ‘método direto’ - o ensino da língua pela própria língua - que havia trinta anos já tinha sido adotado na França. No entanto, na prática, muito pouco do método pôde ser aplicado, pois

O número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos, e por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação linguística e pedagógica ensejasse o cumprimento do programa tão “avançado” foram circunstâncias que transformaram as instruções em autêntica letra morta. (CHAGAS, 1957 p.92)

Foi na década de 1930, também, que surgiram, no Brasil, os cursos livres de idiomas, não ao acaso, mas em decorrência das tensões políticas mundiais que culminaram na Segunda Guerra Mundial, momento em que a Inglaterra perdeu seu poderio e prestígio frente ao crescimento do mercado dos Estados Unidos da América (EUA) que, por sua vez, obtiveram reconhecimento e poder em escala mundial.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o francês perdeu espaço depois da intensificação da dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos e com o aumento da necessidade ou desejo de se aprender inglês. O período da presidência de Getúlio Vargas (1930-1945) foi marcante para a abertura de espaços cada vez maiores à política norte-americana. O capital norte-americano infiltrou-se em nossa economia e abrindo as portas brasileiras para as multinacionais, com sedes nos EUA.

Além de terem surgido indústrias de bens de consumo materiais ligadas ao capital norte-americano, os setores de comunicação de massa se instalaram no Brasil utilizando tecnologia e modelos de produção procedentes também dos EUA. A importação de filmes, músicas e quadrinhos dos EUA cresceu sem cessar desde os anos de 1930, sobretudo nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

Em 1942, foi publicada a reforma Capanema, que implantou a equiparação de todas as modalidades de ensino médio. Como a reforma de Francisco de Campos de 1931, a reforma Capanema também recomendou o uso do método direto para o ensino das línguas estrangeiras

[...] com ênfase em "um ensino pronunciadamente prático", embora deixando claro que o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano").(Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943)

Porém, as dificuldades apontadas por Chagas (1957) eram as mesmas e o método direto, na prática, tornou-se uma versão simplificada do método da leitura, “[...] porque do sistema de Claude Marcel, ou do velho "reading method" americano, tomou apenas a forma exterior, captou simplesmente a "liturgia", sem penetrar-lhe o verdadeiro e profundo sentido.” (CHAGAS, 1957, p.99). Apesar disso, ainda segundo Chagas (1957), muitas ideias surgiram e já não se tinha mais somente o método do período da Renascença, de gramática e tradução.

“A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista, por sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. ” (LEFFA, 1999, p.11). O autor afirma que os alunos do ensino médio terminavam seus cursos lendo e apreciando os originais de autores do período de Virgílio até Hemingway. Desse modo, as décadas de 1940 e 1950 foram consideradas os “anos dourados” das línguas estrangeiras no Brasil. (LEFFA, 1999)

Depois desse período, foram promulgadas em 1961 e 1971 as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, diferentemente da reforma Capanema, deram um passo para trás e chegaram, até mesmo, a excluir o ensino de línguas estrangeiras da grade curricular obrigatória.

Uma das justificativas encontradas na LDB de 1971 é: “Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. ”

Assim, o ensino de línguas estrangeiras foi retirado de muitas escolas do 1º Grau e do 2º Grau e apenas as ofereciam como disciplina de uma hora semanal e não mais que durante um ano. “Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.” (LEFFA, 1999 p.14)

Vinte e cinco anos depois, é publicada a então LDB 93.94/96. Nela, o ensino de língua inglesa no Brasil passa a ser obrigatório e a concepção de um único método de ensino certo não existe mais, pois, conforme o Art.3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: **III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;” no entanto, a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (conforme art. 1º, § 2º).

Complementando a LDB vigente, foram publicados em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), em que constam as recomendações sobre o ensino de Línguas Estrangeiras para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Os PCN’s baseiam-se no princípio da transversalidade, assim o ensino das línguas estrangeiras passa a ter foco no uso da língua, em textos orais e escritos, sob a perspectiva da abordagem comunicativa.<sup>6</sup>

Como eixo de ensino, recomenda-se que ele deve estar no contexto das questões que envolvem a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, os problemas sociais, entre outros, sob o enfoque sociointeracionista.

Em 1999, foram publicados os complementares Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), voltados para as disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias<sup>7</sup>, recomendando ensino sob enfoque comunicativo, com base em gêneros textuais, com o objetivo de ampliar a competência comunicativa dos alunos. No entanto, o documento sofreu críticas que apontavam ausência de orientações mais específicas.

Então, em 2002, foram publicados os PCN + Ensino Médio, que visavam “facilitar a organização escolar” (BRASIL, 2002). Porém, ao invés de “traduzir” os PCNEM, os PCN + Ensino Médio foram considerados, por professores e pesquisadores, como não mais que documentos de teor prescritivo. Assim, ambos sofreram inúmeras críticas pelo modo como apresentaram suas propostas e não tiveram eficácia.

Tais rejeições e questionamentos fizeram com que esses documentos perdessem visibilidade ao longo dos anos, gerando, assim, a elaboração das Orientações Curriculares para

---

<sup>6</sup> A abordagem comunicativa tem foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua alvo. Assim, o aprendiz é motivado a se comunicar e quando for realizar comunicação, é necessário saber como comunicar, o que se quer dizer e a quem, portanto, necessita saber quais os meios que serão usados para que o receptor compreenda a intenção, a mensagem a ser comunicada pelo interlocutor.

<sup>7</sup> Conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Arte e Informática.

o Ensino Médio (OCEM), publicadas em 2006, não somente para aprofundar e esclarecer as propostas já apresentadas, como também, para

“[...]apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio.” (BRASIL, 2006, p. 8).

Além disso, foi recomendado que se trabalhassem com as novas tecnologias, com letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto. Resumidamente, conforme as concepções de Rojo (2000), os letramentos lidam com o aperfeiçoamento do uso competente da leitura e escrita para finalidades de práticas sociais; os multiletramentos envolvem o ato de ler como processo que articula diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (seja fixa ou em movimento), a fala e a musicalidade, expandindo e diversificando as formas de propiciar e compartilhar informações e conhecimentos, bem como lê-los e produzi-los.

A multimodalidade, conforme Hermais (2015), se define por possuir mais de uma modalidade de linguagem, englobando assim, vários modos de comunicação, que por sua vez se articulam para a construção dos significados da comunicação social, e cada modo opera para criar sentido. Assim, o verbal e o visual se completam e evidenciam os efeitos de sentido para o leitor.

O hipertexto, segundo Lévy (2000), é um texto sobreposto com *links* (atalhos) de imagens e sons que podem ser acessados a qualquer momento e lugar, desde que *online*, ou seja, conectado à *internet*. De acordo com Xavier (2001), consideram-se apenas hipertextos aqueles textos digitais multimodais que estejam *online* e compostos de *links* que podem funcionar como uma forma de referência no texto.

É válido considerar que, mesmo com as recorrentes críticas e discussões acerca dos documentos oficiais que regem a educação básica no Brasil, essas orientações tiveram e ainda têm um importante papel nas diretrizes que definem as políticas de ensino e aprendizagem de línguas. Pois, a partir deles surgiram discussões e reflexões sobre leitura e escrita como prática social.

Outro ponto a destacar é que os PCN's, por exemplo, manifestam orientações acerca de interação entre aluno e professor, que apontam necessidade de trabalhar habilidades e não conteúdos e de tornar o ensino significativo e contextualizado.

No entanto, as práticas de ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas ainda estão aquém do que propõem os PCNs e seus complementares, por falta de entendimentos ou por variadas compreensões, bem como por falta de formação complementar aos professores e ou



carência de aportes didáticos e metodológicos, entre outros que avolumam a lista de necessidades que tornam as propostas dos PCNs inalcançáveis.

De toda forma, mesmo conhecendo e entendendo as propostas apresentadas, as práticas de ensino colidem com as dificuldades da realidade das escolas públicas do Brasil, já demasiadamente debatidos como: poucas aulas semanais em cada turma, salas de aula com número excessivo de alunos, fracas políticas de formação continuada que deem suporte teórico, metodológico e de práticas atualizadas ao professor, bem como o limitado conhecimento da língua decorrente da formação inicial e da falta de oportunidades para docentes e futuros docentes de aprendizagem da língua.

Até os documentos oficiais reconhecem essa realidade e, querendo ou não, constroem um discurso em que a escola pública é vista como um lugar pouco propício para aprender inglês, como consta nos PCN's LE (Língua Estrangeira) do ensino fundamental:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (p.20)<sup>8</sup>

Diante desse contexto que requer transformações em vários aspectos desde a formação até o espaço escolar, o que a política linguística educativa brasileira faz é reconhecer espaço e condições impróprios para esse processo e apontar como solução, pelo menos algo que seja possível pôr em prática, e como se fosse possível, priorizando e simplificando algumas habilidades em detrimento de outras, como citado no documento:

Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (PCN'S LE, 1998 p.21)

Percebemos, desse modo, que as políticas públicas educacionais apontam soluções práticas, como se o ensino com foco na leitura fosse simples, não necessitando de muito recurso ou conhecimento para ser posto em prática.

Além disso, o texto do documento induz a uma conformação com as condições em que o ensino de línguas se encontra, distanciando-se de uma mudança efetiva de concepção e dispersando-se de abordagens e estratégias de ensino que resultem em aprendizagem real, com a justificativa de que a maioria dos alunos de escolas públicas não fazem uso deste idioma como instrumento de comunicação oral.

---

<sup>8</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

Assim, a adoção de uma metodologia de ensino, como no caso da abordagem comunicativa ou do princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, se apresenta mais como uma pretensão do que como uma proposta que realmente se realiza na prática. Como reconhecem os PCN's de língua estrangeira do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental: “A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados.” (BRASIL, 1998, p.24).

Não se pode desconhecer que uma abordagem de ensino é a base norteadora que orienta e caracteriza o modo peculiar e específico de ensino de língua. Segundo Almeida Filho (1997, p. 22), “a abordagem pode ser entendida como uma filosofia, um enfoque de ensino, uma direção geral, um ideário, um tratamento ou uma aproximação do ensinar de um professor”. Porém, passados vinte anos da primeira publicação dos PCN's, o que se percebe são adaptações, na perspectiva de mudanças que buscam ser de abordagem comunicativa com características comunicacionais, na tentativa de se desvencilhar do ensino sobre a língua.

Em dezembro de 2017, foi homologada a terceira versão do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental pelo Ministério da Educação. Esse texto resultou de um complexo processo de pesquisas, consultas, discussões, tanto presenciais, por meio de reuniões de comissões de especialistas de cada área de ensino, como também por consultas e audiências públicas, por meio da plataforma digital da BNCC. O processo teve início em 2014, passou por revisões e deu origem a três versões do documento.

Com a homologação, todos os Estados e municípios terão prazo, até o início de 2020, para implementar as novas referências. Quanto à terminologia de ensino de Línguas Estrangeiras, usada pelos PCN's, a terceira versão do texto da BNCC demonstra não conceber a Língua Inglesa como língua estrangeira<sup>9</sup>, “[...] o tratamento dado ao componente curricular na BNCC tem como prioridade o foco na **função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de **língua franca**.” (p. 239, grifo do documento). Dessa forma, a proposta do documento consiste no ensino de inglês, para o currículo, com finalidades compostas por três implicações.

A primeira é de que a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, advinda de países hegemônicos, em que se deve imitar os falantes nativos. Nesse sentido, o que se valoriza são os

---

<sup>9</sup> Uma língua estrangeira é um idioma não falado pela população de um determinado local, nesse caso o inglês é considerado estrangeiro por brasileiros, que têm o português como língua materna. A língua franca funciona, se caracteriza por possibilitar e manter relações entre falantes de diversas línguas, por meio do uso de uma língua em comum, inglês nesse caso, é a língua franca atual no mundo dos negócios internacionais e na diplomacia.

usos que se fazem do inglês pelos mais variados falantes espalhados pelo mundo, legitimando os usos do idioma em seus contextos locais, com seus diferentes aspectos linguísticos e culturais, questionando assim, a concepção de que o inglês “correto” a ser ensinado é aquele falado por nativos dos Estados Unidos e Inglaterra.

A segunda implicação considera a ampliação da visão dos multiletramentos, presentes, inclusive, nas práticas sociais do mundo digital em que o aprendiz interpreta e reinventa os sentidos e cria novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores, e que a língua franca, por sua vez, possibilita espaço para a inovação nas formas de dizer, promovidas por falantes pluri/multilíngues e sua natureza multicultural, concebendo o inglês como um bem para falantes do mundo inteiro.

A terceira implicação argumenta que, ao considerar a língua inglesa em seu *status* de língua franca, tem-se como consequência a desconstrução de crenças do “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” que o aluno deva alcançar, uma vez que o foco não se restringe à correção, precisão, proficiência, mas trata dos usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados com o objetivo de construir um repertório linguístico a que o aluno possa ter acesso, para fazer uso ou não dele, ponderando a condição de inteligibilidade na interação linguística.

Essas três pressuposições orientam os eixos organizadores propostos pela BNCC, que são: Oralidade; Leitura; Escrita; Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural.

Em uma análise apresentada pelo British Council<sup>10</sup> (2017), a BNCC representa um marco importante ao estabelecer que o aprendizado deve ser assegurado aos estudantes brasileiros. No entanto, diferente dos PCN's (1996), a Base não apresenta a área de língua estrangeira, mas sim especificamente o ensino do Componente Língua Inglesa, tornado duvidosa a continuação do ensino de outros idiomas nas escolas, como a Língua Espanhola.

Além disso, embora esteja explicitado que as propostas não devem ser tomadas como modelo obrigatório para a elaboração do currículo, certos conteúdos, habilidades e competências da língua inglesa são apresentados de forma engessada, como um conjunto de regras a serem sistematizadas e são apresentadas em um gráfico referente à distribuição das habilidades nos eixos do componente Língua Inglesa.

Outro ponto questionado pelo British Council (2017) é que a Base aponta 88 habilidades em língua inglesa que os alunos do Ensino Fundamental devem dominar. Essas habilidades são

---

<sup>10</sup> Organização Internacional Britânica para educação e relações culturais que elaborou uma análise crítica da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tratando exclusivamente do componente curricular Língua Inglesa.

divididas em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e dimensão intercultural. No entanto, muito pouco das habilidades está concentrada no eixo da dimensão intercultural, afastando-se do desenvolvimento integral do aluno e aproximando-se de uma visão ainda tecnicista e meramente instrumental da língua inglesa, com foco no ensino de vocabulário e gramática.

Ainda segundo a análise crítica do British Council (2017, p.7) sobre a terceira versão da BNCC, “ O que se nota é um excesso de habilidades requeridas, que reforçam a utilização de habilidades básicas e de conhecimentos sistêmicos sobre a língua inglesa, sem vínculos claros com a construção de uma sociedade justa e inclusiva, por exemplo”, apontando um conjunto de prescrições, inclusive do que ensinar e como ensinar.

A BNCC impõe implementações que necessitam urgentemente de políticas de formação inicial e continuada de professores, principalmente no que se refere à proficiência da língua inglesa (afinal, professores deverão saber como ensinar uma língua franca que reconhecidamente possui formas múltiplas); com isso, deve-se levar em consideração as diferenças entre ensino de uma língua estrangeira e ensino de uma língua franca e requerem principalmente discussões e redirecionamentos voltados para o que deve ser ensinado.

Com isso, não se pode negar também a necessidade de adequação dos livros didáticos às suas políticas pedagógicas; e integração de aprendizagens essenciais entre Ensino Médio e Ensino Fundamental. Visto por esse ângulo, é possível perceber que não é somente postular em documentos oficiais educacionais que a mudança já começa na prática, é preciso análise do contexto local, dos recursos disponíveis e das necessidades dos aprendizes.

Deve-se acrescentar que o ensino da língua inglesa no Brasil, que sempre sofreu por carência de professores, passa a ser obrigatório em todo território nacional, sem exceção. Vários autores (Walker, 2003; Cox e Assis-Peterson, 2008) já afirmaram que um dos problemas mais comuns e recorrentes nas escolas públicas do Brasil é o de professores de outras disciplinas lecionarem inglês, ou para completar a carga horária, ou por faltarem professores legalmente habilitados.

Com todas estas dificuldades e necessidades apresentadas, percebemos que um dos maiores desafios para a formação de professores de inglês como língua franca (assim como preconiza a BNCC) consiste, principalmente, em saber como lidar com as (re)concepções e conceitos que os pressupostos de ensino de inglês como língua franca trazem para o ensino, em especial, a descentralização do falante nativo.

É um momento de pós-modernidade em que as antigas concepções estão sendo questionadas ou rejeitadas e, ao mesmo tempo, nenhuma outra é vislumbrada para substituí-las,

portanto cabe à nós professores buscar refletir sobre tais dificuldades com o intuito de ensinar inglês que promova aos alunos acesso ao mundo e suas diferentes culturas, aliado ao contexto da globalização, legislação de ensino e principalmente com a identificação do que é possível ensinar.

Com essa breve análise, vimos que próprio Ministério da Educação reconhece tanto a importância do ensino de LI nas escolas, quanto reconhece as fragilidades e adversidades do sistema educacional brasileiro. No entanto, esse reconhecimento não é usado em favor de melhorias e mudanças, mas apenas como justificativa de um ensino defasado de línguas, que se for levada em consideração, enfraquece nossas concepções e práticas.

#### **1.4 Escola pública: lugar (im)possível de aprender inglês?**

A história das didáticas das línguas nos mostra por que os problemas e dificuldades com o ensino de inglês ainda existem e persistem, estes problemas resultam na crença de que ensino e aprendizagem de inglês na escola pública não funcionam, prevalecendo o senso comum de que lugar de se aprender inglês não é na escola regular e, sim, nos cursos de idiomas particulares.

Segundo Barcelos (2006, p.18), as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas são concebidas como:

[...]uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

O tratamento que o ensino de língua inglesa vem recebendo no Brasil, no âmbito das reformas do sistema educacional, é de descrença, de falta de entendimento das razões de se aprender inglês, com propostas de políticas que delineiam bases teóricas que encontram diversas dificuldades e entraves para acontecer na prática.

No Brasil, há mais de cem estudos sobre crenças nos mais variados âmbitos como a investigação das crenças sobre gramática, leitura, bom professor, vocabulário (Barcelos, 2007) e sobre aprendizagem de inglês na escola pública (Andrade, 2004; Miranda 2005; Coelho, 2005; Santos, 2005; Dias, 2006; Lyons, 2009).

Barcelos (2011, p.149) aponta que, em revisão de estudos sobre crenças de professores, apresentados em programas de pós-graduação no Brasil, a maioria dos participantes tem a crença de que não é possível aprender inglês na escola pública e que os cursos de idiomas são

os lugares em que se aprende a língua. A autora, diante dos resultados, mostra que a escola pública e o curso de idiomas são “vistos como lugares dicotômicos na sociedade brasileira e no sistema de crenças dos alunos. ”

A pesquisa de Andrade (2004) sobre ensino e aprendizagem da língua inglesa na escola pública (com 199 alunos e 10 professores do 1º Ano do Ensino Médio de três escolas públicas) mostra como resultado que os alunos acreditam que não conseguem aprender inglês na escola regular, somente no curso de idiomas. Na mesma pesquisa, os professores entrevistados acreditam que os alunos não têm interesse em aprender, como também não têm bom nível de inglês. “Outra crença observada é que a escola regular não consegue sanar essa falta de proficiência linguística e que o curso de idiomas é o mais apto a resolver esse problema. ” (Barcelos 2011, p.149)

A pesquisadora aponta o ciclo vicioso em que o processo de ensino aprendizagem ocorre pois, professores não avançam no ensino, por acreditarem que os alunos não estão interessados e, assim, não aprendem. Com base nesses estudos, podemos perceber a reprodução de discursos constituídos pelas crenças comuns na sociedade brasileira, influenciando negativamente na aprendizagem de inglês na escola pública.

É possível citar movimentos que têm como objetivo amenizar essa realidade. São indicativos que buscam proporcionar discussões e alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, que visam auxiliar na identificação de problemas no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando reflexões teóricas que direcionam os meios de solucionar as dificuldades dos professores e futuros professores.

São movimentos de política nacional que criaram programas voltados para a formação inicial e continuada de professores, em parceria com as universidades, dentre eles: PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), PIBID, Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas), PLI (Programa de Licenciaturas Internacionais), ISF (Idiomas sem Fronteiras), entre outros.

No entanto, ainda são ações que não enfocam todos os agentes envolvidos, principalmente professores e alunos da educação básica, além de que não se pode garantir que professores e formadores de professores mudem suas posturas, ou que a escola e a sociedade assumam o compromisso com o ensino na língua inglesa, ou, ainda, que o poder público assegure condições favoráveis para que o ensino ocorra de fato.

Conforme aponta Gimenez,

Para que programas de formação de professores possam intervir de modo produtivo na interrupção do círculo vicioso, é necessário considerar os fatores

que historicamente constituem os indivíduos e os sentidos que os movem, assim como as condições materiais e o desenvolvimento que potencialmente podem produzir. Nessa equação, são indissociáveis pessoas e as formas de participação que permitem a (re)construção dos sentidos que atribuem às suas experiências. (2011, p.53)

Ainda são necessários muitos esforços, por parte dos cursos de formação no Brasil, dos formadores de professores, das condições das escolas, dos recursos pedagógicos e uma série de outros componentes de suma importância, para que o discurso presente durante décadas mude o foco para ensino efetivo e não ensino realizável, tendo em vista as condições em que ele ocorre.

Pesquisas como de Sarmiento e Freitas (2009) e Cândido de Lima (2009) constataam que essa é a realidade do ensino, e ele ocorre sob escassas políticas educacionais que contribuem para um quadro de currículos defasados, descrença na escola pública, professores e alunos desmotivados, com baixo nível (sejam de expressão ou produção oral e escrita), com poucas condições para o ensino. A constatação desse cenário não é inédita, pelo contrário,

Estamos carecas de saber da precariedade geral do ensino no Brasil e mundo afora, do pouco entusiasmo e estímulo para ensinar por parte dos professores, do pouco conhecimento e preparo de parcela significativa do corpo docente etc. etc. Muitas dessas questões estão fora de nossa competência estrita enquanto professores em sala de aula. Muitas delas têm a ver com anos a fio de descaso para com a educação. (RAJAGOPALAN, 2011 p.58)

É complexo buscar mudanças, desconstruir crenças negativas em meio a tantos discursos perniciosos por parte da maioria dos agentes que envolvem o ensino de inglês nas escolas públicas, mas isso não implica afirmar que seria desperdício de tempo e discernimento pesquisar, refletir e analisar um processo desacreditado, que não funciona.

Segundo Leffa (2011, p.31),

Há várias maneiras de explicar o fracasso da aprendizagem da língua. A mais comum, é pôr a culpa nos outros, que pode ser o governo, o professor ou mesmo o aluno: a culpa é do governo porque não cumpre as leis que cria, do professor porque não ensina ou do aluno porque não estuda[...]

Cientes da complexidade do contexto em que estão a escola e o ensino de língua inglesa, bem como as implicações advindas do mundo contemporâneo, nos vemos distantes de apontar soluções, porém nos vemos no dever de buscar melhorias e lutar por elas. Vemos que só condenar não traz mudanças, apenas cria-se o conflito com fim em si mesmo e, como todos somos parte de uma rede, ninguém carrega a (ir)responsabilidade e todos acabam sendo inocentados.

Com isso, introduz-se na escola pública brasileira a bem-aventurança de viver num mundo sem culpa, professores e alunos circulando entre a ordem e a

desordem, sem sofrer qualquer tipo de sanção por seus atos ou omissões: ensinar ou não ensinar, estudar ou não estudar, deixa de produzir qualquer consequência, positiva ou negativa. (LEFFA, 2011 p.31)

Diante desse cenário, nos inserimos no grupo de inúmeros professores e ou pesquisadores que buscam por releituras e ou (re)contextualizações de teorias e práticas abordadas no âmbito da pesquisa aplicada e no campo da educação linguística, na perspectiva de que esses fatores possam contribuir para a necessidade urgente de mudanças.

Por essas razões que, a elaboração desta tese, antes de desenvolver uma proposta de prática de ensino de Inglês, visou primeiramente compreender a realidade do contexto de ensino de Inglês nas escolas públicas, para, então, ter condições mínimas de propor estudo teórico e contribuir para prática, de forma condizente e efetiva.

### **1.5 Que inglês ensinar nas escolas?**

O histórico e as recomendações legais do sistema de ensino de nosso país (como LDB 9394/06; PCN's; BNCC), bem como as crenças no ensino de inglês nas escolas públicas, nos faz perceber que devemos estar atentos não só ao papel da língua inglesa nesse âmbito, mas, sobretudo, às questões de ensino-aprendizagem a ela relacionadas. Assim, independentemente da abordagem, procuramos pensar a língua como um produto social que está intimamente ligado às implicações que o contexto da globalização traz para o inglês.

Esse contexto deu surgimento ao grande número de variações do inglês no mundo todo em um curto período de tempo. Além disso, o processo de ensino aprendizagem dessa língua, mais falada por não nativos do que por nativos, são tópicos que compreendemos como necessários pontos de reflexão para pensar em que inglês ensinar nas escolas.

Graddol (2006) aponta que os objetivos principais do ensino de Inglês como Língua Estrangeira têm como foco a comunicação com falantes nativos. Já o ensino de Inglês como Língua Franca visa comunicar-se com falantes nativos e com falantes não-nativos de qualquer país, em que a língua inglesa não seja sua língua materna, para variadas finalidades.

Essa mudança de foco traz questionamentos sobre o que ensinar, para quem e como, a partir do momento em que se compreende que a LI não é mais tida como idioma colonizador, mas como uma língua global, do mundo todo e de todo mundo, meio de contato entre povos, sem resquícios do colonialismo, excluindo abordagens que favoreçam a exaltação da língua de determinada nação, principalmente quando consideram Estados Unidos ou Inglaterra como nações hegemônicas.



Essa discussão envolve um outro ponto importante que é a questão terminológica sobre o ensino de inglês que normalmente causa equívocos na literatura. Por essa razão, propomos uma apresentação sobre as terminologias e concepções apontadas por alguns autores, porém não trataremos desses aspectos de modo aprofundado, sob a justificativa de que esse não é o foco de nossa pesquisa.

Quando se referem ao ensino de inglês ELT (*English Language Teaching*), há autores que costumam usar, sem fazer as devidas distinções os termos: 1- EFL (*English as a Foreign Language*) (Inglês como língua estrangeira); 2- ESL (*English as a Second Language*) (Inglês como segunda língua), porém, é preciso ter atenção, pois os termos têm diferenças significativas, bem como as distinções entre elas devem ser feitas com cautela para não se ter uma interpretação simplista.

Além desses termos, há também outros que surgiram conforme as realidades locais de aprendizagem e os desdobramentos das concepções de aprendizagem de uma outra língua que não seja a materna, como ILF (Inglês como Língua Franca) e 4- LA (Língua Adicional).

Em suma, conforme os entendimentos dos conceitos dos variados termos adotados para o ensino de inglês, podemos apresentá-los da seguinte maneira:

**Quadro 1-** Termos que se referem ao ensino de Inglês

EFL- ( <i>English as a Foreign Language</i> ) ou LE (Inglês como língua estrangeira)	Inglês ensinado na escola em lugares onde há pouca ou nenhuma oportunidade de uso fora dela. Exemplo: alunos brasileiros que moram no Brasil, estudam inglês na escola, mas não a usam como idioma de comunicação fora dela. Termo que se contrapõe ao Inglês como Língua Franca.
ESL- ( <i>English as a Second Language</i> ) – Inglês como segunda língua	Inglês ensinado na escola e usado fora dela (Brown, 2007). Exemplo: alunos brasileiros que têm o Português como língua materna, mas moram nos Estados Unidos, assim estudam inglês na escola e praticam a língua fora dela.
ILF- (Inglês como Língua Franca)	Construído como termo que se contrapõe a LE (língua estrangeira), uma vez que considera os falantes não nativos como proprietários da língua inglesa capazes de reinventá-la de modo que ela tenha que ser (re)aprendida e compreendida por falantes nativos e não nativos. (Jordão 2014)
LA- (Língua Adicional)	Usado no Brasil para substituir o termo LE, uma vez que entende que a aprendizagem do inglês é um acréscimo a outras línguas que o aluno já tem em seu repertório. Exemplo disso são alunos brasileiros além de estudar a língua portuguesa, estudam inglês nas escolas, mas são surdos, ou indígenas, ou imigrantes ou filhos de imigrantes, entre outros. (RIO GRANDE DO SUL, 2009)

Fonte: Elaboração própria

Brown (2007, p.134) afirma que *Second Language Learning* (ESL) é um termo que se refere a contextos em que a língua ensinada em sala de aula também é usada fora dela, já o termo *Foreign language learning* (EFL) ocorre em situações em que o aluno não tem a oportunidade de se comunicar na língua aprendida fora da sala de aula.

Os brasileiros não usam inglês como segunda língua oficial, assim o ensino de inglês no Brasil é considerado como língua estrangeira. No entanto, devido à globalização, as oportunidades de comunicação e as finalidades que ela proporciona, percebemos que há o uso de inglês fora de sala de aula, mas é relativo, depende da necessidade e do interesse de cada aprendiz e falante. Considerando as finalidades de uso de inglês proporcionadas pela globalização na contemporaneidade, como o acesso cultural, é importante compreender como a prática pode ser voltada para o ensino de língua franca.

O entendimento de ILE (Inglês como Língua Estrangeira), de acordo com Jordão (2014) vai se construindo como termo que se contrapõe ao termo ILF (Inglês como Língua Franca). Para Friedrich & Matsuda (2010), ILF deve ser concebido como uma função do inglês que se usa no mundo todo, e não deve ser definido como uma variante linguística, como defendido por Seidlhofer (2011) e de Jenkins (2000; 2009; 2007).

Jordão (2014, p.16) afirma que,

Embora reconheçam que a maior conquista da discussão sobre as funções do inglês foi o desenvolvimento da consciência de que o inglês é na verdade “muitas línguas”, para os autores as várias línguas inglesas do mundo “têm sua dimensão funcional nas culturas, tradições e necessidades das comunidades a que servem” (FRIEDRICH & MATSUDA, 2010, p.21). Entretanto, nessa perspectiva, ILF não poderia ser definido como variante porque isso implicaria em dizer que haveria uma variante do inglês (ou um determinado conjunto delas) especificamente utilizada em situações internacionais: para eles, as funções do inglês a que se refere o termo ILF são fluidas demais e não podem ser capturadas pela noção de variante.

Muitos dos pesquisadores que tratam dos usos do inglês em época de globalização (GIMENEZ, CALVO & EL KADRI (Org.), 2011), afirmam que o termo ILF vem sendo usado preferencialmente, enquanto que o uso do termo ILE vem diminuindo, uma vez que trata das reflexões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês em âmbito mundial, considerando assim a necessidade de modificar as relações de poder entre falantes nativos e falantes não nativos.

Desse modo, no âmbito do ILF, os falantes não nativos são concebidos como sujeitos capazes de se tornar proprietários da língua inglesa, de reinventá-la de modo que ela tenha que ser (re)aprendida e compreendida por falantes nativos e não nativos. Ainda segundo Jordão (2014, p.22), o “ILF traz em seu bojo a insistência dos linguistas em que o inglês usado entre

pessoas de diferentes primeiras línguas seja considerado uma forma de comunicação independente e distinta do inglês como língua materna”.

Concordamos que o ILF situa todos os faltantes (nativos e não nativos) de inglês em pé de igualdade. Isso faz com que apareçam implicações principalmente para os professores não nativos, que não seriam mais considerados, pelas teorias da aquisição, como submissos às normas dos falantes nativos, libertando-se enfim da “síndrome do impostor” (BERNAT, 2008), que tem a proficiência linguística de um falante nativo como algo inalcançável. Tal síndrome, faz com que o professor não nativo se sinta sempre inferior a um falante nativo.

Para que o ensino de uma língua franca global aconteça, é necessário pôr em prática a descolonização e a desestrangeirização do inglês. Nesse sentido, é importante buscar uma pedagogia que permita a emancipação do aluno de modo que ele possa tomar posse desta língua e consiga desenvolver competências sociocomunicativas que começam pelas realidades locais para a constituição da comunicação, tornando assim a língua não mais como algo estrangeiro, alheio.

Quando ocorre esse processo, cessam-se a distância e o estranhamento, fazendo com que o aluno aprenda a fazer uso dela, permitindo-o obter conhecimentos sobre os mais variados campos, veiculados pela LI, bem como realizar tentativas de se comunicar ou se expressar em inglês e conseqüentemente diminuindo o receio de errar ou de não ser compreendido.

Isso implica um conjunto de desafios que não pode ser ignorado, que é reformular métodos, materiais didáticos, políticas e programas para o ensino da língua inglesa, voltados não mais para imitação do falante nativo (de países hegemônicos como Estados Unidos e Inglaterra), mas para suprir as demandas contemporâneas das diversas realidades.

O ILF vem sendo estudado especialmente no contexto europeu e vem ganhando espaço na Linguística Aplicada. Ainda assim, não há consenso no que se refere à conceituação e a adequação em descrever esse fenômeno sociolinguístico como uma nova variedade do inglês.

Há autores que defendem o ILF como nova variedade ainda a ser descrita léxico-gramaticalmente e fonologicamente (JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2001); no entanto há aqueles que argumentam que a denominação é apenas uma maneira de se referir às situações de uso da língua que envolvem falantes não nativos, que superaram a quantidade de falantes nativos (BERNS et al., 2011; PRODROMOU, 2007, 2008).

Para Dewey e Jenkins (2010) o ILF não implica somente uso legítimo da língua, ele apresenta também um aspecto característico particular no mundo globalizado. Os autores afirmam que é prematura a ideia de descrever as modificações emergentes do ILF como um tipo de variação linguística porque há ainda que se fazer pesquisas mais apuradas que possam

caracterizá-lo como uma variedade do inglês, principalmente quando visto sob o foco de que todas as línguas são muitas línguas.

Segundo Gimenez (2009), ao considerar o ensino de inglês como língua franca e não mais como língua estrangeira, é importante e imprescindível levar em conta algumas questões, tais como:

1. Necessidade de mais esclarecimentos a respeito das concepções políticas da aprendizagem de línguas;
2. Ampliação do conjunto de definições de variedades de inglês a serem ensinadas;
3. Ensino não mais centrado na pronúncia do falante nativo;
4. Desenvolvimento de habilidades de expressão oral e escrita como importantes focos aprendizagem;
5. Discussão e compreensão sobre o papel da língua inglesa no âmbito da globalização, com atenção ao ensino da língua como fator de manutenção de desigualdades sociais;
6. Interação entre o local e o global, no sentido de estabelecer a noção de cidadania planetária;
7. Inclusão de concepções e perspectivas de criticidade no seu aprendizado;
8. Promoção de aumento de base de conhecimentos para professores de inglês.

Concordamos, também, com as concepções de inglês como língua franca na visão de Park e Wee (2011 apud BORDINI & GIMENEZ 2014, p.15), que entendem que a língua é fluida e que o ILF não tem uma comunidade de fala específica. Por causa da expansão do inglês pelo mundo todo, o ILF é uso e não variedade, caracterizando-se como produto social resultante da necessidade de comunicação que a contemporaneidade exige.

Além dos três termos acima mencionadas, há no Brasil um outro termo denominado Língua Adicional (LA), que surgiu como substituto do termo Língua Estrangeira (LE), para ser aplicado no processo de ensino e aprendizagem de línguas nas escolas públicas.

Schlatter e Garcez (2009), usam o termo Língua Adicional em detrimento de LE, buscando assim, evitar a problemática e a falta de consenso sobre as concepções dos termos Estrangeira, L2 ou Segunda Língua. Os autores apontam que o inglês e o espanhol “fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p.128).

A LA é adotada por um grupo de linguistas do Rio Grande do Sul, com apoio da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Esse termo é apresentado no referencial

curricular para o ensino de língua inglesa e língua espanhola na rede pública do Estado. Nos seus Referenciais Curriculares (2009) é citado que o uso do termo Língua Adicional é usado para substituir o termo Língua Estrangeira e sobre isso afirmam:

Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tem em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. [...] essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês [...] são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127-128)

Quando se pensa em ILF, o termo língua adicional alcançou destaque no Brasil. O uso do termo Adicional aparece em estudos como de Ferreira (2014), que discute o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. A ênfase está em dar ao ensino de inglês um sentido de adição, dando destaque ao plurilinguismo das sociedades contemporâneas e contradizendo a ideia que a língua inglesa tem privilégio em relação às outras línguas estrangeiras.

Há outras pesquisas que também fazem reflexões sobre o ensino e aprendizagem de inglês com o uso do termo língua adicional sob a concepção de que outras línguas não são inferiores nem superiores, nem substitutivas para a primeira língua de um aluno (CELCE-MURCIA, 1991; HADLEY, 1993; NUNAN, 1999 apud JUDD, TAN, WALBER, 2001).

Concordamos com Rajagopalan (2011), ao afirmar que a atitude que se assume diante do idioma é que orienta o uso que se faz dele, sem requerer submissão ou rejeição dos próprios valores do indivíduo que aprende e passa a fazer uso da língua para fins específicos, assim usar o inglês como língua franca não se trata somente de submissão ou dependência, mesmo reconhecendo sua estrita relação com o fenômeno da globalização.

A Base Nacional Comum Curricular aponta o ensino de inglês como língua franca, há orientações, por exemplo, para o eixo escrita voltado para as práticas de produção de textos em língua inglesa relacionadas ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e ambientes de circulação. “Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa”.

O ensino de ILF para os alunos brasileiros delineia o processo de ensino e aprendizagem em variadas circunstâncias, estabelecendo novos enquadramentos do idioma em diferentes

contextos educacionais. O aluno, por sua vez, elabora possibilidades de uso do idioma que está aprendendo baseado nas regras da língua materna, testando suposições, por meio de um processo cognitivo de aprendizagem. Assim, quando se discute o aparecimento de novas terminologias, percebemos que isso promove avanços para as reflexões entre os vários conceitos emergentes.

### **1.6 Professores de Inglês e formação: multiplicidades e complexidade**

Além de refletir sobre o papel do inglês na globalização, o aparecimento de variados termos e, conseqüentemente, a necessidade de se discutir sobre que inglês ensinar nas escolas, é importante considerar que para cada elemento que compõe o conjunto de fatores básicos e necessários para que se realize ensino e aprendizagem de inglês, há uma série de desafios que precisam ser enfrentados.

No que tange à formação docente, os desafios não são poucos nem simples, visto que, à medida que o inglês se torna global, as relações sociais, bem como as produções e reproduções se (re)significam e se alteram rápida e continuamente.

Kuenzer (1999) afirma que o perfil do educador de que se necessita hoje é bem diferente daquele professor com habilidades e competências em promover a memorização de conteúdos pelos alunos, com aulas em que eles tinham de decorar o conteúdo para passar de ano, de série ou de disciplina, sem questionar o que estava sendo transmitido. O professor se posicionava como centralizador do conhecimento e quanto mais autoritário, mais prestígio e *status* intelectual lhes eram atribuídos.

A escola, conforme as demandas da sociedade, necessita do professor que seja capaz de relacionar suas práticas pedagógicas às dimensões humana, tecnológica e política, com habilidade em considerar os efeitos sociais do fazer pedagógico por meio da seleção criteriosa das orientações de suas *práxis*.

Na prática, Kuenzer (1999, p.170) afirma que o professor tem uma função específica que se define

[...] pela sua *intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados*, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas, construindo formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades e participando do esforço coletivo para construir projetos educativos, escolares ou não, que expressem os desejos do grupo social com que está comprometido. (grifos da autora)

Assim, a função do educador deve compreender conhecimento e entendimento histórico dos processos pedagógicos, visto que um professor não é apenas um repassador de conteúdos previamente estabelecidos sem preocupações com o contexto em que sua prática está inserida.

E a prática docente fica cada vez mais desafiadora, uma vez, que deve contemplar a inclusão da historicidade dos processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, atrelados às teorias e processos pedagógicos, para promover aprendizagem, intervindo de modo consciente, considerando a sociedade em que atua.

No Brasil, o ensino de língua inglesa é obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental e, de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é a única língua que está situada como idioma a ser ensinado além da língua portuguesa.

Reconhecer esse fato serve para que possamos ponderar nossas práticas, para que nós, professores de inglês, não atuemos como instrumentos de alienação cultural, valorizando países hegemônicos, como associar a língua aos países ricos como Estados Unidos e Inglaterra. Porém, também precisamos refletir sobre questões relacionadas a negação e rejeição sumária à língua, por considerá-la como a “língua dos países imperialistas”.

Não nos posicionamos em defesa de nenhuma dessas atitudes, uma vez que os dois extremos são problemáticos, mas nos colocamos atentos a essas constatações, no dever de lutar contra a falta de reflexão e contra respostas prontas, únicas, simplistas e autoritárias, buscadas quase sempre fora da realidade do ensino do inglês.

Conforme Rajagopalan:

Devemos nos esforçar, como professores, para que os alunos dominem a língua e não fiquem eternamente no encanto do idioma e da cultura específica e muitas vezes fantasiada que o acompanha... O encanto exagerado, não equilibrado por boa dose de realismo e praticidade, corre o risco de gerar uma espécie de alienação e distanciamento das pessoas em relação a outras prioridades, por exemplo, os interesses nacionais. (2011, p.63)

Devemos reconhecer a importância do inglês como língua global<sup>11</sup> (Graddol 2006) e as razões de seu ensino para pensar e refletir em como atuar na sala de aula, com consciência da influência de países hegemônicos, principalmente Estados Unidos, e não negar sua expressiva presença no modo de viver dos brasileiros, em especial dos adolescentes e jovens.

Desse modo, a integração de práticas e conhecimentos antigos com conhecimentos novos pode resultar em novas configurações que exercem mudanças de visão e perspectiva,

---

<sup>11</sup> O inglês como língua global é resultado de duas condições principais: a ampliação do poder colonial britânico, principalmente no final do século XIX, e a hegemonia dos Estados Unidos como poder econômico no século XX. Além disso, para se instituir como língua global, o idioma exerce função de reconhecimento mundial como primeira língua falada por grandes contingentes que lhe dão funções especiais, como idioma oficial de países que priorizam seu ensino na área de línguas estrangeiras.

reconfigurando o próprio modo de pensar. Assim, o professor pode atuar com o senso de plausibilidade e sua prática pode vir a se constituir em ensino de fato.

Autores como Seidlhofer (2004) alertam para o fato de que os professores de inglês da pós-modernidade têm como desafios saber lidar com as (re)conceituações de ensino condizentes com os pressupostos do inglês como língua franca, principalmente no que diz respeito à descentralização do falante nativo.

Outro ponto que se deve considerar é a necessidade de entender que a expansão do inglês no mundo traz implicações para o ensino, que por sua vez, demandam decisões complexas como o que ensinar, uma vez considerando o inglês como língua global e seus variados propósitos de uso.

Este estado de coisas torna a distinção entre educação e treinamento mais relevante do que nunca: ao invés de somente ser treinado em um conjunto restrito de técnicas pré-formuladas para contextos de ensino específicos, professores precisarão de uma formação mais abrangente que os possibilite a julgar as implicações do fenômeno do ILF para seus próprios contextos e adaptar o ensino para as exigências específicas dos alunos. Tal formação de professores fomentaria uma compreensão do processo de variação linguística e mudança, o relacionamento entre língua e identidade, a importância dos fatores sócio psicológicos na comunicação intercultural e a natureza suspeita de qualquer solução supostamente universal para problemas pedagógicos (SEIDLHOFER 2004, p. 228, tradução nossa).<sup>12</sup>

De acordo com El Kadri e Gimenez (2013, p. 132), é importante ressaltar que não se defende que o ensino de língua inglesa na formação inicial deva ser o ensino de Inglês como Língua Franca (ILF), no sentido de uma variedade única a ser ensinada. “Defendemos que este estatuto traz a necessidade de considerar o inglês como um fenômeno linguístico e de valorizar suas múltiplas formas, focando em estratégias e habilidades interculturais.”

As autoras acreditam na necessidade de que as implicações pedagógicas do ILF sejam discutidas, porque os sentidos do inglês, dentro desta perspectiva, têm sofrido alterações que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem da língua.

El Kadri e Gimenez (2013, p. 132) concluem que esta nova realidade da língua deveria fazer parte da formação, não somente inicial, mas continuada, dos profissionais da linguagem para enfrentar as dificuldades que serão inevitáveis.

---

<sup>12</sup> This state of affairs makes the familiar distinction between education and training more relevant than ever: Rather than just being trained in a restricted set of pre-formulated techniques for specific teaching contexts, teachers will need a more comprehensive education which enables them to judge the implications of the ELF phenomenon for their own teaching contexts and to adapt their teaching to the particular requirements of their learners. Such teacher education would foster an understanding of the processes of language variation and change, the relationship between language and identity, the importance of social-psychological factors in intercultural communication and the suspect nature of any supposedly universal solutions to pedagogic problems.



Assim, os desafios de se ensinar e aprender uma língua desterritorializada são muitos, mas entendemos que, ao estarmos dispostos a não mais atuar com práticas tradicionalistas, devemos compreender a importância de envolver questões de metodologia, de intervenções pedagógicas, aspectos político e ideológico.

Por essas razões, compreendemos que os estudos da Linguística Aplicada trazem contribuições pedagógicas valiosas quando aplicadas no processo de ensino e aprendizagem de inglês, proporcionando a construção de estratégias de aprendizagem por meio desse idioma capacitando o aluno para a comunicação, que por sua vez aprimora e democratiza o conhecimento.

## 2 INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

A Linguística Cognitiva trata a linguagem, relacionando-a diretamente com toda a experiência humana, tanto do ponto de vista biológico quanto cultural e histórico. As unidades e as estruturas da linguagem não são estudadas como se fossem elementos independentes, mas como expressões de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual. Por isso, é um estudo que trabalha com padrões naturais que se adaptam às necessidades que emergem no uso de uma língua.

Este capítulo trata dos processos e/ou operações que pressupõem a produção de significados pela mente humana com base na Teoria da Integração Conceptual, também denominada *Conceptual Blending* (mesclagem conceptual), proposta inicialmente por Fauconnier (1984, 1994, 1996 e 1997) e reformulada em alguns pontos em Fauconnier e Turner (2002).

A Teoria da Integração Conceptual é pertinente para esta pesquisa, pois consiste em padrões móveis e adaptáveis que, por sua vez, naturalmente são modelados pelo professor conforme as necessidades e desenvolvimentos dos alunos em uma aplicação de ensino de inglês em sala de aula, viabilizando e orientando propostas de ensino de produção textual de forma dinâmica, criativa e eficaz, cujo processo de ensino seja consciente das formas linguísticas.

Um dos principais argumentos desta teoria é que as expressões linguísticas não têm sentido, por si sós, mas têm importante papel em dar pistas para produção dos sentidos. Conforme Fauconnier e Turner (2002), as formas linguísticas desencadeiam os significados e esses, por sua vez, se processam a partir de operações básicas, geralmente, inconscientes, de Identificação, Integração e Imaginação, estabelecendo, assim, a Integração Conceptual, responsável pela produção dos sentidos.

A Teoria da Integração Conceptual, de Fauconnier e Turner (2002), tem como enfoque central os estudos relativos às formas e aos significados. Os autores postulam que não há dicotomia entre forma e significado e, sim, um elo indissolúvel entre eles. Com base nessa premissa, o processamento discursivo é percebido como o estabelecimento de operações mentais que se conectam na materialidade do texto, seja oral ou escrito.

Isso indica que o léxico e seu processo coesivo são tão importantes na produção do texto quanto o contexto e as demais informações desenvolvidas cognitivamente no processamento discursivo, demonstrando que a coesão lexical permite que o autor construa e reconstrua a

referência dos elementos presentes no texto, dirigindo o leitor em sua tarefa de construir sentidos.

## 2.1 Operação Básica de Integração Conceptual

Fauconnier e Turner (2002), apresentam um amplo estudo sobre os procedimentos que implicam a produção de significados pela mente humana, partindo do princípio de que a construção de sentido se dá por meio de operações complexas e quase sempre inconscientes, sendo a Integração Conceptual a operação básica do processamento cognitivo.

Trata-se, particularmente, de uma única operação mental que se divide, para fins metodológicos, em três sub operações linguístico-cognitivas básicas que pressupõem o processo de produção de texto e do sentido do texto, denominados pelos autores de os três “I”s (*Identity, Integration, Imagination*): Identificação, Integração, Imaginação.

Segundo Fauconnier e Turner (1998; 2002), a Identificação ocorre por meio de operações de reconhecimento dos processos de identidade; igualdade e equivalência; semelhança e diferença; contraste entre dois domínios cognitivos ou mais em que expressões lexicais, quando ativadas resultam em um complexo, criativo e inconsciente trabalho da mente humana.

Ainda que inconscientes, os processos de identidade e oposição, igualdade e diferença são os principais aspectos entre os processos que pressupõem a produção de significado porque são apreensíveis na consciência humana que, por sua vez, decorrem uma forma natural de acesso aos processos que estimulam a produção de significado.

A Integração realiza a conexão entre os domínios léxico e gramatical, ativados no contexto discursivo. A Imaginação tem a função de configurar o sentido que o autor pretende expressar, por meio da projeção de dois ou mais domínios cognitivos. As operações de Identidade e de Integração, conforme Fauconnier e Turner (2002), não poderiam produzir significado sem a Imaginação.

Segundo eles, o cérebro humano, mesmo sem estímulos externos, pode elaborar simulações criativas, como histórias fictícias, cenários, sonhos, fantasias eróticas etc. Assim, os três “I”s estabelecem uma interação natural e ao mesmo tempo complexa, visto que seus mecanismos são motivados de forma concomitantes e inseparáveis.

A Integração Conceptual, também denominada por Fauconnier e Turner (2002) por *Conceptual Blending*, é uma operação mental fundamental no processo de produção de sentido, e essencial para todos os tipos de pensamentos, por ser extremamente imaginativa. Desse modo,

o processo de *blending* é de grande importância para a mente humana, pois segundo Fauconnier e Turner (2002, p89),

A integração conceptual está no coração da imaginação. Ela conecta espaços *inputs* projeta-os seletivamente para um espaço mesclado (*blending*), e desenvolve estruturas emergentes através da composição, finalização e elaboração na mesclagem.<sup>13</sup>

A elaboração da mesclagem pode ser percebida nos exemplos citados por Abreu (2010, p.68 - 69):

Quando uma agência de propaganda põe uma garrafa de cerveja nas mãos de um bonito casal de jovens em uma praia paradisíaca, sua intenção é que o consumidor integre o produto ao ambiente, e ao comprar a cerveja, transfira para junto de si a beleza do casal e do cenário. [...] Integramos o vestido bonito à beleza da mulher que o veste, o carro importado ao *status* de quem o possui, a profissão ao nome da pessoa que a pratica.

Ao analisarem diferentes simulações dessa natureza, Fauconnier e Turner (2002) confirmam que o que ocorre em todas elas é um simples e rotineiro trabalho de construção de significado que atesta que produções decorrentes de *blending* são sempre elementos especificamente imaginativos e criativos. Conforme Abreu (2010, p.69-60):

Em alguns casos de integração, temos uma compressão do tempo ou do espaço. Imagine que você esteja em uma loja de decoração e pensa em adquirir um quadro. Olhando-o você tenta visualizar como ele ficaria em uma determinada parede da sua sala em casa. Fazendo isso, você comprime, dentro de sua cabeça, o espaço entre o quadro e a parede de sua sala, integrando os dois espaços, antes de tomar uma decisão de compra.

Partindo dessa concepção, é importante fazer um estudo sobre os tipos de conexões que a mente humana tende a fazer e quais são os efeitos produzidos, conforme os diferentes contextos em que atuam. Fauconnier e Turner (2002) afirmam que a mente humana projeta estruturas de uns espaços para outros, à medida que avança na produção e negociação do processamento discursivo, criando e integrando os chamados Espaços Mentais.

Assim, o que se propõe é uma concepção de linguagem que considera, principalmente, a sua composição cognitiva e que não exclui as dimensões interacionais, sociais e culturais. Essa compreensão de linguagem fundamentou, por um período de tempo, o conceito de espaços mentais – conexão de domínios como a base do discurso, que ocorrem nos bastidores da cognição e que estão incluídos nas manifestações mesmas da linguagem.

---

<sup>13</sup> Conceptual integration is at the heart of imagination. It connects input spaces, projects selectively to a blended space, and develops emergent structure through composition, completion, and elaboration in the blend. Fauconnier, Gilles. **The Way We Think: Conceptual Blending And The Mind's Hidden Complexities** (2002, p. 89). Basic Books. Edição do Kindle.

De acordo com Fauconnier (1997), a categorização de domínios sobre os quais as projeções acontecem é primordial para o entendimento da construção cognitiva. E os Espaços Mentais são, por sua vez, os domínios que o discurso constrói para fornecer uma base cognitiva para argumentar e se conectar com o mundo.

A categorização é a capacidade cognitiva que nos permite formar conceitos sobre qualquer termo e organizá-los em uma ampla rede de conhecimentos, agrupados por entidades semelhantes em classes específicas. Ferrari (2016) compara essa organização com um utensílio típico de nossa rotina diária: o guarda-roupas, que em geral, tem vários compartimentos como gavetas, prateleiras, sapateira, maleiro, araras etc. Os compartimentos são necessários pelo fato de que há subdivisões no vestuário, compostas por roupas que se dobram, penduram etc.

O processo de categorização é fundamental, no que se refere à linguagem, além disso, suas estratégias estão intimamente ligadas à nossa capacidade de memorização. Segundo Ferrari (2016, p.31)

[...] para falarmos de mundo, agrupamos um conjunto de objetos, atividades ou qualidades em classes específicas. Assim a um conjunto de objetos semelhantes (mas não necessariamente idênticos) atribuímos o nome árvore; fazemos referência a um conjunto de atividades com características julgadas similares usando expressões como *trabalhar*, *brincar*, e assim por diante. Da mesma forma, qualificamos as pessoas que compartilham determinadas características como *calmas*, *engraçadas* ou *tagarelas*. (grifos da autora)

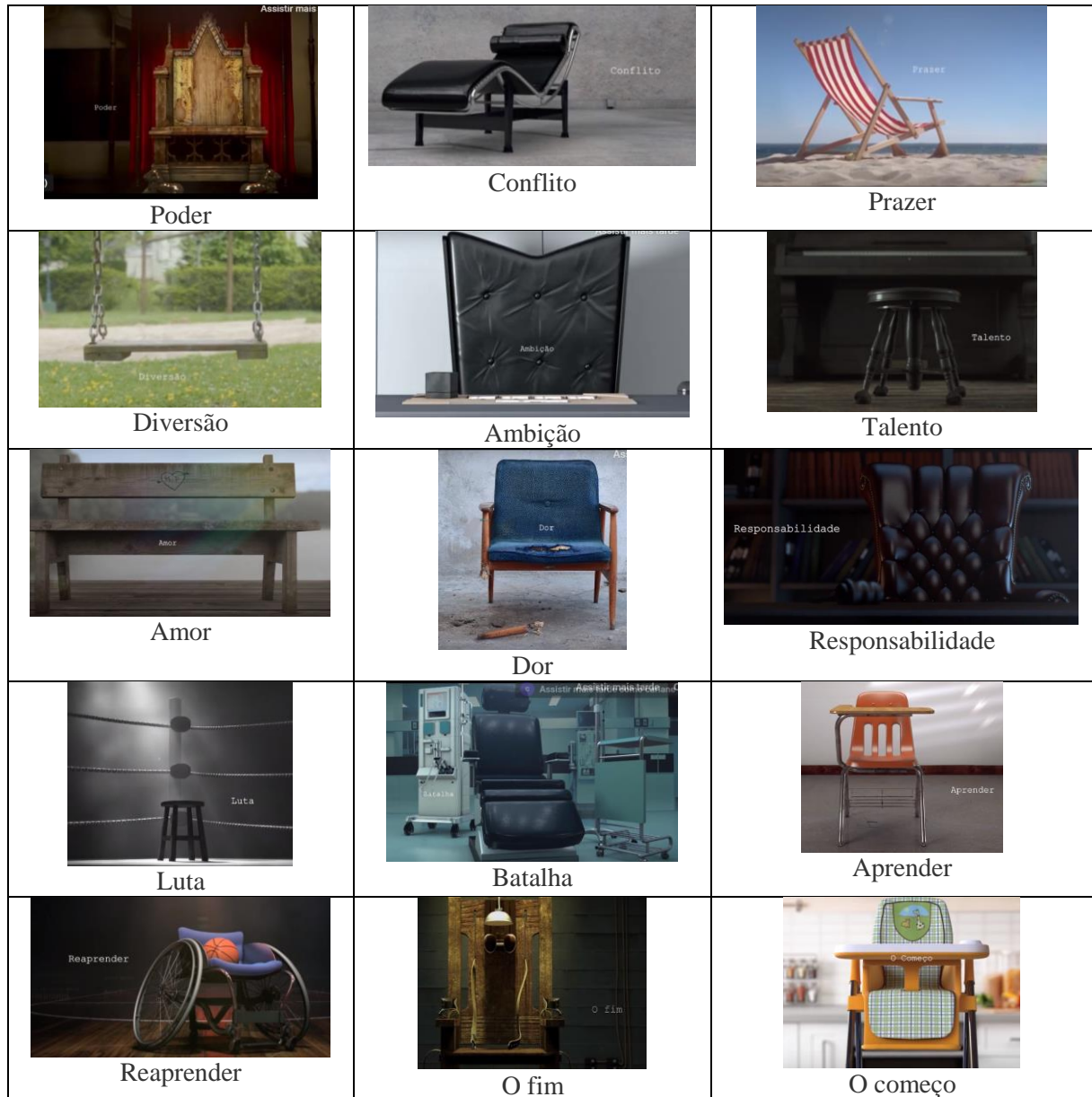
Para que a capacidade de memorização ocorra, o *frame* é fundamental e traz contribuições importantes à Teoria dos Espaços Mentais. O termo aborda vários outros conceitos que incluem esquemas, roteiros, cenários, modelos cognitivos idealizados e teoria do senso comum. De acordo com Abreu (2010, p.37), “Um *frame* é, portanto, o domínio semântico vinculado a uma palavra, formado tanto por um conjunto de elementos prototípicos, que pode ser considerado uma espécie de “núcleo duro”, como também por outros elementos vinculados à imaginação...”

Abreu (2010, p.37-38) exemplifica o domínio de *frame* com o termo avião, que assim que o ouvimos ou lemos, imediatamente associamos a ele as ideias como: decolagem, pouso, aeroporto, pilotos, comissários, elementos esses considerados como o núcleo duro. “Mas podemos ainda associar avião a medo de voar, de perder a bagagem, desconforto em viagens longas, acidentes aéreos de que nos lembramos e tudo mais que nossa imaginação permitir. ”

Da mesma forma, para Fillmore (1982), o significado de muitas palavras tem relação direta com as experiências do falante e com as situações em que elas foram usadas; assim os *frames* são definidos, por ele, como um sistema de categorias cuja estrutura se origina diante de determinados contextos.

Uma noção muito clara da relação direta do significado da palavra cadeira com a experiência de vida, é mostrada em um vídeo da FLIX Media<sup>14</sup>, empresa publicitária de cinemas na América do Sul, que retrata as diversas emoções que o *frame* da cadeira pode proporcionar e conseqüentemente criar sentidos.

**Figura1.** Exemplos de cadeiras



O *trailer* institucional mostra um total de dezesseis variados tipos de assentos e cadeiras que representam a emoção que cada um carrega, num processo de categorização intimamente relacionado à nossa capacidade de memória e quando inserido no contexto ativa sentidos. A

<sup>14</sup> Todas as imagens são apresentadas no vídeo Flix Media no *youtube* pelo link: <https://youtu.be/tMMbpcwFoo>

décima sexta cadeira mostra um assento de cinema com a mensagem: “todas as emoções”, concentrando nele todos os sentidos que a mente humana pode construir quando está no cinema.

Assim, Fauconnier (1994) afirma que o sentido ocorre mediante construções mentais complexas, organizadas por meio da e na linguagem pelos espaços mentais que proporcionam representações parciais de elementos e relações entre eles em um dado cenário que pode ser percebido, compreendido, imaginado, lembrado, sonhado etc. O estabelecimento dos espaços mentais, determinados por mecanismos tanto gramaticais quanto pragmáticos, necessita das atribuições e das relações de elementos externos e internos que constituem e caracterizam cada espaço.

Essa concepção passou a ser denominada de Modelo dos Espaços Mentais ou Teoria dos Espaços Mentais, pautada em um paradigma que busca descrever os indícios de funções gramaticais na construção das configurações discursivas, relacionadas, principalmente, à natureza cognitiva dessa construção, sob a perspectiva de que linguagem e estrutura cognitiva estão estreitamente relacionadas.

## 2.2 Teoria dos Espaços mentais

A Teoria dos Espaços Mentais propõe que as expressões linguísticas *per se* não portam o sentido, mas servem como fio condutor para a produção dele. Segundo Turner (1991, xxii, apud Fauconnier, 1994):

Expressões não significam; elas são propostas para construirmos significados trabalhando com processo que já conhecemos. De forma alguma o significado de [uma]... expressão está ‘diretamente nas palavras’. Quando nós entendemos uma enunciação, nós, de forma alguma, estamos entendendo ‘exatamente o que as palavras dizem’, as palavras por si só não dizem nada independentemente do conhecimento ricamente detalhado e dos eficazes processos cognitivos que trazemos como suporte.<sup>15</sup>

Fauconnier (1994), afirma que, na linguagem natural humana, o discurso apresenta e, ao mesmo tempo, oculta estratégias e estruturas cognitivas responsáveis pela produção de sentido. Isso implica que, à medida que o discurso avança, há uma teia de outros processos acontecendo por trás da cena: ocorrem novos domínios, conexões são estabelecidas, operam-se projeções abstratas, estruturas internas se manifestam e diferentes pontos de vista e focos são acionados.

---

<sup>15</sup> Expressions do not mean; they are prompts for us to construct meanings by working with processes we already know. In no sense is the meaning of [an] ... utterance "right there in the words". When we understand an utterance, we in no sense are understanding "just what the words say" the words themselves say nothing independent of the richly detailed knowledge and powerful cognitive processes we bring to bear.

Como exemplo desse processo, analisamos o trecho de um discurso produzido sobre o tema preconceito:

**O Politicamente correto** era, afinal, para tratar da criação de um **código social** para definir o que é **aceitável** em uma sociedade que quer ser **aberta, sem preconceito, e inclusiva**. Agora a sociedade sente tudo, menos essas **coisas**. (tradução nossa)<sup>16</sup>

Para identificar e mapear essas ocorrências implícitas no processamento discursivo, busca-se identificar estruturas, operações e/ou estratégias cognitivas responsáveis pela construção dos Espaços Mentais, configurações mentais necessariamente construídas no nesse processamento. A construção dessas configurações envolve a escolha do léxico, das construções gramaticais, bem como o agenciamento de outros processos que envolvem a produção de texto/sentido.

Por esta razão, destacamos os termos na citação acima para apontar tanto a teia de outros processos que ocorrem nos bastidores, quanto a importância da coesão lexical para produção do sentido que a autora quer, permitindo assim que o leitor possa processar cognitivamente as informações, sendo dirigido por meio de pistas que o conduzam a um ponto de vista.

O termo “politicamente correto” é retomado por “código social”, mas, antes disso, a autora apresenta integração pela compressão do tempo ao citar que “era, afinal”. A alocação da referência é sinalizada pelo tempo verbal usado no pretérito imperfeito, pondo em nossas mentes a ideia de que se criou o código, mas até o momento não está funcionando, mostrando que nossa capacidade cognitiva básica pode perceber as coisas mentalmente sob diferentes ângulos.

À medida em que se avança no discurso, se esclarece a cena de “politicamente correto”, por meio de um direcionamento para a forma como se quer que o leitor a construa em sua mente. A autora articula primeiramente “coisas” como desejáveis (“aberta, “sem preconceitos e inclusiva”) e, na sequência, direciona para o domínio de “coisas” negligenciadas (“agora a sociedade sente tudo, menos essas coisas”). Nesse mesmo sentido, é possível construir uma avaliação positiva do politicamente correto e em seguida, reconstruí-la sob enfoque negativo, uma vez que são apontados indícios de sua falta de atuação, apontando apresentação de ponto de vista.

---

<sup>16</sup> Texto tratado em uma das oficinas da proposta didática. Versão original: Political correctness was, after all, supposed to be about the creation of a social code to define what is acceptable in a society that wants to be open, non-prejudiced, and inclusive. Right now society feels anything but those things. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/feb/27/trevor-phillips-political-correctness-racism-prejudice>



Percebemos, desse modo, que a retomada de um referente ou um *frame* possibilita uma construção discursiva que se inicia pelo leitor que identifica e interpreta as pistas presentes no texto, entre elas, os elementos de coesão lexical, que podem ser: nome próprio, descrição definida, sinonímia e hiperonímia, entre outros.

Na teoria dos Espaços Mentais, esse processamento discursivo é, também, compreendido como a instanciação de operações mentais que se indiciam na materialidade do texto (oral e/ou escrito). Assim, é válido considerar que não somente o léxico leva à construção dos sentidos, mas também ao contexto de sua produção e de outras informações processadas cognitivamente na implementação do processamento discursivo.

Desse modo, é importante examinar quais tipos de conexões nossas mentes tendem a fazer, e quais tipos de efeitos são produzidos por diferentes contextos em/com que operam. De acordo com Abreu (2010), quando lemos ou ouvimos um texto, falado ou escrito, abrimos em nossas mentes pequenos “programas *online*” relacionados aos nossos conhecimentos de mundo, para poder darmos sentido a ele.

Estilos mentais são, portanto, pequenas parcelas de tempo de curta duração que abrimos em nossas mentes, para atribuir sentido ao que ouvimos ou lemos. Embora esses espaços trabalhem com nossa memória operacional ou de curto prazo, buscam, a todo momento, informações em nossa memória de longo prazo, em nosso conhecimento enciclopédico de mundo assimilado durante nossa existência. (ABREU 2010, p.82)

Os Espaços Mentais são definidos, ainda, por Fauconnier (1994, p.16), como “constructos distintos das estruturas linguísticas, mas construídos em qualquer discurso, de acordo com as orientações fornecidas pelas expressões linguísticas.”<sup>17</sup>

Como são configurações mentais construídas, necessariamente, no processamento discursivo, os Espaços Mentais, sua construção e as relações que estabelecem entre si, constituem um importante guia para a identificação e a compreensão dos múltiplos sentidos que uma forma linguística possibilita criar. Essas configurações mentais são ocasionadas pela integração conceptual, mesclagem ou *blending*, operação mental que pode ser considerada como o princípio de nossa capacidade de construir ou criar novos sentidos.

---

<sup>17</sup> Tradução Nossa. Versão original: “the notion of mental spaces, constructs distinct from linguistic structures but built up in any discourse according to guidelines provided by the linguistic expressions.”

### 2.3 Mesclagem Conceptual – *Blending*

A mesclagem conceptual consiste em uma operação por meio da qual se estabelece uma projeção parcial entre dois espaços iniciais (*input 1* e *input 2*), que possibilita uma correspondência entre elementos análogos.

Essa operação engloba, também, um conjunto de combinações entre modelos cognitivos dinâmicos numa rede de espaços mentais. O *blending* ocorre via projeções que geram uma “estrutura emergente, produzindo novas conceptualizações, gerando inferências, reações emocionais e força retórica” (COULSON; GRADY, 2000, p. 176).

Como as mesclas constroem os conceitos em novas justaposições, automaticamente, esses conceitos são recontextualizados, contribuindo assim, para o aparecimento de novas inferências. Esse processamento implica que a integração é uma operação cognitiva, por meio da qual a estrutura de dois *inputs* mentais é projetada num terceiro espaço. Tal projeção, realizada com base nas semelhanças entre os espaços, permite o estabelecimento de relações entre os elementos de cada um deles.

A mescla tanto pode resultar na integração de várias estruturas conceituais em uma única unidade conceptual, como pode construir estruturas emergentes, que por sua vez, permitem a criação de organizações que não estão nos *inputs*, mas que são produzidas a partir da mescla ou de projeções entre os espaços, o espaço-mescla. Essas estruturas emergentes são, portanto, reconstruções decorrentes da mescla que não estão nos *inputs*.

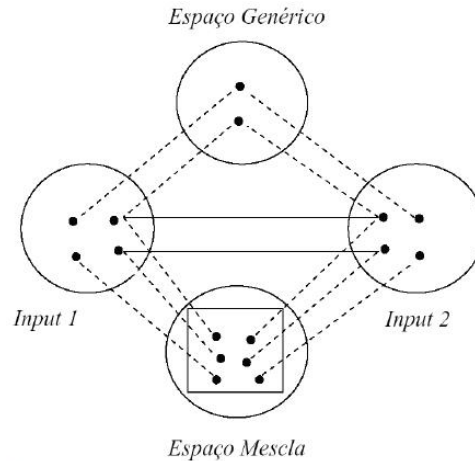
Assim, segundo Fauconier (1994), as estruturas podem ser elaboradas por meio de um conjunto das projeções entre elementos dos *inputs*, fazendo com que os *inputs* que não estão relacionados, passem a se conectar na mescla.

Essas conexões podem ocorrer de três formas: por complementação, que se utiliza de *frames* para ativação dos espaços, responsáveis pelas estruturas adicionais para a mesclagem, com o auxílio de nosso conhecimento prévio para a construção de sentido; por elaboração que, devido à nova lógica implementada, podem fazer surgir novas etapas de processo cognitivo dentro da mescla e; por composição, em que os elementos projetados nos *inputs* constituem o espaço-mescla, possibilitando relações que não existiam nos domínios anteriores à mescla.

Uma modelagem gráfica proposta por Fauconnier & Turner (2002, p. 46) descreve a integração conceptual, que ocorre em um espaço mental quando unimos duas realidades por um nexos qualquer: partindo de dois *inputs* surge um espaço genérico que engloba os elementos de ambos os *inputs*, dando origem a um espaço *blend*, em que se realiza a integração.

Como exemplo: A figura a seguir é uma representação genérica do processo de mesclagem conceptual - *blending*:

**Figura 2.** Mesclagem conceptual – *Blending*



Fonte: Mesclagem conceptual proposto por Fauconnier e Turner (2002, p. 46)

Conforme a ilustração, o processo de mesclagem resulta de dois espaços iniciais – *Inputs* 1 e 2, que formam correspondências entre alguns de seus elementos em decorrência de características abstratas compartilhadas, denominada Espaço Genérico. Isto implica que:

O espaço-mescla, por sua vez, pode ser formado por contrapartes desses elementos e, ainda, por elementos de *Input* 1 que não estabelecem contrapartes no *Input* 2 (ou vice-versa). Além disso, nem todos os elementos dos *inputs* precisam ser projetados na mescla. (FERRARI, 2016, p,122)

Exemplo disso, é percebido do discurso publicitário em uma projeção do domínio de vigor físico no domínio de um achocolatado em pó. Construindo o sentido em que articula o produto ao consumo do alimento nutritivo, proporcionando energia física de maneira saborosa: “Nescau, energia que dá gosto”. O raio, segundo o dicionário Michaelis<sup>18</sup>, tem variados conceitos, no sentido coloquial significa: “Pessoa muito esperta, muito viva: A criança era um raio e não parava quieta.”

Nesse sentido, sabe-se que energia em forma de raio não é alimento, porém as imagens no produto Nescau constroem o entendimento de que seu consumo proporciona energia ao corpo, com o raio caindo no achocolatado, fazendo do consumidor uma pessoa esperta, ativa, como a imagem do garoto saltando de *skate*.

<sup>18</sup> <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=raio+>

**Figura 3.** Projeção de domínios Nescau



Fonte: <http://mundodasmarcas.blogspot.com/2006/05/nescau-energia-que-d-gosto.html>. Acesso em: 15/09/2019.

Para que as projeções sejam guiadas entre elementos desses espaços e que construam conexões entre eles, é necessário que haja elementos responsáveis por este processo. Nesse sentido, Fauconnier (1994) nomeia os *space builders* – construtores de espaços mentais - e os descreve como uma das principais categorias, que compõem marcadores linguísticos e contextuais que organizam os espaços mentais.

Fauconnier (1994) afirma que as variadas e numerosas construções gramaticais podem ser consideradas como elementos que indicam as relações e os espaços (marcas temporais, modos verbais, conectivos, sintagmas adverbiais e preposicionais, sentenças nominais e outros). São as expressões linguísticas que irão determinar espaços novos, elementos dentro desses espaços e relações organizadas entre eles ou que podem se referir a um espaço já introduzido antes no discurso.

Além disso, a forma linguística irá restringir a construção dinâmica dos espaços, mas essa construção por si mesma é altamente dependente de construções prévias já efetuadas naquele ponto do discurso: mapeamentos entre espaços disponíveis; *frames* e modelos cognitivos disponíveis; características locais de molduras sociais em que acontecem as construções; e, claro, particularidades reais do mundo ao redor. (FAUCCONNIER, 1994, p. xxxix, tradução nossa).<sup>19</sup>

Fauconnier (1994; 1997), ao desenvolver suas análises para descrever as relações que contribuem para as construções dos espaços mentais, aponta algumas categorias teórico-metodológicas de descrição de sentenças e de casos específicos, apontando representações por diagramas de marcadores de tempos verbais; expressões linguísticas que indicam situações reais, hipotéticas, ficcionais e pragmáticas, que sustentam os domínios abstratos.

<sup>19</sup> Rather, the linguistic form will constrain the dynamic construction of the spaces, but that construction itself is highly dependent on previous constructions already effected at that point in discourse: available cross-space mappings; available frames and cognitive models; local features of the social framing in which the construction takes place; and, of course, real properties of the surrounding world.

É válido ressaltar que esses espaços são dinâmicos pois, à medida que nós pensamos e falamos, eles são construídos, estruturados e conectados por meio de recursos da gramática, do contexto e dos elementos culturais.

Ao fazermos análises em partes, de uma frase de publicidade da marca Nivea, fabricante de produtos de beleza e higiene pessoal mundialmente conhecida, podemos perceber que os domínios conceptuais locais permitem o fracionamento da informação, possibilitando bases alternativas para o estabelecimento da referência.

A sentença do anúncio é: “White is purity” - “Branco é pureza”. O léxico branco pode abrir espaço mental para a construção do significado de cor branca que indica limpeza, pureza, paz, inocência, virgindade. Bem como, pode abrir espaço mental para raça, cor de pele. O termo pureza refere-se à condição ou qualidade de algo que é puro, límpido, sem misturas ou impurezas.

Ao associar a frase a imagem do produto, podemos abrir um outro espaço mental, um *frame* evocado pelo item lexical:

**Figura 4.** Branco é pureza.



Fonte: <https://www.facebook.com/NIVEAMiddleEast/photos/a.118034871550109.13582.114738881879708/1425840777436172/?type=3&theater>. (imagem parcial)

O branco, que no caso é o domínio da cor do desodorante, normalmente mancha as roupas de outras cores, quando entra em contato com a pele, principalmente as de cor preta, apresentando um significado estreitamente conectado as nossas experiências, vivências. Assim, quando associada à palavra pureza, a campanha pretendia abrir espaço mental para o domínio do branco puro do produto, dirigindo o leitor a construir a ideia de que o branco do desodorante da marca Nivea é puro, sem misturas ou impurezas, abrindo espaço para a ideia de que o produto promete deixar a roupa, de qualquer cor, limpa e sem manchas.

Porém, a publicidade na íntegra, publicada na página do *facebook* da Nivea, apresenta a imagem de uma mulher, vestida com um de roupão branco, sentada em uma cama, de costas para o leitor. Segundo o jornal *Washington Post*<sup>20</sup>, originalmente a publicidade tinha como alvo os seguidores da marca de cuidados como a pele alemã no Oriente Médio. A fabricante Nivea queria anunciar um *slogan* de um desodorante "invisível" para cores preto e branco, que não

<sup>20</sup>Fonte: <https://www.washingtonpost.com/news/business/wp/2017/04/05/niveas-white-is-purity-ad-campaign-didnt-end-well/>

deixa marcas nas roupas, e que a pessoa que o usa vai ter a sensação de ter acabado de sair do banho.

No entanto, completamente distante da ideia de axilas limpas e cheirosas, os leitores criaram um espaço mental de racismo. Assim que a campanha foi publicada, os seguidores da página imediatamente manifestaram-se por meio de comentários que protestavam seu caráter racista, pois a frase associada à imagem criou espaço mental de supremacia branca, estabelecendo na memória a relação com a supremacia racial do Nazismo.

Em uma integração de tempo, abre-se espaço mental para um *frame* de discriminação e extermínio de raça, cor da pele, origem cultural, étnica ou nacional da convicção filosófica que era praticado na Alemanha durante o período entre os anos de 1933 e 1945, controlado por Adolf Hitler.

**Figura 5.** Espaço Mental de anúncio do desodorante Nivea.



Fonte: <https://www.facebook.com/NIVEAMiddleEast/photos/a.118034871550109.13582.114738881879708/1425840777436172/?type=3&theater>

Mediante rejeições e uma série de críticas, essa peça de publicidade logo foi retirada do ar. Os executivos de *marketing* publicaram um pedido de desculpas, argumentando que diversidade e igualdade são valores fundamentais da Nivea, e afirmaram que valorizam a diferença e acreditam que a discriminação, direta ou indireta, não deve existir em suas ações, nem podem ser associadas à marca.

Isso nos faz perceber que esses espaços envolvem, portanto, a integração de elementos ativados na memória de trabalho com outros conhecimentos da memória, de longo ou curto prazo, que são geralmente ativados por elementos do texto (verbais ou não verbais). Assim, o uso de itens lexicais e imagens não criam sentido por si, o sentido é criado pela linguagem que se constitui em um jogo argumentativo, em função da produção e da recepção de textos, na e pela determinação de uma relação com o mundo e com o outro.

Evans (2015, p.7) corrobora afirmando que “A linha do tempo da palavra pode fornecer pistas do passado relevantes para o presente e, especificamente, o que a natureza do significado pode expressar e como pode surgir. ”

Esse processo funciona como uma amostra de que a linguagem é uma atividade interativa e seus interlocutores posicionam-se como construtores e reconstrutores de sentido, em um determinado tempo e espaço discursivos. A língua, por sua vez, nos oferece pistas que levam às construções no nível cognitivo e, nesse processo, as expressões linguísticas possuem significado potencial. Além disso, as estruturas linguísticas apresentam outra importante função: determinar e ser determinada por estruturas sociais e modelos culturais.

A partir dessas considerações, compreendemos que a cognição é concebida como um conjunto de capacidades relacionadas a extensos processos de construção mental (de percepção, memória, aprendizagem, compreensão, construção, reconstrução etc.) que permitem à mente acionar *inputs* (estímulos recebidos e produzidos), (re) produzir sentidos e determinar ações, que, conforme Lakoff (1987), são importantes atividades que caracterizam a mente humana com excepcional capacidade de compreender e produzir sentido, indo muito além até do que as máquinas podem desempenhar.

Essas constatações nos fazem perceber a grande valia da Linguística Cognitiva para a prática didática. No que tange ao ensino de inglês, compreendemos que uma adoção de abordagens de ensino deve ser voltada para aqueles que buscam entender as práticas sociais da linguagem, da língua (falada, escrita, gêneros discursivos, entre outros, como também o letramento digital) como elementos indispensáveis ao processo de aquisição/aprendizagem.

Como vimos, explorar e desenvolver a capacidade de construir sentidos está intimamente relacionada com o léxico, que por sua vez, é um importante auxílio aos alunos em suas dificuldades quanto ao uso da língua em situações de leitura, oralidade e escrita. Assim, o conhecimento lexical é fator essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa e a plena execução das quatro habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

Nesse sentido, a coesão lexical não trata a referência como um elemento externo ao texto, mas como algo que tem a função de expressar o que o autor pretende passar para o seu leitor, para que o leitor, assim, possa construir sentidos, iniciando pela interpretação e pela detecção de pistas presentes no texto, como: nome próprio, descrição definida, sinonímia e hiperonímia, entre outros.

De acordo com Abreu (2010), os processos cognitivos possibilitam a (re)construção dos sentidos de palavras ou de expressões para se referir a elementos ou eventos do mundo.

Portanto, é possível afirmar que muitas das projeções que ocorrem cognitivamente se dão no nível semântico, uma vez que nomeiam elementos ou caracterizam eventos e situações, bem como, tais processos podem apresentar diversas funções.

Ao analisarmos o trecho a seguir, podemos perceber as funções do léxico na construção de referências:

Dom Pedro II foi coroado imperador do Brasil aos 15 anos de idade. **O menino** começou imediatamente a governar o Brasil, tutelado ainda por José Bonifácio. Mas, cinco anos depois, **o governante mais patriota que tivemos até hoje**, foi decisivo em traçar os rumos do nosso jovem país.<sup>21</sup> (grifo nosso)

Vemos que o referente usado para retomar Dom Pedro II é “menino”. Logo depois, na linha do tempo, o termo usado para retomar Dom Pedro II é “governante mais patriota que tivemos até hoje”. A aplicação desse recurso evidencia que o autor direciona a maneira como quer que o leitor construa em sua mente a ideia sobre Dom Pedro II.

A riqueza do recurso de elementos da coesão lexical está nas diferentes possibilidades, caracterizando-se como importante mecanismo de funcionalidade do texto. Dependendo do item lexical que se aplica, a função pode mudar por causa do processo de construção de referência, configurando-se como um importante norteador de um objetivo argumentativo, possibilitando construir textos que enriquecem o tema, bem como, apresentar traços que expõem opinião, entre outros.

Por essa razão, a seleção de um elemento coesivo não é aleatória: o emprego pode ser de nomes próprios e de hiperônimos e hipônimos, para promover um efeito de sentido de neutralidade e ou evitar a repetição. Como exemplo: Comprei *flores* para minha mãe. Ela adora *rosas*. (flores - hiperônimo de rosas). Ou pode ter a finalidade da exposição de opinião, como por exemplo: “o **governante mais patriota** que tivemos”, referindo-se a Dom Pedro II.

Assim, reafirmamos a importância de trabalhar com léxico, com foco em leitura, interpretação e produção de textos, que tende naturalmente ao uso de elementos de coesão lexical na produção textual, permitindo que o autor (o aluno) reconstrua a referência das coisas, dirigindo o leitor em sua tarefa de construir sentido. Além disso, o aluno tem a oportunidade de expressar e compartilhar conhecimentos bem como, muitas vezes, tem a produção textual como principal meio de manifestação de sentimentos, concepções e anseios, porque é um processo conectado com as emoções.

Por fim, dentro da necessidade de visualizar a cognição vinculada ao contexto social e interacional do aluno, entendemos a necessidade de adequação dos estudos com base na

---

<sup>21</sup> Exemplo elaborado pelo orientador dessa pesquisa Abreu (2019) em momentos de discussão e explanação.



linguística de texto para contribuir com essa investigação, uma vez que a Linguística Textual situa o referente no universo da produção textual.

O processo de leitura, compreensão e produção textual está estreitamente relacionado com o significado das palavras, uma vez que o significado é subordinado a *frames*. Desse modo, a compreensão ou a interpretação de uma determinada palavra ou um texto, necessita do acesso a estruturas de conhecimento que interligam elementos associados às experiências de vida, e ou elementos culturais.

Assim, os mecanismos de coesão em um texto abrem espaços mentais que envolvem, portanto, a integração de elementos ativados na memória de trabalho com outros conhecimentos da memória, de longo ou curto prazo. Assim, o uso de itens lexicais pode promover imagens que não criam sentido por si, mas pela linguagem que se constitui em uma dinâmica de argumentação, que por sua vez pode favorecer a interpretação e a produção de textos, na e pela determinação de uma relação com o mundo e com o outro.

### 3 MECANISMOS DE COESÃO E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

O uso de mecanismos de coesão, elementos de coesão gramatical e lexical, em alguns textos tem a função básica de fazer referência a um outro termo também presente. É importante ressaltar logo de início que não concebemos a referência como algo externo pois, por meio do texto, o escritor propõe uma ideia ao leitor que pode ser ou não compreendida, dependendo de como o referente é identificado dentro do contexto.

Isso implica afirmar que o referente é um elemento que promove uma construção discursiva que se inicia pela produção textual, perpassando pelas pistas presentes no texto, como os elementos de coesão lexical e suas inúmeras possibilidades de construções e reconstruções.

Percebemos assim que, segundo Fauconnier (1994), na linguagem natural humana o discurso expõe e, ao mesmo tempo, encobre estratégias e estruturas cognitivas responsáveis pela produção de sentido. Assim, à medida que o discurso se desenvolve, há nele uma gama de outros processos acontecendo por trás da cena.

Quando isso acontece, novos domínios são realizados, e assim outras conexões são combinadas, projeções abstratas são orquestradas, estruturas internas são reveladas e diferentes pontos de vista e focos são acionados caracterizados como exemplos de integrações conceptuais.

No tratamento da Linguística Textual sobre a coesão, e em seguida de modo mais específico, da coesão lexical e sua importância para o estudo da língua, iniciamos por algumas concepções de coesão, com base em Halliday & Hasan (1976), Koch (2015; 2016), que demonstram como o emprego apropriado de elementos coesivos permite ao texto maior legibilidade, formando elos coesivos que dão sequência na sua estrutura.

Com foco mais voltado para os elementos coesivos lexicais, percebemos sua proximidade com a Linguística Cognitiva, por seu poder na viabilização e progressão sistemática dos textos, por compreendermos que o léxico pode garantir uma interpretação mais uniforme, permitindo assim construção e reconstrução de referências que auxiliam na estruturação de sentidos pelo leitor. Conforme Abreu (2018, p.114), o léxico

[...] não é estável, mas mutável, em função da relação dinâmica que existe entre língua e sociedade, língua e história, língua e conhecimento de mundo. Cada geração deixa de usar algumas palavras utilizadas pela geração anterior, acrescenta novos sentidos a algumas outras existentes, cria novas palavras e toma emprestadas palavras de outras línguas de outras culturas, com as quais estabelece contato. Em vista dessas relações dinâmicas, há, no interior do léxico, um fluxo e refluxo de palavras

Diante dessas concepções, tratamos, também, da importância da coesão para a manutenção da estrutura do texto e a construção dos sentidos, Marcuschi (2008;2012), promovidas à medida que se desenvolve o que se quer expressar, dando progressão pela apresentação de novas informações via conexões com outros elementos do texto.

Para Halliday & Hasan (1976), a coesão é parte do sistema de uma língua, mesmo em se tratando de uma relação semântica que ocorre por meio do sistema léxico-gramatical. Dessa forma, a coesão que é realizada por meio da gramática e do léxico.

Por sua vez, Koch (2016a, p.18), considera que a coesão se trata de todos os processos de sequencialização que possibilitam ou recuperam uma ligação linguística significativa, distanciando-se em alguns pontos da proposta de Halliday & Hasan (1976), a autora propõe uma reordenação dos elementos considerados em termos de dois tipos de coesão: referencial e sequencial.

Para a autora a coesão lexical não constitui um mecanismo funcionalmente independente, uma vez que:

[...] o uso de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos constitui uma das formas de remissão a elementos do mundo textual, tendo, pois, a mesma função coesiva das pró-formas; a reiteração do mesmo item lexical pode ter também essa mesma função [...] ou ainda, exercer função sequenciadora, como é também o caso da *colocação*, no que irei chamar adiante de *coesão sequencial*. (KOCH, 2016a p.27)

A coesão remissiva ou referencial (referenciação, remissão) ocorre quando um elemento da superfície do texto refere-se a outro (s) elemento (s) nela presentes, sendo assim bastante ampla, pois pode ser representada por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou um todo enunciado. Como por exemplo: “Apesar das grandes mudanças que já ocorreram, ainda não estamos livres **do racismo, os negros** ainda sofrem muito. Eles são mortos, presos, acusados injustamente, por causa de sua cor, por preconceito”<sup>22</sup>

A referenciação, então, é um mecanismo que funciona como processo de construção do referente, ou seja, como atividade discursiva, em que o referente é (re) construído no texto e essa (re)construção se dá via ativação dos conhecimentos sociointerativos do leitor, dentro de um determinado texto, contribuindo na construção de sentido.

---

<sup>22</sup> Despite of great changes that have already occurred, we are still not free from racism, black people still suffer a great deal. They are killed, imprisoned, accused unjustly, because of their color, because of prejudice. Trecho de produção textual de uma aluna, do Colégio de Aplicação da UFRR, durante a aplicação da proposta didática elaborada nesta tese, a ser tratada no capítulo 4.

### 3.1 A coesão e sua importância para o estudo da língua: texto, seus componentes e a construção dos sentidos

A coesão é a ligação coerente entre as partes de um texto com elementos que interligam as frases e parágrafos, funcionando juntamente com a coerência para dar sentido ao texto.

Portanto, nos textos em que a coesão está presente – já que ela não é condição nem necessária, nem suficiente da coerência -, pode-se afirmar que ambas passam a constituir as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto. (KOCH, 2016a p.57)

Segundo Halliday & Hasan (1976), a coesão, considerando sua função como parte do sistema de uma língua, ainda que se trate de uma relação semântica, acontece através do sistema léxico gramatical, como ocorre com todos os componentes do sistema semântico.

O uso pertinente de elementos coesivos confere ao texto maior legibilidade, mostrando as combinações entre seus elementos linguísticos, formando laços coesivos que dão sequência e viabilizam a progressão sistemática do texto.

Ressaltamos que a coesão textual é um dos instrumentos que auxiliam na compreensão e no ensino da produção de texto. Segundo Koch (2016b, p.7) “[...] a construção de um texto exige a realização de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos”

Em algumas situações, no entanto, os elementos coesivos não se constituem como peças necessárias e obrigatórias para que um texto faça sentido, pois mesmo com muitos elos, nem todo texto é coeso, bem como nem toda produção sequencial de elementos garante a formação de um texto. A coesão não é suficiente para a construção de sentido do texto, conforme Marcuschi (2012), há textos sem recursos coesivos em que a sequência ocorre no nível do sentido e não no nível das relações entre os elementos linguísticos.

Com isso, não se pode propor uma gramática de texto como modelo teórico único e aceitável, o que se pode fazer, é considerar a importância da competência textual, que por sua vez, se presume como parte integrante do arcabouço de quem domina uma língua, assim a comunicação se dá por textos e não por unidades isoladas.

Nesse sentido, os conhecimentos e experiências pessoais e enciclopédicos; a capacidade de memorização; a capacidade de inferir; a interação nas normas sociais, a habilidade de relacionar o conhecimento da língua com o seu uso, entre outros, são elementos que, quanto maior o grau, melhor o nível de compreensão e produção de textos. Para alguns, um mesmo

texto pode ser “fácil”, para outros “difícil” ou até mesmo “incompreensível”, pois leitura e produção textual dependem não apenas de uma sequência de frases coesas, mas de aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos.

Como citado anteriormente, nem sempre a presença clara da coesão é necessária, como no texto Brasil do B de Josias de Souza, na seção de opinião do jornal Folha de São Paulo:

### **Brasil do B**

BRASÍLIA - Brasil bacharel. Biografia bordada, brilhante. Bom berço. Bambambã. Bico bacana, boquirroto. Bastante blabláblá. Baita barulho. Bobagem, besteira, blefe. Batente banho-maria. Bússola biruta. Baqueta bêbada.

Brasil Biafra. Breu. Barbárie boçal. Barraco barrento. Barata. Bacilo. Bactéria. Bebê buchudo, borocoxô. Bolso banido. Boca banguela. Barriga baldia. Barbeiragem. Bastaria bóia, baião-de-dois.

Brasil Bélgica. Brancura. Black-tie. Badalação brega. Boa brisa. Bens. Banquetes. Brindes. Brilho besta. Bonança bifocal. BMW: blindagem. Bolsa balofa: babau, baby.

Brasil bordel. Bancadas bandoleiras, buscando boquinhas, brechas, benesses. Bruma, biombo, bastidor barato. Balcão. Barganha. Bazar. Banda bandida. Bando bandalho. Baiano. Barbalho. Briga besta. Bagunça.

Brasil benemerente. Bonança. Brasília bondosa. Banqueiro bajulado, beneficiado, bafejado. Bancarrota brecada. Balancete burlado. Bem-bom. Boca-livre. Brioche, bom-bocado. Bilheteria, borderô.

Brasil baixada. Borrasca. Barro. Buraqueira. Boteco. Bagulho. Birita. Bílis. Bochincho. Bebedeira. Bofete. Bordoada. Berro. Bololô. Bafafá. Bazuca. Baioneta. Bala. Banguê-banguê. Blitz. Bloqueio. Boletim. Bíblia. Bispo. Beato. Benzedeira.

Brasil benfazejo. Boleiro. Bate-bola. Bossa. Balangandã. Balacobaco. Boêmia. Barzinho. Bumbo. Batucada. Balancê. Bole-bole. Beleza beijola. Beldade. Biquíni. Bumbum buliçoso. Boazuda. Beijo. Beliscão.

Balada boba, burlesca. Basta.<sup>23</sup>

Nesse texto não há verbos ou elementos que promovam elos conectivos entre os itens, porém há *frames* presentes que atuam como espaços mentais que por sua vez, permitem o *blending* entre cada relação que se faz de nosso país, no início de cada parágrafo como: “Brasil bacharel”, com suas várias faces que se modificam conforme as realidades e o nível social. Assim, nessa recategorização, o enunciador conta com o conhecimento compartilhado do leitor, que liga o nome do país com cada situação detalhada.

É válido ressaltar que construção dessa recategorização se torna possível quando o leitor é capaz de interligar Brasil de forma direta, pelo conhecimento dos fatos; ou de forma indireta, pela associação de “benfazejo”, por exemplo com a imagem de estereótipos de mulher brasileira negra (beleza beijola), cheia de curvas (boazuda), de biquíni sambando (batucada, balancê,

<sup>23</sup> Fonte: <https://acervo.folha.uol.com.br/files/flip/9/61/21/39/5392161/original/5392161.jpg>. Publicação na seção de Opinião na Folha de São Paulo em 15 de junho de 2000. Acesso em 30/12/2019

bole-bole) no barzinho e ao mesmo tempo sendo assediada e desrespeitada (bumbum buliçoso, beijo, beliscão).

Assim, Marcuschi (2008, p.103) afirma que na análise de um texto estão inclusas tanto as condições gerais dos interlocutores quanto os contextos de produção e recepção que os instituem, “uma vez que eles são responsáveis pelo processo de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas.”

Em contrapartida, existem textos em que há uma sequência coesiva de fatos isolados que permanecem isolados, impossibilitando a formação de uma textura. Como exemplo o texto citado por Marcuschi, (2008 p.107)

João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a Teoria da Relatividade, o espaço é curvo. A geometria rimiana dá conta desse fenômeno.

Segundo Koch (2016a p.57), em alguns tipos de texto, a coesão é dispensável ou inconveniente, como em textos poéticos modernos, quer em prosa, quer em verso, bem como nas citações acima. “Ressalte-se, porém, que, em muitos outros (textos didáticos, jornalísticos, jurídicos, científicos, por exemplo), sua presença se torna altamente desejável, visto que nestes casos ela permite aumentar a legibilidade e garantir uma interpretação mais uniforme.”

Como citado anteriormente, para Koch (2016) há dois tipos de coesão: a referencial e a sequencial, tidos como critérios constitutivos da textualidade. Como nosso foco é o *blending* e a coesão lexical para a construção da referência no ensino de língua inglesa, julgamos imprescindível tratar da coesão, pois o aluno, ou leitor que está em processo de aprendizagem, dispõe de um reduzido vocabulário, bem como necessita de estruturas e mecanismos linguísticos. Por essa razão, queremos verificar como o ensino de leitura e produção textual, voltados para a análise e o uso da coesão, podem contribuir para ensinar inglês de maneira funcional.

Ainda que o foco da pesquisa seja a construção da referência por coesão léxica em inglês, como estratégia de aprendizagem, a compreensão, a produção textual e o conhecimento de mundo são importantes para a ativação de mecanismos coesivos, e “embora coesão e coerência constituam fenômenos diferentes, opera-se muitas vezes, uma imbricação entre eles por ocasião do processamento textual.” (Koch, 2016a, p.57).

### 3.2 Coesão textual: seus componentes e a construção dos sentidos

Halliday e Hasan (1976), em sua primorosa obra, que vem servindo de base em muitas pesquisas, definem a coesão textual como um conceito semântico que trata das relações de sentido presentes no interior do texto. Assim, a coesão não é uma relação sintática e sim semântica, determinada pela interpretação e pela suposição.

Segundo os autores, “a coesão ocorre quando a INTERPRETAÇÃO de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um PRESSUPÕE o outro, no mesmo sentido que não pode ser efetivamente decodificado exceto por recurso ao outro. ” (Halliday e Hasan, 1976, p.4 Tradução Nossa, grifo dos autores).

Koch (2016a, p.45) conceitua coesão como fenômeno que trata do “modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido”.

Segundo a autora, para a construção do sentido do texto - a coerência - são necessários não só conhecimento de recursos coesivos, mas, também, conhecimento enciclopédico, de mundo, inferências, aceitabilidade. Dessa maneira, a coerência está relacionada ao modo como os elementos da superfície textual levam a construção, na mente dos interlocutores, uma formação de transmissão de sentido.

Assim, Koch (2016a, p.53) reitera que a coerência é construída em diversos níveis: sintático, semântico, temático, estilístico, ilocucional, em que todos contribuem para a construção da coerência global. Sempre que há a necessidade de cálculo de sentidos a partir dos elementos usados em um texto, “como acontece com a absoluta maioria dos casos” já se adentra no campo da coerência. Portanto,

[...]é bastante comum, para se interpretarem adequadamente as relações coesivas que o texto sugere, que sejamos obrigados a efetuar determinados cálculos quanto ao sentido possível dessas relações. É nesses momentos, portanto, que se obliteram os limites nítidos entre coesão e coerência. (KOCH 2016a, p.53)

Coesão, de modo ampliado, é a maneira pela qual os elementos linguísticos se interligam na superfície textual, para produção e manutenção de sentido no texto. Segundo Marcuschi (2008), o processo de coesão textual (recursos conectivos ou referenciais) permite e assegura a estruturação da sequência do texto. “Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. ” (MARCUSCHI, 2008, p.99).

A organização da coesão é importante para que a estrutura do texto se mantenha sob a perspectiva de desenvolvimento das ideias e, por conseguinte, a apresentação de novas informações, por meio de conexões com outros dados ali presentes.

A coesão é vista por Halliday & Hasan (1976), como parte do sistema de uma língua, mesmo em se tratando de uma relação semântica, ela ocorre por meio do sistema léxico gramatical. Dessa forma, há coesão que se realiza por meio da gramática e outras, do léxico.

### **3.2.1 Mecanismos de coesão gramatical**

De maneira geral, a coesão está voltada para a relação entre os elementos da superfície do texto que funcionam como pistas, responsáveis por guiar o leitor e identificar as unidades de sentido ali presentes, que por sua vez se manifestam no processo sequencial do texto, tanto em nível gramatical como em nível léxico semântico, elementos fundamentais para a interpretação textual.

De acordo com Williams (1990), a relação entre os elementos não pode ocorrer mecanicamente, apenas combinando temas e verbos, é necessário mais do que isso, pois uma série de frases claras e objetivas ainda podem ser confusas se não forem projetadas para que se ajustem ao seu contexto, reflitam um ponto de vista consistente e enfatizem as ideias mais importantes.

Desse modo, o mecanismo de coesão aparece no desenvolvimento do texto por meio de marcas, índices e formas, que podem estar ligados ao ordenamento das palavras que aparecem no texto e às relações sintáticas e semânticas que elas formam. É válido ressaltar que, o modo como a progressão temática ocorre na ordenação de um texto é muito importante, visto que um texto bem produzido apresenta organização e hierarquização das unidades semânticas, em concordância com sua relevância comunicativa.

As marcas, índices e formas que servem como pistas para guiar o leitor na construção de um sentido para o texto estão divididas em diferentes tipos de coesão. Halliday & Hasan (1976) identificam cinco mecanismos de coesão (exemplificadas mais à frente):

- 1- Referência – pessoal, demonstrativa, comparativa;
- 2- Substituição – nominal, verbal, frasal;
- 3- Elipse – nominal, verbal, frasal;
- 4- Conjunção – aditiva, adversativa, causal, temporal, comunicativa;
- 5- Coesão lexical - lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).



Os autores pressupõem uma divisão dos elementos de coesão em: lexicais e gramaticais. A coesão lexical inclui diversas formas de reiteração (recorrência, sinónimo, hiperónimo, nomes genéricos) e de colocação (pares ou séries de palavras associadas). A coesão gramatical inclui a referência pró-formas (elemento gramatical representante de uma categoria como o nome; caracteriza-se por sua pouca carga semântica; traz as marcas do que substitui), as diversas formas de conjunção (aditiva, alternativa, adversativa, causal, temporal), a substituição e a elipse, como citado acima.

O primeiro mecanismo de coesão gramatical – referência (pessoal, demonstrativa, comparativa) trata de palavras da língua que não podem ser concebidas semanticamente por si mesmas, por isso buscam outros itens do discurso que contribuem para sua interpretação. A referência pessoal ocorre quando se usa pronomes pessoais e possessivos, a referência demonstrativa ocorre por meio de pronomes demonstrativos e advérbios (que indicam lugar, tempo, modo) e a comparativa ocorre indiretamente, via identidades e similaridades.

Para Halliday & Hasan (1976) a referência pode ser:

- a) Situacional exofórica - quando é feita a algum elemento da situação comunicativa, mas que está fora do texto. Exemplo:

*Transform the way you work, learn, play, and connect with the world around you.*<sup>24</sup> – exófora - (Transforme a maneira como você (você – leitor) trabalha, aprende, joga, e se conecta com o mundo ao seu redor.)

- b) textual endefórica – quando o referente está dentro do texto.

Caso o referente trate do item coesivo, ocorre:

- c) anáfora - um mecanismo linguístico em que um termo recupera um outro que o antecedeu no texto. Exemplo:

*President Donald Trump is warning U.S. voters that the economy could crash if he is turned out of office next year.*<sup>25</sup> (referência pessoal anafórica) (O presidente Donald Trump está alertando aos eleitores dos Estados Unidos que a economia pode falir se sair do cargo no próximo ano)

- d) Catáfora - mecanismo linguístico em que referente aparece depois do item coesivo.

Exemplos:

He bought all the ingredients, except this: the onion. (referência demonstrativa catafórica) (Ele comprou todos os ingredientes, exceto esse: a cebola)

<sup>24</sup> <http://www.tastyapps.net/downloads/iPhone>

<sup>25</sup> <https://www.voanews.com/episode/trump-warns-economic-downturn-if-he-loses-next-year-3998071>, acesso em 18/08/2019

It's an exam like yesterday. (É um teste como o de ontem.) referência comparativa endofórica)

Why are you so sad? Were you expecting something different? (Por que você está tão triste? Estava esperando algo diferente?) (referência comparativa exofórica).

O segundo mecanismo de coesão gramatical – a substituição (verbal, nominal, frasal), ainda segundo Halliday & Hasan (1976), como o nome já diz, consiste na substituição de um item por outro, ou até mesmo da oração toda, como uma espécie de “coringa” que trata de uma relação interna ao texto, o que faz com que não haja necessidade de repetição.

A substituição em inglês é uma relação definida muito mais no plano gramatical que no semântico, este mecanismo de coesão ocorre com o uso da classe gramatical do item a ser substituído. Os autores chamam de substituição ao efeito coesivo em inglês através do uso de palavras como *one* e *do*. Como por exemplo:

**Figura 6.** Exemplo de substituição verbal – Eu amo lasanha



Fonte: <https://garfield.dale.ro/garfield-1978-november-14.html> - Imagem Parcial

1. Substituição nominal: My **car** is old, I want a new **one**. (Meu carro está velho, preciso de *um* novo.)
2. Substituição em orações condicionais: Did your bank **arrange your will**? *...If so, beware!* (Seu banco realizou seus desejos? ... *se for sim* – (*se realizou todos os seus desejos*) -, tenha cuidado!)

**Figura 7.** Exemplo de substituição em orações condicionais



Fonte: <https://www.tbilaw.co.uk/site/blog/in-the-spotlight/did-your-bank-arrange-your-will-if-so-beware>

3. Substituição de discurso indireto: “...if you’ve seen them so often, of course **you know what they’re like**”. “I believe so,” Alice replied thoughtfully. (“...se você os vê com frequência, com certeza **sabe como eles são**.”), (“Eu acredito que **sim**,” Respondeu Alice pensativa.) (HALLIDAY & HASAN, 1976 p.131).
4. Substituição de sentença modalizada: ‘*Would you like cats if you were me?*’ ‘Well, perhaps **not**, said Alice ... (Você iria **gostar de gatos** se fosse eu?), (Bem, talvez **não**, disse Alice...) (HALLIDAY & HASAN, 1976 p.134).

De acordo com os autores, a principal distinção entre substituição e referência é que na referência existe uma completa relação entre o item de referência e o item pressuposto. Na substituição sempre se realiza uma redefinição (substituição - de um item por outro ou elipse - omissão de um item), neste caso seria usada precisamente quando a referência não é idêntica ou quando é preciso acrescentar uma nova especificação, que necessita então de um mecanismo que não seja semântico, mas essencialmente gramatical.

O terceiro mecanismo de coesão – (elipse nominal, verbal, frasal) se constitui a nível formal entre um elemento que foi eliminado com um outro elemento antes mencionado, é “uma substituição por zero: omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto.” (KOCH, 2016a p.21).

Assim, a elipse ocorre em textos cuja estrutura em si é suficiente para recuperar um elemento subentendido, como nos exemplos a seguir, em que há elipse do verbo lexical (= verbo principal) e elipse do(s) verbo(s) auxiliar(es):

Have you been **swimming**? – Yes, I **have**. (been swimming) (Você tem nadado?) – (Sim, eu **tenho**. – nadado)

What have you been **doing**? – **Swimming**. (I have been) (O que você tem feito? – (Eu tenho) nadado.) (HALLIDAY & HASAN, 1976 p.137)

Já a elipse verbal lexical ocorre quando o verbo não aparece no grupo verbal, que pode funcionar como uma ênfase do verbo auxiliar, ou o mesmo auxiliar pode desempenhar a função de substituir, como por exemplo:

Does Helen **like** pizza? – Yes, she **does**. (Helen gosta de pizza? – Sim ela gosta. – ênfase do verbo auxiliar)

Does Helen **like** pizza? – No, but Mike **does**. (Helen gosta de pizza? – Não, mas Mike gosta. – does substitui o verbo like)

Neste outro exemplo, a elipse é de uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto:

“The Washington Post reports that Trump is not expected to declare a national emergency in his speech tonight. There had been speculation that Trump would attempt to do *so* in a desperate attempt to force wall construction without congressional authorization.”<sup>26</sup>

(O Washington Post informa que Trump não deve declarar uma emergência nacional em seu discurso hoje à noite. Houve especulações de que Trump tentaria fazê-lo em uma tentativa desesperada de forçar a construção de paredes sem autorização do Congresso.).

O elemento de coesão *so* nesse caso, é usado para omitir o enunciado - Trump não deve declarar uma emergência nacional em seu discurso hoje à noite-, evitando repetição e permitindo a fácil recuperação do que fora mencionado anteriormente.

O quarto mecanismo de coesão gramatical - conjunção ou conexão, ligação (aditiva, adversativa, causal, temporal, comunicativa) é um recurso de transição usado no decorrer do texto. As relações de conjunção são específicas, ocorrem de acordo com o que apareceu anteriormente no texto, com base em significados específicos. De acordo com Halliday & Hasan (1976) há quatro categorias que se distinguem entre os vários tipos de elementos conjuntivos: aditiva (*and*); causal (*so*); temporal (*when*); adversativa (*but*). Como:

- He cooked the dinner *and* washed the dishes. (Ele fez o jantar e lavou as louças)

- He was very nervous, *so* he ate all the cake. (Ele estava muito nervoso, então comeu o bolo todo)

- She played basketball *when* she was younger. (Ela jogava basquete quando era mais jovem)

- I like coffee, *but* I prefer tea. (Eu gosto de café, mas prefiro chá)

Halliday & Hasan (2004) afirmam que o sistema coesivo de conjunção avançou como um recurso complementar na elaboração e interpretação de texto e a partir deste sistema podem se prover recursos para marcar as relações lógico semânticas. Em um sistema de conjunção incidem em três tipos: elaboração, extensão e aprimoramento.

1- Tipos de elaboração que trazem ao texto explicação detalhada ou descrição de alguma coisa:

Aposição (*in other words, for example, thus, to illustrate, for instance*), usados para representar ou reafirmar);

---

<sup>26</sup>Fonte:<https://www.theguardian.com/us-news/live/2019/jan/08/donald-trump-address-live-government-shutdown-us-mexico-border-updates?page=with:block-5c34f8bee4b0cebe761826b8#block-5c34f8bee4b0cebe761826b8> acesso em: 08 de janeiro de 2018.

Esclarecimento (*by the way, at least, rather, in any case, anyway, in particular more specifically, in short, to sum up, actually*), usados para resumir, reintegrar, ser mais preciso;

2- Tipos de extensão que acrescentam informações no desenvolvimento do texto:

Adição (*and, also, moreover, but, yet, however nor- negative*), usado para incluir ideias; “Developing markets offer growth: *but* the firm’s phones must become cheaper and its services must compete with local rivals”<sup>27</sup> ( Os mercados em desenvolvimento oferecem crescimento: mas os telefones da empresa devem ficar mais baratos e seus serviços devem competir com os rivais locais)

Adversativo (*instead, on the contrary, apart from that, alternatively*), usado para expor ideias contrárias ao significado relacionado)

3- Tipos de aprimoramento que se dão pelo uso de elementos de coesão que melhoram a qualidade do texto e colaboram no desenvolvimento da construção dos sentidos:

Temporal (*in the first place, then, next, just then, previously, finally, in the end, soon, after a while, next time, that morning, until then, at this moment*) relacionadas ao tempo de curto período, permitem a transição dos fatos de maneira organizada.

Comparativo (*likewise, similarly, in a different way*) usado para relacionar a uma outra ideia.

Causal (*hence, consequently, because of that, as a result, on account of this, for this purpose*), usada para relacionar a uma causa, ou apresentar uma causa.

Condicional (*in that case, otherwise, if not, however, even so, never the less*) usada para apontar uma condição, ou em que a ideia pode depender.

Concessivo (*Yet, still, however, even so*) usada para expor ideia de permissão, consentimento.

Segundo os autores, não é a presença ou ausência de uma grande quantidade de elementos de coesão que dão corpo ao texto, mas o uso adequado desses marcadores conjuntivos, a depender também da forma de discurso que o autor está propondo no texto.

A coesão lexical tem sido estudada em variadas estruturas nas últimas décadas, conforme Halliday & Hasan afirmam, a coesão lexical é uma relação estabelecida em nível de léxico e, portanto, em um nível léxico gramatical, organizada em dois mecanismos: a reiteração, expressa pela repetição da mesma palavra (tendo a mesma referência), sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos; e a colocação em que duas palavras poderiam ser coesivas mesmo que não

---

<sup>27</sup> Fonte: <https://www.theguardian.com/technology/2019/jan/06/apple-woo-china-not-in-california-iphone> (Os mercados em desenvolvimento oferecem crescimento: mas as empresas de telefones devem se tornar mais baratas e seus serviços devem competir com os rivais locais)

tenham um referente em comum ou também quando não são empregadas com o objetivo de se criar um elo coesivo, como veremos a seguir.

Podemos acrescentar que as diversificadas formas de coesão lexical, no processo de (re)construção de referentes para a elaboração dos sentidos do texto, nem sempre ocorre por meio de uma expressão referencial textualmente explícita. A coesão pode ocorrer mediante o uso de um termo lexical que evoca um *frame*, num nível cognitivo, mas que sempre se direciona por pistas linguísticas que pretendem promover interpretações do que se quer expressar, indo além de identificações do uso de elementos referenciais que a Linguística Textual concebe para pensar no uso de itens lexicais no nível cognitivo.

### 3.3 Mecanismos de coesão lexical

As formas de reiteração da coesão lexical são:

- Repetição – uso do mesmo item lexical. Exemplo: “**Multiple intelligences** refers to a theory describing the different ways students learn and acquire information. **These multiple intelligences** range from the use of words, numbers...” (Inteligência múltipla refere-se a uma teoria que descreve as diferentes maneiras que os estudantes aprendem e adquirem informações. Essas múltiplas inteligências vão desde o uso de palavras, números...) Fonte: <https://tophat.com/glossary/m/multiple-intelligences/>
- Sinonímia – uso de um sinônimo. Exemplo: I saw the **boy**. The **guy** was wearing a white T-shirt. (Eu vi o menino. O garoto estava usando camiseta branca.). Fonte: elaboração própria.
- Hiperonímia – uso de um nome que pertence ao mesmo grupo semântico, mas com sentido mais abrangente. Exemplo: I bought **carrots**, my favorite **vegetable**. (Comprei cenoura, meu vegetal favorito) Fonte: elaboração própria.
- Nomes genéricos – nomes gerais como coisa, fato, pessoa, acontecimento, etc  
Every year she wants to buy new **clothes, cell phone, shoes**. All these **things** are very important to her. (Todo ano ela quer comprar roupas novas, celular, sapatos. Todas essas coisas são muito importantes para ela.) Fonte: elaboração própria.
- Colocação – organização de alguns itens lexicais que dentro do contexto podem manter uma relação coesiva. Exemplo: There was an **accident** on the road. Many **ambulances** transport the **injured** people to the **hospital**. (Houve um acidente na estrada. Muitas ambulâncias transportaram as pessoas feridas para o hospital). Fonte: elaboração própria.

A coesão lexical é mais específica da escrita, além de servir como um recurso de referenciação, esse mecanismo tem o poder de extrapolar a própria coesão, uma vez que demonstra posicionamento do autor, bem como auxilia no cuidado com a elaboração de um texto. O uso de elementos lexicais para produzir efeito coesivo está inserido em um campo fértil de possibilidades de associações, como no exemplo anteriormente citado “White is purity” (Branco é pureza)

Assim, ao se tomar a expressão “pureza” como construção de referência, ou um *frame* e não como um elemento referencial com função de expressão apenas como sintagma nominal que apresenta uma nova informação no discurso, percebemos que a coesão lexical traz ao texto construções num nível cognitivo que podem ser (re)construídos a partir de um *frame* evocado pelo item lexical que estimula memória, que por sua vez, abre espaço mental para novas construções no âmbito da Linguística Cognitiva.

Essa relação é profícua, tendo em vista que, assim como a Linguística Cognitiva, a Linguística Textual apresenta interesse por aspectos cognitivos que envolvem a interpretação e a produção de textos.

Isso implica que, diferente da coesão gramatical, a coesão lexical não é realizada por itens que têm como função, quase que exclusiva, de reativar o que foi mencionado em um texto, como pronomes por exemplo, pois o léxico é um sistema aberto, com um amplo conjunto de alternativas que permite associações e combinações no nível contextual da língua.

Esse sistema aberto pode ser um dos desafios, em se tratando do ensino de inglês, visto que é necessário conhecimento da e sobre a língua, pois a escolha de um item lexical pode promover ou prejudicar a inteligibilidade das ideias em um texto.

Um item lexical não é coesivo por si mesmo, ele recebe esta característica dentro do texto, diferente da coesão gramatical que se realiza por meio de itens gramaticais, dentro de um sistema fechado, com um limite de possibilidades, como por exemplo os elementos de coesão temporal (*in the first place, then, next, just then, previously, finally, in the end, soon, after a while, next time, that morning, until then, at this moment*).

No campo lexical, além de haver um número bem maior de elementos, não há uma divisa que possa delimitar os itens que podem ou não podem ser admitidos. Pode-se afirmar que há somente elementos mais prováveis e menos prováveis.

De acordo com Halliday & Hasan (1976, p.12):

A coesão lexical consiste na seleção do mesmo item lexical duas vezes, ou na seleção de dois itens que sejam relacionados entre si. Nos dois casos, pode ou

não haver o mesmo referente, mas, a interpretação do segundo será sempre relacionada, de alguma forma, ao primeiro.<sup>28</sup>

Desse modo, as relações lexicais podem se tratar dos mesmos elementos lexicais, como a repetição ou, também, podem estar relacionadas ao mesmo campo semântico. São essas relações que fazem com que um item lexical tenha a função coesiva.

O uso de um elemento de coesão gramatical não é feito aleatoriamente, como por exemplo:

Comprei um *Iphone X*. *Ele* permite desbloqueio por identificação da face.<sup>29</sup> (uso de um pronome)

Já o uso de um elemento de coesão lexical, por sua vez, permite variados usos de itens lexicais que trazem informações e também avaliações, como:

Comprei um *Iphone X*. *Esse smartphone* permite desbloqueio por identificação da face. (informa que se trata de um aparelho telefônico)

Comprei um *Iphone X*. *Esse mais recente lançamento da Apple*, permite desbloqueio por identificação da face. (informação sobre o aparelho e marca do aparelho)

Comprei um *Iphone X*. *Essa maravilha da Apple*, permite desbloqueio por identificação da face. (informa a marca do aparelho e ainda emite valor e afeição ao produto).

Halliday & Hasan (1976) dividem a coesão lexical em reiteração (repetição, sinônimo, hiperônimo, hipônimo, além de nomes genéricos) e colocação.

A reiteração é um mecanismo de coesão lexical que reativa um item lexical dentro de um texto, por intermédio de elementos do léxico. Esta reativação vai desde a repetição do mesmo item lexical, passando pelo uso de itens lexicais do mesmo grupo semântico, uso de palavras em um sentido aproximado, como os sinônimos, de hiperônimos e hipônimos, e indo até o uso do léxico de forma mais abrangente, ou seja, de um grau mais específico a um grau mais amplo, a serem exemplificados em seguida.

A colocação é tratada pelos autores como um tipo de coesão mais problemática, no sentido de conceituação, uma vez que a colocação amplia em grande escala as possibilidades de relação coesiva entre as palavras dentro de um texto, tornando o trabalho de descrição complexo.

---

<sup>28</sup> Lexical cohesion consists in selecting the same lexical item twice, or selecting two that are closely related. The two instances may or not have the same referent; but the interpretation of the second will be referable in some way to that of the first.

<sup>29</sup> Todos esses exemplos sobre o aparelho *Iphone X* são elaboração de meu orientador Abreu (2018) produzidas em momentos de orientações.



A reiteração por repetição é o elemento de coesão lexical mais previsível, esse recurso é bastante utilizado em textos orais, desde que o termo reiterado seja o mesmo que o antecede. Para os autores Halliday & Hasan (1976), diferente da coesão gramatical, a coesão lexical não é objetiva, ela depende do contexto em que está inserida, como *thing* (coisa) que por ser nome genérico, não pode reativar um item lexical por meio de outro item específico, mas ainda assim funciona como elemento coesivo.

Por exemplo: A deal with the EU is the last *thing* Boris wants. (Um **acordo** com a União Europeia é a última **coisa** que Boris quer.)<sup>30</sup>

Outro ponto que se pode considerar sobre a coesão por reiteração, é que a distância entre duas ocorrências dentro de um texto pode ser maior que as ocorrências entre elementos de coesão gramatical, como a referência, elipse ou a substituição.

Um exemplo disso é o que ocorre com o pronome pessoal, que a uma distância maior de seu referente pode causar ambiguidade. Todavia, uma particularidade da reiteração por repetição de nomes próprios não garante que se esteja se tratando da mesma pessoa, nesse caso, para proporcionar clareza ao texto, os autores afirmam que o uso do pronome é mais indicado.

Contudo, a repetição é um importante elemento de coesão. Um parágrafo pode ser recuperado totalmente de forma coerente pelo uso desse recurso. Por exemplo:

Keep your **thoughts** positive, because your **thoughts** become your **words**. Keep your **words** positive, because your **words** become your **behavior**. Keep your **behavior** positive, because your **behavior** become your habits. Keep your habits positive, because your habits become your values. Keep your values positive, because your values become your destiny.<sup>31</sup> (grifo nosso) (GANDHI, M.)

Ha cinco orações na citação de Mahatma Gandhi em que a construção do texto mantém uma unidade temática e ao mesmo tempo apresenta informações novas sobre o tema. Nesse exemplo, pode ser observado que a evolução dos temas de cada sentença não muda aleatoriamente.

Desse modo, sob a ótica funcionalista, a organização e a hierarquização das unidades semânticas do texto se realizam por meio do tema (tópico) e o rema (comentário). Quando o tema de uma frase passa a ser o rema da frase seguinte e o rema desta passa a ser o tema da

<sup>30</sup> Fonte: <https://reaction.life/a-deal-with-the-eu-is-the-last-thing-boris-wants/> acesso em: 20 de agosto de 2019

<sup>31</sup> Mantenha seus pensamentos positivos, porque seus pensamentos se tornam suas palavras. Mantenha suas palavras positivas, porque suas palavras se tornam seu comportamento. Mantenha seu comportamento positivo, porque seu comportamento se torna seus hábitos. Mantenha seus hábitos positivos, porque seus hábitos se tornam seus valores. Mantena seus valores positivos, porque seus valores se tornam seu destino. Tradução Nossa. Fonte: <http://goodnewsplanet.com/thought-for-the-day-102/> acesso em 10 de janeiro de 2018(GANDHI, M. Open your Mind, Open your Life: A Book of Eastern Wisdom)

seguinte, tem-se a progressão temática linear, assim como acontece no texto acima apresentado, *thoughts*, citado pela primeira vez, é o tema e na segunda é o rema, que por sua vez, apresenta novas informações do tema anteriormente citado.

A progressão temática é mantida, conforme o tema, e o rema se articula em sentenças que se realizam no texto. Na segunda oração, *thoughts* é o tema de *words*, então o tema da primeira frase passa a ser o rema da frase subsequente e o rema desta última, passa a ser o tema da próxima oração e assim por diante, sem deixar de realizar a progressão temática organizada em sequências.

O tema do enunciado é o que se toma como o fundamento da comunicação, aquilo de que se fala, uma informação previamente apresentada ao leitor, ou um dado inferido a partir do contexto ou do próprio texto. O rema é o que se diz sobre o tema, com a apresentação de uma nova informação. A articulação entre estes dois eixos propicia a progressão temática no plano global do texto de modo que os temas e os remas se encadeiam em frases.

A repetição de um mesmo item lexical em um texto não garante a realização da progressão temática, pois a oração seguinte ao tema pode não trazer informações sobre o tema, tornando o texto sem coerência, de modo que a repetição de um mesmo item lexical não desempenha relação entre eles, por exemplo:

*I love chocolate. Mary eats chocolates every day. We bought chocolates for dessert.*

(Eu amo chocolates. Mary come chocolates todos os dias. Nós compramos chocolate para a sobremesa.).

Assim, além da repetição de lexemas idênticos ao núcleo em um texto, é possível realizar um elo coesivo, porém com função de processar uma informação de inclusão ou exclusão, como por exemplo:

*The **teacher** will speech in a moment. The **other teachers** are anxious and proud.* (O professor vai discursar daqui a pouco. Os outros professores estão ansiosos e orgulhosos.) A repetição *teachers* indica a exclusão do primeiro item lexical *teacher*.

A reiteração por sinônimos ocorre por meio do uso de dois itens lexicais diferentes, mas que têm o mesmo significado. Como no exemplo: **Bread** is on the rise again – but it's time we Brits demanded a better **loaf**<sup>32</sup> (O pão está subindo novamente - mas é hora de nós Britânicos exigirmos um pão melhor). Nesse caso, *bread* e *loaf* significam pão, sendo que *bread* é no sentido geral e *loaf* é pão de forma, ou pão de um tamanho grande que deve ser fatiado.

---

<sup>32</sup> Manchete de jornal, Fonte: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/jan/12/bread-loaf-britain-low-carb-quality>

Conforme Halliday & Hasan (1976), em se tratando de coesão lexical, a reiteração por sinônimo é a escolha de um item lexical que tem o mesmo sentido do item precedente, o mesmo sentido é considerado como um item equivalente com outro, mesmo que não sejam absolutamente sinônimos.

Halliday & Hasan (1976) por exemplo, classificam *odious* (odioso) e *dislike* (desgosto) como sinônimos em um texto, para os autores é possível haver muitos itens lexicais com ligações sinônimas, estas ligações como por exemplo, *leader* (líder) e *ruler* (governante) são aceitas como pares de sinônimos, mesmo que não façam parte da mesma classe de palavras.

Para os autores, “[...] a repetição de um item lexical, ou a ocorrência de um sinônimo de algum tipo, no contexto de referência; se realiza onde as duas ocorrências têm o mesmo referente. (tradução nossa) (1976, p. 318-319)<sup>33</sup>. No exemplo abaixo, temos reiteração por repetição e por sinônimos:

**Wreck**-It Ralph, fictional star of a fictional 80s arcade game, is back for another exhaustingly pointless romp in the frenetic and jeopardy-free world of virtual reality. Only this time he’s not **wrecking**, he’s **breaking**, an entirely different concept. It is **destruction** for winners, not losers, like Kim Kardashian’s bottom, or the Beatles **breaking** America, or that man in the Bois du Boulogne breaking the bank at Monte Carlo.<sup>34</sup>

Na citação acima, há o emprego de sinônimos entre os termos em destaque com o recurso da reiteração a partir do tema, que é o nome do filme, e ao mesmo tempo tecendo críticas ao filme em uma estrutura textual que permite os vínculos entre os sinônimos e o elemento com que mantêm a co-referenciação. O uso dos itens lexicais para construir uma relação semântica depende também de conhecimentos sobre as particularidades que envolvem o tema.

Além da construção de sinônimos na reiteração de um elemento lexical, é importante a ocorrência de uma co-interpretação (conforme Halliday & Hasan 1976), estratégia de interpretação textual em que o leitor aceita as pressuposições do autor uma vez que tem um conhecimento prévio que permite o sentido destas construções.

A reiteração por hiperônimos ocorre quando o item lexical tem uma relação de maior totalidade, é o uso de um item lexical mais abrangente (super-ordenado) e hipônimos ocorre

<sup>33</sup> “[...]the repetition of a lexical item, or the occurrence of a synonym of some kind, in the context of reference; that is, where the two occurrences have the same referent”.

<sup>34</sup> Detona Ralph, estrela fictícia de um jogo de arcade fictício dos anos 80, está de volta para outra aventura exaustivamente inútil no mundo frenético e livre de perigos da realidade virtual. Só que desta vez ele não está destruindo, está quebrando, um conceito totalmente diferente. É a destruição para os vencedores, não para os perdedores, como o traseiro de Kim Kardashian, ou os Beatles quebrando a América, ou aquele homem no Bois de Boulogne quebrando o banco em Monte Carlo.

quando a reiteração tem relação de menor totalidade, quando se usa um item lexical mais específico. Nesse sentido, *animals* é hiperônimo de *pigs, dogs, cats,...* e *rose, azalea, daisy* são hipônimos de *flowers*.

France will end sales of petrol and diesel **vehicles** by 2040 as part of an ambitious plan to meet its targets under the Paris climate accord, Emmanuel Macron's government has announced.

The announcement comes a day after **Volvo** said it would only make fully **electric or hybrid cars** from 2019 onwards, a decision hailed as the beginning of the end for the internal combustion engine's dominance of motor transport after more than a century.<sup>35</sup>

No exemplo citado, podemos perceber o item lexical *vehicles* como hiperônimo de *cars*, bem como *cars* como hiperônimo de *electric* e *hybrid*.

As palavras de sentido geral, são também consideradas por Halliday & Hasan como uma forma de reiteração pois, são itens lexicais de natureza muito parecida com os elementos superordenados, porém diferem deles pelo nível de generalizações a que se desempenham, são bem mais amplos, servindo como elemento versátil que pode substituir outras palavras, ou até mesmo enunciados inteiros.

É válido ressaltar que esse tipo de reiteração necessita de um artigo definido ou pronome demonstrativo (elementos anafóricos) antes do segundo item lexical de um par de reiteração, pois a palavra de sentido geral não tem força coesiva por si só, assim somente é possível fazer essa reiteração quando estiver ligada a um determinante anafórico.

**Figura 8.** Hyundai. O Alemão entre os Asiáticos



Fonte: [https://www.hobbydb.com/catalog\\_items/hyundai-the-german-among-asians](https://www.hobbydb.com/catalog_items/hyundai-the-german-among-asians)

<sup>35</sup> A França vai acabar com as vendas de **veículos** a gasolina e a diesel até 2040, como parte de um ambicioso plano para atingir suas metas sob o acordo climático de Paris, anunciou o governo de Emmanuel Macron. O anúncio acontece um dia depois que a **Volvo** anunciou que fabricaria apenas **carros** totalmente elétricos ou híbridos a partir de 2019, uma decisão aclamada como o início do fim do domínio do motor por combustão interna depois de mais de um século. (Tradução Nossa) Fonte: <https://www.theguardian.com/business/2017/jul/06/france-ban-petrol-diesel-cars-2040-emmanuel-macron-volvo>

Como visto na imagem acima, “Hyundai. *The German* among *Asians*.” (Hyundai. O Alemão entre os Asiáticos). A reiteração por meio do artigo *the* (o, a, os, as) se faz necessária, uma vez que fora citado anteriormente a marca do veículo *Hyundai* (de origem alemã) para acrescentar uma informação simples e curta, para causar o efeito de expansão que a marca está realizando.

Bem como dar um tom descontraído, comum dos anúncios publicitários, os atores em frente ao veículo alemão fazem uma representação de combinação da marca do veículo com a nacionalidade. Os atores da imagem atuam como uma família de asiáticos vestidos com trajes típicos da Alemanha, inclusive o cachorro da família é da raça Pastor Alemão.

Notamos que o tom descontraído desse exemplo se dá por meio do uso do *frame* “*The German*”, associado a outro *frame* “*Asians*” que apresenta para ambos significados diferentes, que implica afirmar que há uma marca de carro alemã adotada como preferida por famílias asiáticas, que faz com que a interpretação ocorra mediante relações, tratando esse (re)significado como função.

Há também outras situações de reiteração propostas por Halliday & Hasan (1976) como os casos relacionados a recorrências a nominalização, metonímia e antonomásia. Não entraremos na análise nem exemplificações, uma vez que esse tipo de reiteração, bem como a colocação, não serão verificados no *corpus* de nossa pesquisa.

A coesão lexical por colocação é apontada por Halliday & Hasan como a parte mais problemática, pois em todos os casos de coesão analisados, é considerado o princípio geral de que um item lexical é usado para reiterar um outro item mencionado no texto anteriormente. No entanto, a ocorrência da colocação é a relação coesiva entre quaisquer pares de itens lexicais que se conectam por meio do sentido, desse modo, uma palavra pode efetivar um elo coesivo com outra, mesmo que uma delas não tenha sido empregada para reativação.

Halliday e Hasan (1976) conceituam a coesão sob critério semântico-discursivo quando afirmam que esse processo se verifica sempre que, para se interpretar um elemento no discurso, se recorre à compreensão de um outro. Assim, a coesão estabelece relações de sentido, por esse viés e representa uma condição necessária para que a textualidade seja estruturada.

Como os autores apresentam a coesão como uma complexa rede de relações de coerência, que se confunde com a própria noção de coerência. Koch (2016) que em seus estudos sobre a coesão, desenvolveu modelos teóricos fundamentados nos modelos de Halliday & Hasan (1976), todavia mesmo sendo norteadas pelos autores, não divide a coesão em gramatical e lexical, mas tomando por base a função dos mecanismos de coesão na construção da textualidade.

### 3.4 Mecanismos de coesão lexical: formas remissivas lexicais

Koch (2016, p.18), postula que a coesão trata de todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa. Distanciando-se em alguns pontos da proposta de Halliday & Hasan (1976), Koch (2016a) propõe a reordenação dos elementos considerados em termos de dois tipos de coesão: referencial e sequencial, pois toma por base a funcionalidade dos mecanismos coesivos no texto. Assim,

[...]a coesão lexical não constitui um mecanismo funcionalmente independente: o uso de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos estabelece uma das formas de remissão a elementos do mundo textual, tendo, pois, a mesma função coesiva das pró-formas; a reiteração do mesmo item lexical pode ter também essa mesma função[...] ou, ainda, exercer função sequenciadora, como é também o caso da *colocação*, [...] de *coesão sequencial*.(grifos da autora) (KOCH 2016a, p.27)

A coesão referencial é “[...] aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomino *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*. ” (2016, p.31)

As formas gramaticais, segundo Koch (2016a, p.34), “não fornecem ao leitor/ouvinte quaisquer instruções de sentido, mas apenas instruções de conexão (por ex., concordância de gênero e número) e podem ser *presas* ou *livres*. ” (grifos da autora)

As formas remissivas gramaticais presas são as que acompanham um nome (artigos definidos e indefinidos, os pronomes adjetivos, numerais cardinais e ordinais); as formas remissivas gramaticais livres têm função pronominal, bem como de advérbios pronominais (são elas: pronomes pessoais de 3ª pessoa, elipse, pronomes substantivos, indefinidos, numerais, advérbios como lá, ali, aqui, expressões adverbiais como acima, a seguir, assim, formas verbais remissivas).

As formas remissivas lexicais, por sua vez, podem ser “por exemplo grupos nominais definidos que, além de fornecerem, em grande número de casos, instruções de concordância, contêm também, instruções de sentido, isto é, fazem referência a algo no mundo extralinguístico” (expressões ou grupos nominais definidos, nominalizações, sinônimos, hiperônimos, formas referenciais norteadoras nas construções de sentido). Por exemplo:

O sol nasceu para **todos**, mas dizem em **Roraima** que **cada produtor** tem o seu. **Cortado pela linha do Equador, o Estado** tem, em média, uma hora e meia a mais de **insolação por dia** do que **outras regiões** produtoras.<sup>36</sup> (grifo nosso)

Podemos perceber que nesse trecho, é possível afirmar que há sinônimos (Roraima – Estado), hiperônimos (estado – regiões; sol – insolação, dia), nomes genéricos (todos, cada, outras), e informações importantes que neste parágrafo são apresentados elementos que fazem remissão a outros referentes textuais (Cortado pela linha do Equador).

Isso nos mostra a relevância da escolha lexical para trazer ao leitor informações importantes sobre opiniões, crenças e posicionamentos do autor do texto, contribuindo para a construção do sentido. “Por outro lado, o locutor pode também, através do uso de uma descrição definida, dar a conhecer ao interlocutor dados que acredita desconhecidos deste, relativamente ao referente textual, com os mais variados propósitos”. (KOCH, 2016a p.42)

Assim, a coesão tem o poder de extrapolar a própria coesão, uma vez que o referente não é estável. O produtor do texto, bem como qualquer enunciador em qualquer interação, faz escolhas lexicais, para apresentar o referente, porém como citado anteriormente, a escolha não é aleatória porque ele desempenha uma função (ou mais de uma, a depender do envolvimento do leitor com o texto e ou com o tema do texto), podendo também usar itens lexicais diversos para evocar um mesmo *frame*.

Em se tratando, mais especificamente, do foco dessa pesquisa, daremos evidência a construção de referência por coesão lexical, nesse sentido, esse estudo será direcionado para as *formas remissivas lexicais* composto por expressões ou grupos nominais definidos, sinônimos, hiperônimos e formas referenciais norteadoras na construção de sentido do texto.

As formas remissivas lexicais são, portanto, os princípios norteadores de análise do *corpus* de nossa pesquisa, em que o processo de construção do referente é (re)construído por meio da ativação dos conhecimentos sociointerativos do leitor, dentro de um determinado texto, que contribuem na construção de sentido, para então propor uma aplicação didática de prática de leitura e produção textual em inglês.

Ressalvamos que não há nesta pesquisa uma defesa da habilidade de leitura e produção textual no ensino de língua inglesa como prioritárias, temos consciência que as habilidades oral e de áudio são indispensáveis. No entanto, o foco na produção textual é para analisar se e como a construção da referência por coesão léxica funciona como estratégia de aprendizagem mais eficaz e significativa da língua inglesa, por meio da compreensão e produção de textos escritos.

---

<sup>36</sup> Fonte: <https://www.pressreader.com/brazil/o-estado-de-s-paulo/20190331/textview> .Com mais sol, Roraima quer multiplicar sua safra. O Estado de S. Paulo · 31 março de 2019

Para isso, apresentamos uma análise com base nos conceitos elaborados por Koch sobre o estudo da coesão, sob o enfoque das formas remissivas lexicais que além de trazerem instruções de conexão, apontam ampliação de significados, constituindo referentes extralinguísticos, que são: a) expressões ou grupos nominais definidos; b) nominalizações; c) expressões sinônimas ou quase sinônimas; d) hiperônimos ou indicadores de classe.

Assim, nos exemplos abaixo, percebemos que a coesão constituída por elos lexicais possibilita uma recategorização dos referentes, acrescentando significados e características, bem como transmitindo pontos de vista do enunciador, proporcionando importante força argumentativa.

a) As expressões ou grupos nominais definidos são tidos como “grupos nominais introduzidos pelo artigo definido ou demonstrativo que exercem função remissiva”. Os grupos nominais definidos auxiliam nas instruções de conexão e instruções de sentido, pois, de acordo com Koch (2016a), fazem referência a algo no mundo extralinguístico.

Isso implica que a diferença entre as formas gramaticais e as lexicais se estabelece no plano do sentido e da denotação, não no âmbito da referência, tendo em vista que a referência é tida na Linguística Textual como uma representação dos objetos negociada e construída durante a enunciação. Por exemplo:

“A Fox News se desculpou depois que **um convidado criticou a ativista climática adolescente Greta Thunberg** como uma “criança sueca com doença mental”. Aparecendo na Fox News na segunda-feira, **o comentarista de direita Michael Knowles lançou um ataque extraordinário** a Thunberg, 16, que está em campanha nos EUA para pedir ações contra a crise climática.”<sup>37</sup> (Tradução nossa – grifos nossos)

Essas expressões, segundo Koch (2016a, p.48), em geral, realizam “uma ‘ativação parcial’ de propriedades ou características do elemento de referência que as precede no texto.”. Na citação acima, percebemos que é no contexto que ativamos instruções que remetem *o comentarista de direita Michael Knowles* ao grupo nominal *um convidado*.

b) As nominalizações são, de acordo com a autora, nomes deverbais, em que não existindo no léxico o deverbal correspondente, utilizam-se formas complementares, assim modulam-se as predicções antecedentes ou subsequentes, passando a ser marcadas por um rótulo nominal.

---

<sup>37</sup> Fox News has apologized after a guest criticized the teenage climate activist Greta Thunberg as a “mentally ill Swedish child”. Appearing on Fox News on Monday, the rightwing commentator Michael Knowles launched an extraordinary attack on Thunberg, 16, who is campaigning in the US to urge action on the climate crisis. Fonte: <https://www.theguardian.com/media/2019/sep/24/fox-news-greta-thunberg-michael-knowles>. Acesso em 30 de setembro de 2019



Por exemplo: “As grevistas paralisaram todas as atividades da fábrica. A paralização durou por uma semana.” (Exemplo citado por Koch, 2016a p.50)

c) As expressões sinônimas ou quase sinônimas, incluem-se também o uso de nomes genéricos como coisa, pessoa, fato. Por exemplo:

“A Fox News se desculpou depois que um convidado criticou **a ativista climática adolescente Greta Thunberg** como uma "**criança** sueca com doença mental". (expressões quase sinônimas: adolescente – criança)

“A deal with the EU is the last **thing** Boris wants.” (Um acordo com a União Europeia é a última **coisa** que Boris quer.)<sup>38</sup>

d) Os hiperônimos ou indicadores de classe podem ser:

“Vimos o *carro* do ministro aproximar-se. Alguns minutos depois, o *veículo* estacionava adiante do Palácio do Governo. (In: KOCH, 2016a p.50)

“O professor mandou os alunos desenharem *quadrados, retângulos e trapézios*. Os *quadriláteros* encontravam-se empilhados uns sobre os outros...” (In: KOCH, 2016a p.50)

Com esses princípios podemos verificar que “a referência ou remissão, nem sempre se estabelece sem ambiguidade. Havendo, no cotexto, dois ou mais referentes potenciais para uma forma remissiva, a decisão do leitor/ouvinte terá de se basear nas predições feitas sobre elas, levando em conta todo o universo textual em que estão inseridas.” (Koch 2016b, p.52). O cotexto, por sua vez, refere-se às formas linguísticas que compõem as condições que permitem interpretar um enunciado, ou seja, estimulam possibilidades cotextuais que se encontram estabelecidas no próprio contexto.

Isto nos mostra que a coesão referencial é bastante complexa, cabendo estudos e verificações que oferecem um riquíssimo campo de pesquisa, pois como Koch (2016) mesmo afirma, para se interpretarem adequadamente as relações coesivas que o texto oferece é necessário que se ultrapasse os limites da própria coesão.

Para isso, como vimos em cada exemplo apresentado, é necessário que, o leitor e o produtor do texto, efetuem alguns cálculos para construir sentidos, tais como: recorrer a referentes de modelo como os *frames*, armazenados na memória, bem como construir cadeias coesivas que produzem pistas ricas em atitudes, crenças, convicções que permitem que o propósito do autor seja atingido.

Considerando o estudo sobre as estratégias de categorização, o *blending*, a Teoria dos Espaços Mentais, a construção dos sentidos e a coesão lexical, podemos perceber que é possível

---

<sup>38</sup> Fonte: <https://reaction.life/a-deal-with-the-eu-is-the-last-thing-boris-wants/> acesso em: 20 de agosto de 2019

propor uma aplicação didática para o ensino de inglês, com foco na produção textual, no sentido de realizar importantes processos cognitivos e comunicativos humanos.

Assim, é válido ressaltar que a interseção do *blending* com a construção de referência por coesão lexical serve como base de ensino e de reflexão sobre os mais diversos temas que podem ser trabalhados em sala de aula e que, principalmente, pode culminar com a produção da escrita que seja de fato significativa para os alunos.

## 4 EXPERIMENTO DE TRABALHO COM WRITING

Este capítulo trata de apresentar uma proposta didática com base no estudo sobre as estratégias de leitura, compreensão e produção textual, pautadas pelo *blending* e a coesão lexical, no sentido de verificar seu potencial de aplicação didática que possam facilitar a aprendizagem da língua inglesa, seu vocabulário e repertório e, ao mesmo tempo, aprimorar da prática de escrita dos alunos com foco na produção de argumentos e sentidos ao construir textos em inglês.

Desse modo, realizamos um experimento de trabalho com *writing* - produção textual, para tornar essa pesquisa um instrumento de prática de ensino, articulando as bases teóricas e reflexões nela desenvolvidas.

O ensino da escrita em inglês (*writing* ou produção textual) está fundamentado na perspectiva de alternativas de abordagens e discussões sobre os aspectos importantes para o ensino do idioma, que possam promover envolvimento do aluno na produção textual, bem como possam, também, propor eficácia no processo de aprendizagem.

O trabalho com o léxico se apresenta como responsável pela coesão, uma vez que o vocabulário tem o poder de interligar as ideias a serem expressadas no texto. Isso nos mostra que o ensino de inglês pode se tornar mais proveitoso, tanto para o professor quanto para os alunos.

Para além de embasamento teórico, buscamos apontar estratégias de construção da referência, nas produções textuais dos alunos, ao recuperarem uma narrativa que eles já possuem e ao mesmo tempo, apresentar um texto com vocabulários que permitem adaptações em um movimentos de montar, remontar, modular e (re)modular, segundo a necessidade dos gêneros textuais e do contexto.

As produções resultantes da aplicação da proposta didática são o *corpus* de análise que irão verificar a interseção do *blending* com a construção de referência por coesão léxica nos textos produzidos pelos alunos e como esse processo de elaboração contribui para o poder de legibilidade, argumentação, construção e reconstrução de sentidos, de forma autêntica.

### 4.1 Escrita em inglês (*writing*) como língua estrangeira: breves considerações teóricas

A escrita, tanto em língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa, é considerada um exercício complexo, pois requer um conjunto de fatores que envolvem diversos conhecimentos

tais como, de mundo, linguístico, organização textual, saber a finalidade de escrever e saber usar as normas gramaticais.

O termo língua estrangeira, usado neste subtítulo, refere-se ao tratamento que é dado ao ensino de inglês no Brasil, em que a língua falada é o Português e não o inglês, nesse caso é um aluno brasileiro que mora e aprende inglês em seu país.

O ato de escrever exige um planejamento mais cuidadoso para que haja compreensão, pois, as convenções da escrita geralmente são mais rígidas e padronizadas, não possuem tantos recursos como dos atos de fala.

Ao conduzir uma conversa, o autor pode se relacionar com o interlocutor, ser mais instintivo, interagir, gesticular, repetir, caso não haja entendimento, explicar com outras palavras ou responder perguntas para que a ideia fique mais clara.

Assim, para suprir a ausência dos recursos de atos de fala, um texto deve ser claro e conciso, uma vez que mal-entendidos não poderão ser sanados por meio do interlocutor, depois que um texto for publicado ou finalizado.

A escrita é particular e pública ao mesmo tempo, pois escrever ou produzir um texto é uma atividade de natureza solitária, mas quando compartilhada, torna-se pública, pressupondo que uma ideia mal desenvolvida pode se tornar um transtorno, como o exemplo citado no capítulo dois da publicidade do desodorante da marca Nivea. Isso revela por que o ato de escrever é considerado, por muitos, como uma tarefa árdua na língua materna e quase impossível em língua estrangeira.

Tribble (1996, p. 37), sugere que nos coloquemos, primeiramente, no papel de leitor e em como ele responderia às ideias do texto, desse modo resume suas pesquisas em três grandes grupos de abordagens: a) a abordagem tradicional (*traditional approach*), que tem como foco a forma e preconiza a imitação de modelos de textos; b) a abordagem do processo (*process approach*), que parte da geração de ideias até a produção do texto final; e c) a abordagem do gênero discursivo (*genre approach*), que é mais socialmente orientada, enfatiza o modo como escritores e textos se relacionam com os leitores.

A abordagem tradicional (*traditional approach*), consiste na aprendizagem por imitação, com foco na forma e não no conteúdo, por meio da composição controlada, cuja meta é fazer com que o aluno aprenda a se comunicar na língua em estudo através do condicionamento, da repetição, da imitação dos falantes nativos, da memorização e formação de novos hábitos linguísticos, aprendendo a língua e não sobre a língua.

Segundo Silva (1990), em meados dos anos 60, surgiu uma versão da retórica tradicional relacionada à composição controlada, compreendendo que a escrita deveria ir além de meras

sentenças gramaticalmente corretas. O foco está na quantidade, quanto mais o aluno escreve, mais tem oportunidade de aprender o idioma, analisando o discurso em palavras, sentenças e parágrafos; classificando esse discurso em descrição, narração, exposição e argumentação; focando no uso (sintaxe, ortografia e pontuação); e aplicando estilo (economia, clareza e ênfase).

Nessa abordagem, a construção lógica e o arranjo das formas do discurso são as principais preocupações e, nesse sentido, para aprender a escrever, o aluno deve saber compor frases e parágrafos seguindo modelos prescritivos. No entanto, esta metodologia sofreu rejeições por não se basear nos ideais científicos da formação de hábitos.

Ainda segundo Silva (1990), em contraposição a essas abordagens, nos anos 80 surgiu a abordagem da escrita como processo (*process approach*). Essa metodologia concebe que aprender a escrever é saber desenvolver um processo de produção de texto eficiente.

Nesse sentido, o autor é o sujeito principal, que por sua vez, deve se dedicar à construção das ideias e a negociação de significados, pois o foco é o conteúdo e o professor tem a função de desenvolver estratégias para promover ideias, fazer rascunhos, revisar, modificar e corrigir o texto.

Alguns críticos, como Horowitz (1986) que trata da produção do texto como processo e não como produto, rejeitaram essa abordagem por entender que a escrita como processo dá grande ênfase a parte psicológica do autor em detrimento do contexto sociocultural, onde a produção escrita ocorre. Por estas razões, a escrita em inglês passou a ser direcionada para fins acadêmicos, devendo estar em sintonia com o discurso acadêmico, determinado pela comunidade.

Desse modo, o autor deve buscar sucesso acadêmico por meio da tentativa de alcançar níveis e requisitos exigidos pelo leitor (membro da comunidade acadêmica) e o texto deve estar conciliado a um determinado tipo de tarefa específica e respeitar um tipo de gênero discursivo.

A abordagem do gênero discursivo (*genre approach*) está associada ao que ocorre no contexto em que a escrita está inserida. Como a sociedade, não é estática, mas sim dinâmica, a escrita está associada às demandas e mudanças que ocorrem concomitantemente.

Nesta abordagem o foco é o leitor, deste modo, a ênfase está nas especificações associadas ao gênero discursivo. Estes critérios conduzem o conteúdo do texto ao propósito comunicativo, devendo estar conectado aos diferentes tipos de atividades sociais, representados em textos falados e escritos, tornando a escrita uma atividade, sobretudo, social.

O conhecimento dos gêneros discursivos se dá por meio da leitura, que por sua vez, é importante habilidade aliada à escrita, pois é por meio da leitura que se iniciam as estratégias

de espaços mentais, por meio de *blending*, permitindo que o autor atinja seu propósito de comunicação com o leitor.

Esse processo se dá pela integração de *frames*, de elementos associados a outros conhecimentos da memória, de longo ou curto prazo, que são geralmente ativados por elementos do texto (verbais ou não verbais), constituindo redes que abrigam vários esquemas, onde cada um equivale a um protótipo, e a cada experiência vivida ou realizada, há mudanças nos esquemas, justificando suas características instáveis. Toda nova aprendizagem significativa, realizada por alguma modificação semântica, acarreta alguma forma de ampliação, aperfeiçoamento ou alteração de esquemas pré-existentes.

Em consonância, professor e alunos necessitam estar cientes das alterações permanentes das práticas sociais e dos textos que tornam tais práticas possíveis. É importante considerarem, também, que a aquisição de habilidades relacionadas ao gênero discursivo prevê conhecimento de mundo, conhecimento de textos anteriores e práticas de tarefas escritas apropriadas.

Desse modo, deve ser primordial a disponibilidade de materiais de ensino para se trabalhar em sala de aula. Como citado no primeiro capítulo desta pesquisa, no contexto contemporâneo em que a globalização expande o uso do inglês mundo afora, é possível desenvolver atividades que estimulem e aprimorem tais conhecimentos, por meio do acesso aos mais diversos tipos de textos.

É válido ressaltar que o processo de aprendizagem da escrita não é uma habilidade trabalhada isoladamente, pelo contrário, é uma habilidade que necessita de leitura e compreensão. É possível também que haja a necessidade de habilidade de áudio para assistir vídeos e discussões que tratam sobre os temas em questão, bem como a oralidade para discutir e trocar conhecimentos.

De acordo com a legislação que rege o ensino de inglês nas escolas públicas do Brasil, as quatro habilidades (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita) devem ser contempladas na sala de aula. No que se refere ao ensino da escrita, o que pesquisadores e professores discutem é que essa habilidade, no ensino Fundamental, se restringe à prática de exercícios gramaticais, formação de frases isoladas, preenchimento de lacunas, complementação ou substituição de partes de diálogos, e, em algumas vezes, oportuniza a produção de outros textos com base em modelos como fichas com dados pessoais; bilhetes, cartões, cartões postais, cartas informais; convites; diálogos, pequenas histórias narrativas.

No Ensino Médio, a escrita em inglês tende a uma revisão de conteúdo do Ensino Fundamental, com foco no ensino da gramática e vocabulário, com atenção especial à

compreensão textual voltada para o preparo dedicado aos exames de vestibular, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), entre outros.

Segundo Bastos (2010) a prática do ensino da habilidade da escrita tem o poder de desenvolver nos alunos a criatividade e a aventura no sistema linguístico, porém o sistema educacional brasileiro (e talvez até o sistema educacional mundial) impede esses desenvolvimentos porque estão inseridos em um contexto em que o imediatismo é imperativo. Assim, a habilidade da escrita é:

Facilmente identificada como um grande auxílio pedagógico para o reforço das estruturas e do vocabulário estudado, muitos professores, desesperados devido à natural demora para a assimilação de novas estruturas e vocabulário, podem vir a usar a escrita apenas como um exercício de gramática e de testagem de retenção de vocabulário. Aliás, podem utilizar qualquer habilidade desta forma. Neste caso, todo o potencial que cada habilidade pode encerrar em termos cognitivos, comunicativos e afetivos para o desenvolvimento do aluno se perde. (BASTOS, 2010 p.199)

Ao contrário da autora, Tribble (1996) aponta que as contribuições da abordagem do gênero discursivo podem proporcionar o desenvolvimento da habilidade de escrita, dada por meio de várias oportunidades da produção textual em contextos da vida real, considerando a importância dos interesses dos aprendizes que os encorajam a tornarem-se participantes de uma comunidade de escritores, com o apoio de estratégias de autocorreção, correção cooperativa e revisão com seus pares.

Os três grandes grupos de abordagens (tradicional, do processo e do gênero do discurso) divididos por Tribble (1996) nos mostram que o ensino da escrita em inglês pode ser de abordagem tradicional com foco na forma, de modelo prescritivo; com foco no autor, partindo da geração de ideias até chegar ao produto final, o texto; ou com foco para o modo como escritores e textos se articulam com os leitores.

Com isso, podemos afirmar que há três fases na história do ensino de produção textual: a fase estrutural e behaviorista, a fase cognitivista e a fase interacionista. Porém, o aparecimento de uma nova fase não implicou no desaparecimento da fase anterior. Pelo contrário, essas três abordagens coexistem e se coadunam. É válido ressaltar que os estudos sobre a aquisição da escrita e de produção textual têm se pautado com mais ênfase na abordagem cognitiva ou na abordagem sócio-construtivista. A abordagem cognitiva enfatiza a autonomia do escritor, enquanto a abordagem sócio-construtivista destaca as dimensões sociais e culturais da escrita como processos que se associam a outras práticas de letramento que ocorrem em sala de aula.

Assim, como afirma Raimes (1983), não há apenas um modo de ensinar a escrita em uma língua estrangeira, e sim é preciso fazer uso das diferentes abordagens sob concepções de

pressupostos básicos inerentes ao ensino da escrita, como a elaboração de um texto coeso, com propósitos reais, mas sem desconsiderar que é preciso haver planejamentos, objetivos e busca de resultados no processo de produção textual.

Nesse sentido, os modos pelos quais se ensina a escrita em inglês, devem compreender que as tarefas de escrita têm como função oportunizar os seguintes pontos: o conhecimento do gênero, quanto ao conteúdo e ao contexto; o conhecimento do sistema linguístico e o conhecimento de processos apropriados de escrita, processo que pode proporcionar o entendimento do assunto; a investigação da relação entre leitor e escritor no âmbito do contexto e dos aspectos linguísticos típicos de cada texto; bem como o desenvolvimento da habilidade de escrita adequada tanto às necessidades do aluno quanto às demandas dos leitores e da sociedade.

Esse processo pode levar o aluno a engajar-se no aprendizado da escrita, mas é importante ter nos planejamentos pedagógicos a preocupação em proporcionar o constante aumento dos conhecimentos do aluno para que ele não escreva apenas para aprender a língua e tampouco, escreva apenas para obter notas.

Raimes (1983) afirma ainda que o planejamento pedagógico para o desenvolvimento da habilidade de escrita é um fator de maior importância, bem como os objetivos da aprendizagem e o conhecimento das abordagens.

É importante acrescentar, também, como cita Raimes (1983) que além do professor, o aluno deve ter outros interlocutores, como seus colegas de classe, em atividades que os alunos possam trocar os rascunhos de suas produções textuais para fazerem discussões e comentários que conduzam a adequações e correções para que os textos se tornem mais claros e coesos, fazendo com que o aluno continue progredindo na aprendizagem de inglês.

Por essas razões, o *blending* está presente em todo o processo de aprendizagem, pois concebemos que os aprendizes, ao serem expostos aos gêneros discursivos no ato da produção textual, desenvolvem seus esquemas mentais de conhecimento de mundo, de outros textos e leituras, tendo nesse sentido habilidade em escrever com um propósito comunicativo de maneira funcional, com intuito de produzir texto inteligível. Como por exemplo:

“Racism is discrimination based on the concept that there are several human races and a hierarchy between them.” (Racismo é discriminação baseada no conceito de que existem várias raças humanas e uma hierarquia entre elas.) Fonte: Produção textual de uma aluna durante a aplicação didática.



Como podemos perceber, a aluna usa o termo lexical “racismo” como um *frame* para preconceito e hierarquia, construindo o sentido de que algumas pessoas, por sua cor de pele, se sentem superiores a outras.

Assim, o ensino da escrita além de envolver questões como formato de texto, léxico e estruturas gramaticais, coesão e coerência, implica também na riqueza do uso de elementos culturais.

Isso ocorre porque, segundo Fauconnier e Turner (2002), a integração conceptual não está apenas no campo da linguagem, o *blending* é a forma humana de viver no mundo ou, estar no mundo humano é “viver dentro do *blend*”, vivendo inúmeros *blends* coordenados. “Tocar piano, entender sacramentos, interpretar ações sociais adultas, e utilizar números complexos, tudo mostra esse modelo. É o modelo universal do aprendizado cultural humano.”<sup>39</sup> (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p.391), (tradução nossa) .

Coadunando o *blend* com o fato de o inglês ser hoje uma língua internacional e de defender o ensino de ILF, não descartamos a presença de ideologias, pois seu contato com outros povos traz consequências de estrutura linguística, política e cultural. E esses efeitos não estão apartados das influências que os discursos veiculados em inglês podem ocasionar, atingindo, inclusive, o ensino de inglês para fins de comércio e de relações profissionais, cujo interesse em aprender esse idioma é puramente instrumental.

A relação intrínseca entre língua e cultura é evidente, por essa razão é fundamental que o ensino de línguas seja contextualizado e articulado culturalmente, caso contrário, a língua se resume a regras e estruturas gramaticais fadadas ao desuso e esquecimento.

Nesse sentido, é importante promover a comparação entre língua materna e língua alvo, de maneira sadia, uma vez que isso propicia ao aluno conhecer diferenciadas maneiras de pensar e agir e, simultaneamente, de se perceber como pessoa, como integrante de grupos sociais com características culturais às vezes semelhantes e outras vezes diferentes, preparando-o para a solução de conflitos internos (o respeito ao outro e a aceitação) e externos (o que falar, como responder ao outro).

Esse processo resulta na elevação do nível de consciência, da visão de mundo na qual o aluno, ou qualquer indivíduo, também se vê e se percebe. Cruz (2006, p. 35) afirma que:

Ao aprendermos uma língua e cultura estrangeiras, aprendemos também sobre as nossas, seja através da comparação, seja através da reflexão sobre conceitos arraigados e naturalizados. Dessa forma, o aprendizado de uma língua

---

<sup>39</sup> Playing the piano, understanding sacraments, interpreting adult social action, and using complex numbers all show this pattern. It is the pattern of human cultural learning worldwide.

estrangeira pode contribuir para nos tornarmos mais tolerantes e mais abertos para o novo, o diferente, para novos aprendizados, assim como pode fornecer novas visões do já conhecido e internalizado em nossa língua e cultura nativas.

No tocante ao ensino da escrita em língua estrangeira, vemos que os seres humanos são capazes de usar seus esquemas mentais para organizar suas produções textuais de modo a articular gêneros discursivos com experiências vividas, conhecimento e crença previamente estabelecidos, servindo como orientações para suas produções.

Esses esquemas podem ser cognitivos; de conhecimento de mundo ou de estruturas de gêneros e elaborados a partir de outros textos. É a partir desses pontos que a Linguística Textual vai ao encontro da Linguística Cognitiva, uma vez que o processo de construção de referência por coesão lexical, além de apresentar estratégia de aprendizagem e ampliar repertório, constrói sentido e imagens.

Porém, a aprendizagem e ampliação de vocabulário, não tem um fim em si mesmo, mas transporta as palavras para o nível mental que exige, em qualquer produção, o desenvolvimento de padrões móveis e adaptáveis (*blending*, espaços mentais, categorização) que permitem montar e remontar os textos dentro dos gêneros textuais de maneira funcional, apresentando nele clareza, imagens, avaliações, crenças, necessárias à contextualização e à tão desejada legibilidade.

Por exemplo, no trecho de um texto “The new trend now is to **attack people on the internet**, this is **an act of infinitely cowardly people...**” (A nova tendência agora é atacar as pessoas na internet, este é um ato de pessoas infinitamente covardes.) Fonte: Produção textual de um aluno durante a aplicação da proposta didática.

Nessa construção, é possível vermos a cena de pessoas por trás de computadores, sentindo-se confortáveis, pois não precisam atacar fisicamente, bem como livres para tecer comentários maldosos relacionando-os à outras pessoas, que machucam bastante, sem ser punido por isso, uma vez que tais crimes dificilmente sofrem sanções.

Assim, mesmo que o recorte seja para o ensino e aprendizado da atividade escrita, é válido destacar que os conhecimentos dos elementos de coesão lexical podem auxiliar também na compreensão de texto, seja escrito ou falado, a partir do momento em que se considera o contexto da produção e da exposição como fatores fundamentais para o processo de construção de sentido do texto.

## 4.2 Proposta didática de produção textual em língua inglesa: experimento de trabalho

Para realizar nossa proposta didática, sob enfoque também das orientações dos PCNs de línguas estrangeiras, seria necessário um experimento organizado em, pelo menos, oito oficinas, desenvolvidas com o intuito de incorporar toda a estrutura composicional do gênero a ser trabalhado, que será explicado no item 4.3 Subvertendo Preconceitos.

A aplicação se deu via oficinas de leitura, compreensão e produção textual em inglês, com a junção de alunos dos 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAp/UFRR, no horário de estudos de recuperação paralela. Esse horário não pode ser deduzido pelo nome, uma vez que esses estudos não são voltados apenas para alunos em processo de recuperação.

Esse período de estudos seria destinado aos alunos que estão em processo de recuperação, porém eles dificilmente comparecem nesse horário, por essa razão, é primordialmente voltado para um momento de dedicação à aprendizagem de inglês, conforme às necessidades dos alunos e ocorre durante todo o ano letivo.

Assim, esse horário, além da função de recuperação, é exercido como prática de atividades para os alunos que querem aprender ou se dedicar um pouco mais do que previsto na carga horária, o que tornou esse momento uma variável proveitosa.

Nesse horário já eram aplicadas aulas e atividades voltadas para além do conteúdo programático, que já rendiam resultados positivos, como análise e produção de *memes*, leituras e discussões de textos complementares ao conteúdo programático, correções e ajuda mútua para pesquisa e elaboração de trabalhos avaliativos ou, conforme as solicitações e o surgimento de novas ideias dos alunos e de acordo com o que é possível realizar.

Outro ponto positivo a ser destacado é que a combinação dos dois anos escolares diferentes não atrapalhou a realização dessas atividades, pois “As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a sua aula desde que se faça um esforço de adaptação.” (SCHNEUWLEY e DOLZ, 2004, p.93)

Outrossim, a junção das turmas não foi uma conduta inédita, pois as aulas de LI nos estudos de recuperação paralela já vinham ocorrendo dessa maneira, desde o início do ano de 2017 (8º e 9º Anos juntos das 14:00 às 16:00). Além disso, ambas fazem parte do quarto ciclo dos PCNs, que representa um período em que os alunos estão em um nível de maior capacidade em se engajar no discurso em uma língua estrangeira.

A junção se deu, também, em decorrência do tempo destinado para tais estudos, que é um tempo de 50 (cinquenta) minutos, das 14h às 14h50 para os alunos do 9º Ano e das 14h50 às

15h40 para os alunos do 8ºAno, uma vez por semana, às segundas-feiras. Tendo em vista que a proposta didática envolveu as turmas de 8º e 9º Anos e que se tratou de um experimento que teve como finalidade, também, a coleta de dados para análise de *corpus*, foram utilizados os dois tempos seguidos, com início às 14h e término às 16h, totalizando duas horas semanais.

Nas aulas de estudos de recuperação paralela de LI, o trabalho é realizado com o intuito de tratar das dificuldades dos alunos, que são diversas. Com disponibilidade maior de tempo e com mais espaço para desenvolver as atividades propostas, percebemos que os alunos têm mais oportunidades e possibilidades de interação.

Outro ponto que é importante considerar é que os alunos que frequentam os estudos de recuperação paralela vão com o objetivo de se dedicar às aulas de inglês. Geralmente, são aqueles que estão interessados em aprender mais a língua inglesa, ou são muito introvertidos, e percebem que, nas aulas regulares pela manhã, com as turmas completas e com alguns fatores cotidianos de interferência (troca de sala, eventuais espaços para avisos, turmas que vêm depois da educação física, entre outros), não é possível atender às suas necessidades específicas.

É válido ressaltar que não houve imposições aos alunos para comparecerem no contra turno. Normalmente a turma de estudos de recuperação paralela (juntando os alunos das quatro turmas, duas de 8º e duas de 9º Ano) é composta por poucos alunos. Isso acontece porque há alunos que nunca frequentaram uma aula dessas, por variados motivos, normalmente porque não têm como ir nos dois horários ou permanecer no Colégio em horário integral.

Por essas razões, todos os alunos foram convidados, assim foi estimado uma turma de no máximo vinte alunos, um quantitativo compatível com o número de alunos por turma no CAp/UFRR, que é de no máximo 25.

Essa estimativa se deu porque existem os frequentadores do período da semana de avaliação para tirar dúvidas; há os que comparecem quando têm a necessidade de orientações sobre determinadas atividades avaliativas (a maioria das vezes quando devem ser realizadas em grupos) e os assíduos, que não faltam a uma aula sequer. Esse último grupo é composto por alunos que têm e que não têm muitas dificuldades.

O ponto de partida, para a organização da proposta didática, foi a aplicação de um questionário<sup>40</sup> abordando: hábitos de leitura e produção textual; preferências por temas de leitura; gêneros textuais preferidos na língua materna; concepções da importância de leitura e produção textual em língua inglesa e sugestões para aulas de leitura e produção textual em

---

<sup>40</sup> Mostra apresentada no Apêndice -A desta pesquisa (Questionário sobre leitura e produção de texto)

inglês. Esse questionário foi aplicado a todos os alunos dos 8º e 9º anos, no turno matutino, dois meses antes do início das oficinas, uma vez que todos foram convidados a participar do projeto.

As tabulações (do questionário aplicado) serviram como instrumento de análise das necessidades, interesses e de algumas dificuldades que os alunos enfrentam, com relação à aprendizagem do idioma. Foi possível analisar, também, elementos que apontam conhecimento de mundo, gostos, preferências e referências que assinalaram realidades e pertencimentos a determinados grupos sociais.

### **4.3. Ensino de Inglês: Subvertendo preconceitos**

A partir dos resultados da aplicação do questionário, foi possível selecionar o gênero textual a ser tratado nos módulos. É importante ressaltar que não foram desconsiderados os fatores relevantes como contexto escolar, faixa etária, necessidades, interesses e o conhecimento sugerido nos PCN's (BRASIL, 1998).

O gênero selecionado foi o artigo de opinião, uma vez os alunos responderam no questionário que têm interesse por ler sobre temas controversos na sociedade e que também escreveriam sobre eles. Dentre esses temas, os mais citados estão inseridos no âmbito do preconceito: racismo, *bullying* e homossexualismo. Por essas razões, a proposta didática teve o título de Ensino de língua inglesa: subvertendo preconceitos.

Os temas citados pelos alunos (no questionário aplicado) são considerados pelos domínios sociais de comunicação como discussão de problemas sociais controversos; inserem-se nas capacidades de linguagem dominantes como argumentar (sustentar, refutar e negociar tomadas de posição) e têm como exemplos: artigo de opinião; diálogo argumentativo; carta do leitor; carta de reclamação; deliberação informal; debate regrado; discurso de defesa e de acusação.

Em um artigo de opinião, o autor expõe seu posicionamento diante de algum tema, por meio de texto dissertativo com argumentos sobre o assunto abordado, que visam a apresentar e defender um ponto de vista sustentado por conhecimentos coerentes e admissíveis. Deste modo, por mais que este gênero seja tratado no âmbito escolar, a capacidade de argumentação de qualquer aluno vai além de trabalhos e práticas escolares.

Desse modo, alguns questionamentos pertinentes serviram como elementos norteadores para o desenvolvimento da proposta: a) como articular a proposta de ensino de língua inglesa a produção de artigos de opinião?; b) como provocar reflexões sobre o tema em questão?; c)

como aprofundar o ensino do léxico, responsável por construir e reconstruir sentido em LI por meio de atividades linguísticas?

Percebemos que quando os alunos têm oportunidade de expressar suas opiniões e usar argumentos para sustentá-las, eles têm envolvimento com as atividades pois, muitas vezes, é por meio delas que eles começam a dar voz ao que conhecem, pensam, sentem, tendo assim, oportunidade de exercer sua cidadania, considerando suas experiências de vida dentro e fora da escola.

Por estas razões, essas atividades na sala de aula são importantes pois,

Argumentamos desde sempre; diariamente, nas interações sociais, ao praticar atividades de linguagem, estamos expondo nossa visão de mundo, nossas convicções e nossos desejos. Ainda quando crianças, produzimos discursos levando em conta nosso interlocutor, a situação de produção desse discurso, o lugar geográfico e o espaço social onde nos situamos [...] A argumentação, portanto, é uma das atividades languageiras mais praticadas por nós. Essa já é uma grande razão para que exista um espaço para o trabalho com os gêneros do argumentar nas salas de aula. (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p.54)

Isso faz com que possamos perceber processos de *blending* na construção da referência por coesão lexical, uma vez que as coisas não são ditas por meio de segmentação de formas e sim construídas por meio da experiência de vida e das concepções que ela traz.

Para dar início às atividades, utilizamos textos autênticos de artigos de opinião, cujas discussões tratavam de problemas sociais controversos em jornais *online*, como *The Guardian*, para prática de leitura e apropriação da estrutura do gênero.

Foram apresentados, também, artigos de opinião de *blogs*, que debatiam sobre preconceito, destinados a jovens e adolescentes como *Teen Ink*. E selecionamos imagens de publicidade e propaganda, em *sites* governamentais e de marcas de produtos, bem como vídeos no *youtube* destinados a conscientização dos problemas sociais que o preconceito pode causar.

Os textos e fontes foram selecionados com base na afirmação de Kersch (2014, p.55), de que “Ao professor cabe selecionar textos que fazem parte da realidade do aluno e que têm relevância social para ele na vida, dentro e fora do ambiente escolar”. Assim, alguns dos textos selecionados foram adaptados para o ensino de LI, para servirem como *corpus* de análise para produção textual e para aprofundar os conhecimentos sobre artigo de opinião voltados para o tema do preconceito.

As leituras serviram também para expor aos alunos o fato de que os textos que circulam na sociedade são públicos, oportunizando a visão dos alunos para produção de textos, que não apenas escritos para serem avaliados pela professora.

Para a proposta de leitura, buscamos textos breves e curtos, procurando tratar também das dificuldades de interpretação textual em LI apontadas pelos alunos (no questionário). Alguns deles, originalmente longos, foram adaptados para se adequarem ao espaço das aulas e das atividades propostas, mas sem alterar o sentido e suas principais características de gênero. Isso se deu porque o processo de leitura tem a mesma importância do processo de produção textual, o que consiste também em entendê-las “[...] dentro da perspectiva dos estudos de letramento: como práticas sociais que emergem de outras práticas da comunidade em que os alunos estão inseridos [...]” (GUIMARÃES; KERSCH 2015, p. 14)

Como a persuasão é peculiar ao artigo de opinião, consistindo na tentativa do emissor de convencer o destinatário a adotar a opinião apresentada, é comum o recurso de elementos como: apelo emotivo, frases de efeito, denúncia, informações, bem como uso de imperativos e conjunções.

Estes pontos nortearam os alunos a lerem e produzirem textos com propósito (porque, para quem, em que contexto) e finalizá-los com a análise e re-textualização, por meio do processo de domínio desse gênero, seu conteúdo temático, seu estilo e sua forma composicional.

Com base no Projeto Didático de Gêneros (PDG), as aulas foram divididas em quatro etapas<sup>41</sup> que, de acordo com Raupp (2014, p.125), consistiram em:

a) produção inicial, responsável em auxiliar na avaliação diagnóstica, possibilitando identificar o que os alunos necessitavam aprender para saber produzir artigo de opinião;

b) sequências didáticas voltadas ao desenvolvimento das habilidades dos alunos de acordo com suas necessidades, tratando das dificuldades de forma que eles entendessem o processo pelo qual estavam passando;

c) orientações de leituras de artigos de opinião sobre o tema em foco;

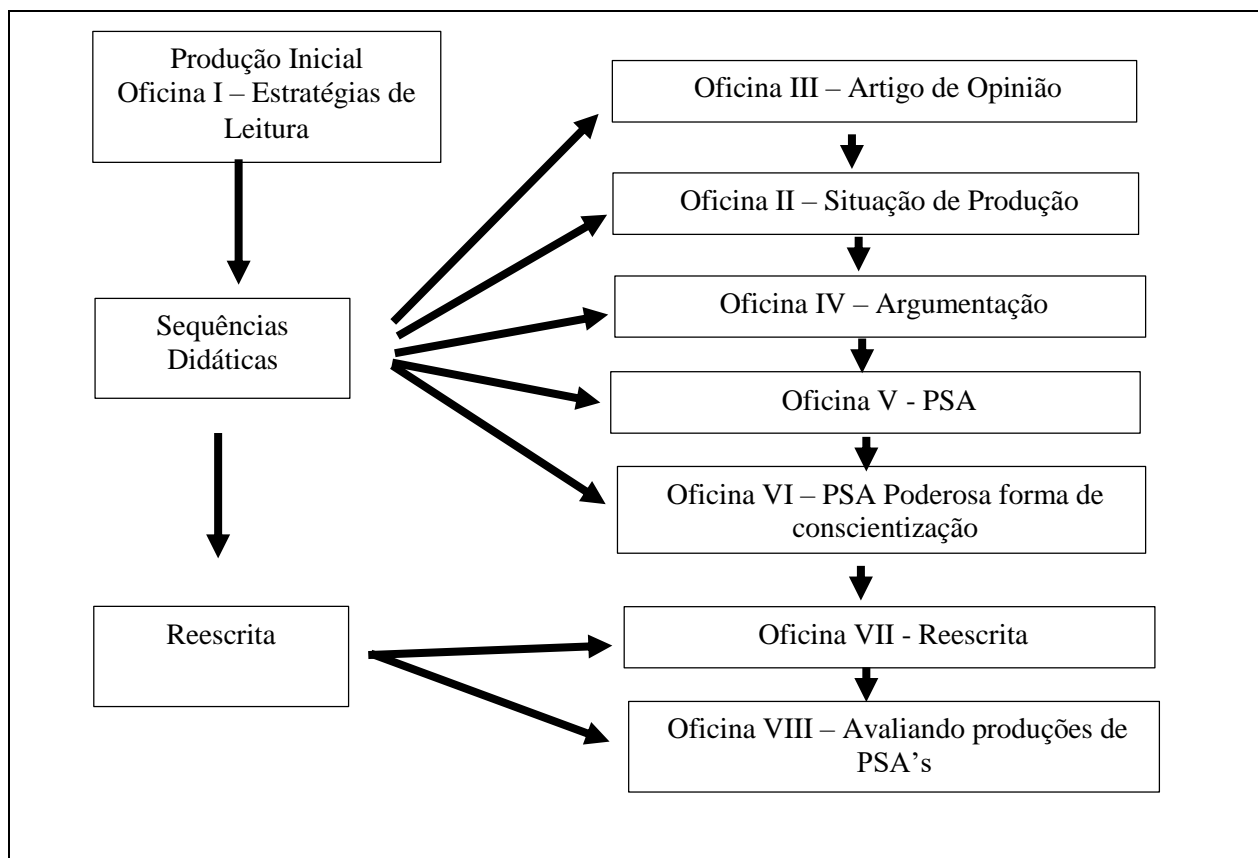
d) produção final, realizada após as sequências didáticas, orientada pelos objetivos e critérios próprios do gênero em questão;

e) reescrita, processo de avaliação pelo qual a produção final passa, envolvendo professor, colegas e o próprio aluno que produziu o texto. Nessa etapa buscamos oportunizar que cada aluno refletisse sobre o que escreveu e analisar, considerando as correções e o que poderia ser mudado para melhoria da produção.

Desse modo, elaboramos uma modelagem, da proposta de aplicação didática dessa tese, com base Projeto Didático de Gêneros (PDG), que ficou organizada do seguinte modo:

---

<sup>41</sup> A organização com os objetivos de todas as oficinas está no Apêndice da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

#### 4.4 Estrutura da proposta didática

As aulas foram organizadas de forma a: trabalhar os problemas de graus diferentes envolvendo os principais níveis da produção; propor: elaboração do conteúdo do texto, com o uso técnicas apropriadas; leitura e compreensão sobre o tema; planejamento do texto com estrutura coerente com sua finalidade; realização do texto de modo que cada aluno visasse escolher o vocabulário e os recursos de linguagem adequados, bem como itens lexicais já conhecidos ou aprendidos recentemente.

As atividades e exercícios foram aplicadas como o intuito de proporcionar aos alunos o acesso às práticas de leitura e escrita, para que assim, pudessem não apenas reconhecer os elementos estruturais, gramaticais e lexicais do gênero, mas também entender a ação social que ocasiona a escolha do gênero, e que dessa forma viabiliza a ação comunicativa de quem lê e de quem escreve. Todas as atividades estão dispostas nos Anexos desta pesquisa.

A produção final foi a última etapa da sequência didática, que passou pelo processo de aprendizagem das técnicas de produção de artigo de opinião, uso da coesão lexical como



estratégia para ampliar o a aprendizado de vocabulário no sentido geral e próprio para o tema, correção, análise (pelo aluno, professora e colegas) e reescrita.

O processo de reescrita possibilitou também a participação e interação entre os alunos, por meio da leitura de suas próprias produções entre si. Ao final, cada aluno ficou com um texto de um colega com a finalidade de reler e em seguida propor uma ilustração condizente com o que foi expresso e compreendido. Assim, todos os textos foram ilustrados, mediante consentimento, com imagens que não foram escolhidas pelos alunos autores e sim pelos seus colegas leitores.

Segundo Scheneuwly e Dolz (2004), as sequências apresentadas por eles devem funcionar como exemplos e não como regras; assim o professor, ao apropriar-se da proposta, pode elaborar sua própria didática. Desse modo, não utilizamos nas oficinas o debate público como sequência de expressão oral.

Como proposta de atividade oral, utilizamos o PSA (*Public Service Announcement*) que envolve questões de interesse social, se encaixa no agrupamento de Discussões de Problemas Sociais Controversos. Essa atividade está detalhada nos Apêndice C - Relatos do experimento e de procedimentos.

Cada oficina realizada teve como atividades leituras que guiassem os alunos à produção textual. Além da fundamentação teórica de Scheneuwly e Dolz (2004); Guimarães e Kersch (2012; 2014), este experimento teve como base, também, as práticas de letramentos<sup>42</sup> (KLEIMAN, 2000; TINOCO, 2008) pois, partimos do interesse real dos alunos para alcançar fins que vão além da aprendizagem da própria língua inglesa, no seu aspecto formal, e do domínio do gênero artigo de opinião com fim em si mesmo.

Assim, buscamos estabelecer relação entre a aprendizagem de LI e a realidade dos alunos, explorando o contexto em que esse gênero circula, sua função social, interlocutores e suporte de veiculação, acerca do tema preconceito voltado para: racismo, *bullying* e homossexualismo.

Utilizamos recursos multimodais, que se referem aos suportes que envolvem a combinação de duas ou mais linguagens, como: textos escritos, imagens, vídeos e representação de cores, pois concordamos que um processo de aquisição de conhecimento se caracteriza pelo uso da pluralidade de representações da informação e, em se tratando da questão lexical, os diversos elementos de significação desempenham função de construir sentido, esse, por sua vez, reforça a internalização de palavras novas. Conforme Hemais (2015, p.32)

---

<sup>42</sup> Reconhecido como o domínio das habilidades de leitura e escrita de modo a proporcionar inserção e interação no tecido social.

Como diz o nome, a multimodalidade é caracterizada pela presença de mais de uma modalidade de linguagem, ou seja, a co-presença de vários modos de comunicação. O que é importante assinalar é que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social, e cada modo contribui para os significados de acordo com a sua capacidade de criar significados. [...]. O verbal e o visual se complementam, e potencializam os efeitos de sentido para o leitor.

Schmitt e McCarthy (1997) sugerem que o aprendizado de um item lexical é processado passo a passo e que, em diversos momentos, a interação entre receber um novo léxico e fazer uso dele ocorre em constante adaptação até atingir sua efetiva apropriação. Segundo Monteiro (2015, p.189) “O conceito reforça a utilização de recursos de multimídia na sala de aula, já que [...] a pluralidade de pistas para a compreensão e retenção do item lexical contribuiria para que esse processo continuado ocorresse de forma mais rápida e efetiva. ”

A utilização desses recursos está fundamentada nas concepções de multiletramento, que além de incluir o domínio das habilidades de leitura e escrita, passa a incluir competências em outros meios de comunicação, colaborando para a construção de sentido com um todo.

Compreendemos que o uso de recursos multimodais pode resultar em uma proposta didática especialmente rica, considerando que os avanços tecnológicos estão cada vez mais presentes no cotidiano social, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes estratégias para a construção do sentido e do significado.

Isso torna as dimensões visual e verbal indissociáveis e faz com que o aluno possa fazer uso do inglês, de modo a atuar em ambientes onde variadas modalidades ocorrem simultaneamente, bem como possa dar significado a mensagens publicadas pelas mais diversas formas de linguagem.

Assim, buscamos possibilitar o uso do inglês, para que os alunos pudessem pensar via implicações relacionadas tanto à questão cognitiva quanto social, produzir significado e aprender vocabulário, por meio de um percurso de leitura em que lhes permita perceber toda essa imbricação.

#### **4.4.1 Relatos do experimento e de procedimentos**

Estes relatos tratam de descrever como ocorreram as aulas em cada oficina e como se deram os resultados finais, que são as produções dos alunos. Além disso, retomamos aos questionamentos norteadores para o desenvolvimento da proposta didática, que foram: a) como articular a proposta de ensino de língua inglesa a produção de artigos de opinião?; b) como provocar reflexões sobre o tema em questão?; c) como aprofundar o ensino do léxico, responsável por construir e reconstruir sentido em LI por meio de atividades linguísticas?

Para iniciar o experimento, quatro turmas foram convidadas a participar das oficinas, sendo que cada uma tinha vinte e cinco alunos, que consta de cem alunos no total. Dos cem alunos convidados, trinta e nove se inscreveram e trinta e seis compareceram. Quantitativo bem superior ao esperado, que era de quinze. Entendemos que o número mais elevado que a expectativa se deu em função de que os temas propostos e o gênero a ser tratado foram decididos por eles, a partir de suas sugestões no questionário.

Foi explicado que os temas abordados durante as oficinas estavam condizentes com o que eles citaram ter interesse em ler e escrever, conforme os resultados do questionário aplicado no dia 25 de agosto de 2017 em sala de aula no período matutino (Apêndice - A). Foi informado que, durante os módulos, eles deveriam fazer produções com foco nos temas preconceito, *bullying*, racismo, homofobia divididas em três tipos: artigos de opinião, publicidade e propaganda e *PSA's*.

Desse modo, como resultado final, foram obtidos três tipos de produções no decorrer das oficinas, porém como o foco dessa pesquisa é a análise da produção textual afim de verificar o processo de construção da referência por coesão lexical, as demais produções não foram analisadas, mas tiveram a mesma atenção durante o processo de elaboração. Ao final destes relatos, algumas mostras produções de publicidade e propaganda e de *PSA's* são expostas.

No que se refere ao primeiro questionamento de como articular a proposta de ensino de língua inglesa à produção de artigos de opinião, buscamos desde o primeiro dia de oficina, apresentar e planejar a produção textual conforme o gênero a ser tratado, tema, seus objetivos, metodologia e metas a serem alcançadas. Em seguida, os alunos elaboraram uma primeira produção.

Esse processo foi realizado para possibilitar o planejamento das aulas posteriores, com foco nas dificuldades dos alunos; no que eles já entendiam a respeito de artigo de opinião e o que já tinham de conhecimentos sobre temas controversos na sociedade. Bem como foi possível fazer uma sondagem sobre o que os alunos já sabiam fazer e conscientizá-los dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontraram. Assim, os procedimentos ocorreram em duas dimensões:

a) apresentar, aos alunos, um problema de comunicação de forma clara (nesse caso as dificuldades), para que eles compreendessem o que deveriam aprender e que problema de comunicação deveriam resolver, para que, assim, pudessem entender o gênero abordado; compreender que um artigo de opinião tem um público alvo e dessa maneira, saber a quem deveria ser dirigido.

b) preparar os conteúdos dos textos de modo que fizessem com que os alunos percebessem a importância deles para conseguirem expressar suas ideias, apresentar argumentos, a favor e contra, e tomar diferentes posições.

A definição do que era preciso trabalhar com os alunos serviu como orientação para buscar as capacidades de linguagem que eles deveriam desenvolver, para que assim, fosse possível a apropriação do vocabulário específico, bem como estrutura textual e instrumentos típicos de um artigo de opinião sobre temas controversos na sociedade. Isso também tornou possível a seleção e formulação das atividades.

Partindo dos problemas encontrados na produção inicial, tanto pela professora, quanto pelos alunos, pudemos iniciar as atividades tratando das dificuldades, conforme iam surgindo, como de uso de itens lexicais que dessem sequência, coesão e sentidos às leituras e as produções textuais, até chegar ao processo da composição de um artigo de opinião e à produção final.

Um dos problemas detectados foi a necessidade de dominar melhor a argumentação, desenvolver escrita mais clara, objetiva, de maneira mais adequada à comunicação que deveriam realizar. Apesar de os alunos tratarem do tema com um certo conhecimento, e forma coerente, eles apresentaram inicialmente textos repetitivos, com ideias desconexas de sequência textual e de construção referencial.

A reescrita foi de grande valia, uma vez que possibilitou ao aluno e ao professor avaliar a interação com a didatização do gênero textual explorado e permitiu auto avaliação, bem como verificar como o aluno relaciona texto, construção de sentidos e a apropriação do que foi trabalhado na proposta.

A produção de publicidade e propaganda foi trabalhada com foco principalmente no uso da tecnologia, como um recurso atrativo e muito familiar para os alunos, para estimular a formação de leitores e escritores competentes, em que textos/recursos multimodais circundam os gêneros anúncio publicitário e propaganda.

O segundo questionamento abordava a necessidade de provocar reflexões sobre o tema em questão. Nesse sentido, abordamos textos multimodais que abrigavam *frames* latentes de racismo e *bullying*. O uso desses recursos em favor da aprendizagem, se justificou pela forte presença elementos com variadas funções, ou variados modos de comunicação na sociedade atual, os livros didáticos de língua inglesa, por exemplo, já inserem esse tipo de recurso.

Desse modo, os alunos precisaram entender as várias linguagens em que as informações foram transmitidas, numa perspectiva de multiletramentos para propor discussões em que eles podiam expor suas ideias, entendimentos e opinião.

Isso nos fez refletir também sobre o atual cenário da globalização, de mudanças e constantes inovações tecnológicas, são agregadas à função docente novas práticas, à medida em que se faz necessário o uso dos recursos tecnológicos, especialmente quando se trata de leitura, compreensão, criação, produção e uso de textos/recursos multimodais em favor de processos de ensino e aprendizagem.

A tecnologia revolucionou os modos de ler e produzir textos, portanto, devemos aprimorar a capacidade dos alunos de lidar com esses recursos, no sentido de conscientização de que todos os elementos presentes em um texto multimodal exercem uma função de sentido.

Como demos a questão da interseção do *blending* na coesão lexical uma posição de destaque, percebemos os recursos multimodais como importantes veículos de apresentação de insumos que utilizam elementos de significação que atuam para a construção do sentido e, por conseguinte, servem como instrumento de codificação do significado e recuperação de informação, principalmente porque normalmente associam os sentidos a imagens.

O desenvolvimento de PSA foi selecionado porque se articula às respostas do questionário, destinadas ao interesse em publicar suas produções, principalmente via *internet*, espaço em que os PSA's são publicados com maior volume (é possível assistir a vários deles em canais no *Youtube*). Além disso, sua produção é feita com o uso de ferramentas tecnológicas, meios pelos quais os alunos gostam e têm familiaridade, é de fácil acesso, é apresentada com linguagem objetiva e não necessita de exposição da imagem de quem está narrando a mensagem.

PSA é a sigla usada nos Estados Unidos, porém esse tipo de anúncio não é usado somente pelos americanos; por essa razão sua nomenclatura pode variar, dependendo do país em que ele é usado. No Reino Unido, é conhecido como *Public Information Films* (PIFs- Filmes de utilidade pública); em Hong Kong, são chamados de *Announcements in the Public Interest* (APIs – Anúncios de interesse público).

Há similaridades entre PSA e anúncios publicitários, pois ambos identificam um público-alvo, definem metas para uma campanha e formatam as mensagens com técnicas para chamar atenção. No entanto, os comerciais têm o objetivo de divulgar uma marca e vender produtos, enquanto que o PSA é utilizado como uma forma de disseminar informações de interesse público sem fins lucrativos, cujos objetivos principais são de conscientizar, mudar atitudes e melhorar comportamentos diante de uma questão social.

Um PSA pode ser uma poderosa forma de conscientização sobre determinados assuntos. Muitas campanhas desse tipo têm educado e contribuído para mudanças sociais, como a famosa mensagem “Don't drink and drive” (Não beba e dirija ou Se beber não dirija).



Fonte: <https://edu.glogster.com/glog/drinking-and-driving/29mbgx5unwq?=-glogpedia-source>



Fonte: [http://pre10.deviantart.net/2dd2/th/pre/i/2005/224/4/b/drink\\_driving\\_poster\\_1\\_\\_by\\_erador.jpg](http://pre10.deviantart.net/2dd2/th/pre/i/2005/224/4/b/drink_driving_poster_1__by_erador.jpg)

Um PSA não necessita ser reconhecido nacionalmente e pode ser feito em vários tipos de mídia, dentre elas, as mais comuns são em formato de vídeos veiculados na TV ou na *internet*.

No Brasil, esse tipo de anúncio é conhecido como serviço de utilidade pública, comumente veiculado na televisão em forma de campanhas de iniciativas governamentais, com frases de efeito como:



Fonte: <http://ubiratanpasim.blogspot.com.br/2015/04/drogas-to-fora-texto-de-apoio.html>



Fonte: <http://cotidianodeparnaiba.blogspot.com/2013/02/campanha-se-beber-nao-dirija-no.html>

Na *internet*, é possível assistir também a vídeos (mais facilmente encontrados no *youtube*) que tratam de cuidados, dicas de prevenção e tratamento de doenças, como gripe H1N1, dengue, entre outros.

Existem, inclusive, páginas na *internet* destinadas a auxiliar na criação dos vídeos, como <http://www.storyboardthat.com/articles/e/public-service-announcements>, <http://studentspsa.com>, que enfatizam que o texto das campanhas deve ter caráter argumentativo, que busca expor opinião sobre determinado tema.

Há também exemplos de PSA em forma de imagens, como a imagem abaixo:



Fonte: <https://www.storyboardthat.com/---language---/storyboards/anna-warfield/psa---bullying>

A mensagem: “*Words hurt*” (palavras machucam), em seguida, no meio: “*stupid, lame, loser, fat*” (estúpido, perdedor, gordo) e em baixo “*Choose yours carefully*” (escolha as suas cuidadosamente).

Segundo Littleton<sup>43</sup> (2009, p.02), “um PSA é um anúncio GRATUITO que promove alguma causa pública ou traz à comunidade importantes informações” (tradução nossa), o que torna sua prática mais acessível e viável. Nesse sentido foi possível articular o gênero escolhido à esfera social da escola, mas sem, necessariamente, ficar restrito a ela, pois sua produção se deu dentro da escola e atingiu outras esferas sociais.

No que se refere ao terceiro questionamento sobre como aprofundar o ensino do léxico, responsável por construir e reconstruir sentido em LI por meio de atividades linguísticas, percebemos que isso é possível à medida que o aluno aprende vocabulário por meio de *blending* do que ele já conhece com o que é novo, usando itens lexicais de coesão, de forma autônoma.

Quando percebemos que o aluno, partindo dessa aprendizagem, é capaz de fazer uso de *frames* que evidenciam várias retomadas de categorização e recategorização, construindo um texto com resultados positivos, compreendemos que o léxico que o aluno agregou em seu repertório é um conjunto valioso de recursos para construir sentidos.

Como não se trata apenas de aquisição quantitativa de palavras, mas de desenvolver e possibilitar ricas construções que o aluno pode fazer, ao se apropriar desse aprendizado, consideramos o importante papel que o aluno deve desempenhar nesse processo, uma vez que os esforços para aprender, fazer uso de forma responsiva ativa, depende muito mais dele do que do professor ou dos recursos utilizados.

<sup>43</sup> “A Public Service Announcement (PSA) is FREE advertising that promotes some public cause or informs the community about important information.”

#### 4.4.2 Relato de Procedimentos Oficina I e II

A oficina I foi iniciada com a exposição dos objetivos desta pesquisa e da importância dos resultados desse experimento. Os alunos presentes se inscreveram, com autorização dos responsáveis cientes dos objetivos da proposta didática, via termo de consentimento e livre esclarecimento (Anexo II).

Em cada oficina, os alunos receberam uma cópia das apresentações do conteúdo tal como exposto nos quadros de Propostas de Atividades no corpo da pesquisa, na sessão 4.5 do capítulo 4. Eles podiam acompanhar as aulas pelas cópias e ou pela exposição no projetor de imagem. Começamos pelas imagens de texto 1 e texto 2. Os alunos foram orientados a escrever que texto condizia ou que poderia estar escrito em cada uma delas, conforme as imagens e suas concepções.

A maioria citou que o texto I veiculava uma publicidade sobre o aparelho celular, outros que eram sobre aplicativos no celular, textos como “The new *I Phone 7*”, outros citaram que era campanha contra o racismo e as ideias seriam “*equality, diversity, no segregation...*”. No texto 2, a turma ficou dividida entre publicidade de café e leite ou campanha contra o racismo como “*color exclusion*”.

No texto 3, os alunos citaram que as principais ideias eram “*love, respect, equality*”. Em seguida, fizemos a leitura e discussões sobre a diferença entre propaganda e publicidade. Os alunos citaram vários exemplos e responderam as questões 4- What is an advertisement? “*It is used to sell products*” e questão 5- What is a public announcement? “*Is used to become an idea public, trying to convince people to change their behavior about an issue.*” Essas respostas foram elaboradas pelos alunos e escritas no quadro.

Ao verem o texto da imagem 1, ficaram surpresos, não imaginaram que se tratava de *bullying*, mas perceberam que fazia sentido e fizeram vários comentários sobre esse tipo de comportamento nas redes sociais. A mensagem “*Think before you text*” (Pense antes de escrever) fez com que eles reagissem com rejeição aos sorrisos dos jovens na imagem. O texto no anúncio mudou a construção que eles tinham feito a princípio.

O texto da imagem 2 não foi surpreendente porque alguns alunos já tinham citado o tema racismo como possibilidade. No entanto, no texto 3 os alunos ficaram muito surpresos, fizeram vários comentários sobre quão racista era a publicidade da marca de café e leite. Isso nos fez pensar nas implicações tanto da questão cognitiva quanto ao tema que é preconceito.

É válido destacar que essa atividade de análise de imagens estimula a criatividade e nos faz perceber que as composições de texto verbal e visual se complementam, e ativam os efeitos



de sentido para o leitor. Segundo Hemais (2015, p.32) “O que é importante assinalar é que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social, e cada modo contribui para os significados de acordo com a sua capacidade de criar significados. ”

Esta ativação de efeitos de sentido do leitor é definida como uma ação automática ocorrida nos bastidores de nossas estruturas cognitivas, toda essa engenharia ocorre por meio da criação, da articulação e integração (*blending*) de domínios locais formadas na mente do leitor e baseadas nos componentes linguísticos presentes na malha textual. Dessa forma, as estruturas linguísticas não portam o sentido, no entanto apontam sinais para que possamos chegar a ele.

Foram feitas explicações sobre as frases de efeito, e o quanto elas podem ser convincentes, quando acompanhadas de imagens. Fomos lendo as perguntas da 6 até 13, discutindo e respondendo, cada aluno, conforme sua vontade, ia escrevendo no quadro as respostas elaboradas.

Na sequência, os alunos fizeram a leitura do texto “*Public Service Announcements Vs Advertising*” de Lisa Wade. Foram feitas várias discussões considerando as imagens e o que estava no texto. Os alunos fizeram várias colaborações citando outros exemplos que eles convivem no dia a dia, como de publicidades de cerveja em que a informação “Beba com moderação”, não importando a ocasião é para beber, e que ainda a mensagem aparece sutilmente no final de um comercial cheio de ideias machistas.

Antes de explicar a 14<sup>a</sup> questão, os alunos fizeram a lista de vocabulário trabalhado nas oficinas I e II e citaram os conteúdos gramaticais vistos nas publicidades e propagandas.

Como exercício para casa, os alunos foram orientados a fazer uma publicidade e uma propaganda, fazendo a distinção entre elas com os principais elementos que cada gênero textual possui. Os alunos escolheram sobre o tema da propaganda e o produto ou marca para fazer a publicidade, a ser entregue até o dia 30 de outubro.

Durante a semana, os alunos pediram orientações e correções conforme suas necessidades, a maioria via *whatsapp*, e alguns via *e-mail*. Durante as aulas da manhã, eles solicitaram muitas orientações, tais como: se a imagem estava adequada, se o texto estava correto, se estavam faltando informações, muitos procuraram no horário do intervalo também.

No dia 30 de outubro, dos 36 alunos, cinco não entregaram as produções e não compareceram às aulas. Das 31 produções, somente duas não foram devolvidas para fazer correções, alterações. Das produções que foram devolvidas, praticamente todas tiveram que citar a instituição que estaria promovendo a propaganda e para citar o produto ou marca que estava sendo feita a publicidade.

Algumas retornaram para fazer correções ortográficas ou gramaticais também, e nove alunos tiveram que refazer suas produções porque algumas estavam confusas, não dava para entender se era propaganda ou publicidade, outras que as imagens não faziam sentido com o texto, alguns fizeram a publicidade e ou a propaganda em língua portuguesa e duas que não foram produzidas por eles, pois utilizaram produções da internet e apenas incluíram seus nomes como autores.

Foi discutido sobre a importância da autoria nas produções textuais, que devem ser elaboradas por eles, que as imagens da *internet* servem como ferramenta para ilustrar o que os alunos queriam expressar em suas ideias. Depois de todas as orientações dadas individualmente, foi estipulado um novo prazo para até o dia 06 de novembro para entrega das produções.

Durante a semana, as orientações ocorreram conforme as solicitações dos alunos, via *e-mail* ou *WhatsApp*. No dia 06 de novembro, dos nove alunos que tiveram que refazer as produções, apenas cinco entregaram. Os resultados das produções apresentadas são apenas dos alunos que concluíram todas as etapas das oficinas.

#### **4.4.3 Relato dos procedimentos Oficinas III e IV**

Os alunos entregaram suas produções de publicidade e propaganda. Foi reforçada a importância de citar a instituição que promove a propaganda e o produto ou marca de uma publicidade, pois tratava-se de uma alteração que praticamente todos tiveram que fazer em suas produções.

Iniciamos as oficinas III e IV discutindo sobre o que eles entendiam por artigo de opinião, onde podiam ser encontrados, sua estrutura e temas. Os alunos colaboraram com o que sabiam e demonstraram gosto por ler este gênero textual.

As explicações foram apresentadas no projetor de imagens, os alunos iam fazendo as leituras e, na sequência, íamos fazendo as discussões e esclarecimentos sobre os elementos que constituem um artigo de opinião. Foi reforçado que o autor deve reafirmar sua posição assumida ou apontar uma avaliação ou apreciação sobre o tema redigido.

A presença da argumentação foi enfatizada em um artigo de opinião. Concordamos com Antunes (2009, p.93) quando afirma que

[...]construir um texto, capaz de funcionar sociocomunicativamente num contexto específico, é uma operação de natureza também lexical e gramatical. Quer dizer, não se pode escolher aleatoriamente as palavras, nem arrumá-las de qualquer jeito, nem tampouco optar por qualquer sequência de frases.

Os alunos leram o primeiro artigo de opinião em língua Portuguesa. Foi usada a estratégia de relacionar os conhecimentos novos em inglês com os conhecimentos que os alunos já

possuem no português porque, conforme os PCNs, essa correlação é uma parte importante do processo de ensinar e aprender uma outra língua.

Para que os alunos compreendessem com clareza os elementos de construção de um artigo de opinião, foram propostas variadas atividades de observação, manipulação, observação e análise de unidades linguísticas presentes nos textos.

No momento das atividades, os alunos do 9º Ano, ainda perguntaram se era para dar a classificação também, como no exercício (1- Read the text and analyze what these words in bold are used for:) (Leia o texto e analise para o que estas palavras em negrito são usadas). Eles foram orientados fazer as classificações gramaticais se achassem necessário.

Fizemos a leitura dos textos, cada aluno ia lendo um parágrafo e todos iam fazendo o que era solicitado em cada exercício. Observamos que o tempo para essas atividades de leitura foi pouco, e que essa deve ser feita com calma.

O texto 3 levou bastante tempo, uma vez que estava em língua inglesa e era um artigo publicado no jornal *online The Guardian*. Os alunos perceberam que havia uma certa formalidade que, nos outros artigos, tirados de *blogs* não havia. Eles citaram até a imagem austera da autora no título do artigo, dando o tom de seriedade e formalidade ao texto.

O texto 4, que fala sobre *bullying* na escola (*Bullying in school*) foi usado como atividade de leitura para ser feita em casa, para exercitar a reflexão, por meio da compreensão sobre um dos temas que eles gostariam de escrever.

No final da aula, foi dada a proposta de iniciar a produção de um artigo de opinião; para isso eles deveriam começar fazendo leituras sobre o tema escolhido, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa, tendo o cuidado de selecionar artigos em páginas de jornais *online* e *blogs* que tratavam do tema; para que eles adquirissem entendimento e argumentos para expressar seus pontos de vista de forma coerente.

Alguns alunos do 9º ano optaram por usar o artigo de opinião que eles produziram nas aulas de língua portuguesa, que abordavam os mesmos temas, entretanto eles deveriam analisar seus textos para detectar os elementos essenciais de argumentação para este tipo de produção e que, caso achassem que não havia, ou havia poucos, que eles fizessem adaptações.

O prazo para entrega da primeira versão ficou para até o dia 06 de novembro de 2017. Os alunos poderiam solicitar orientações presenciais, conforme nossas disponibilidades e poderiam solicitar orientações via *whatsapp* ou *e-mail* sempre que achassem necessário.

Dos trinta e um alunos presentes nas oficinas III e IV do dia 30 de outubro, vinte e quatro produziram a primeira versão do texto e entregaram no dia 06 de novembro. Dos sete alunos que não entregaram no prazo, dois ainda conseguiram produzir e entregaram no decorrer da

semana. Todos os textos foram lidos, corrigidos e devolvidos para que os alunos fizessem os ajustes.

A maioria estava com textos coerentes com o tema escolhido por eles. Durante as correções e orientações, tivemos o cuidado de não dizer o que eles tinham que escrever, que palavras usar ou como deveriam organizar suas ideias, apenas foram feitas indagações, marcações de palavras e indicações de que fizessem trocas por outros termos que teriam o mesmo significado, para evitar repetição de palavras.

Os alunos dos 9º anos apresentaram textos com mais conteúdo, uma vez que muitos já tinham uma versão em língua portuguesa, uma vez que, segundo a professora deles, estava no conteúdo programático. Mesmo assim, notamos a falta de elementos de coesão entre os parágrafos e dentro dos parágrafos.

Os alunos do 8º Ano, produziram textos mais simples, mas apresentaram as mesmas dificuldades que os alunos do 9º Ano, ao fazer uso dos elementos de coesão. Alguns apresentaram textos confusos, em que não era possível detectar a situação-problema. Começavam pela discussão e terminavam da mesma forma, não apresentaram situação-problema e nem solução-avaliação, não conseguiram se posicionar nos textos, o que implicou a falta de leitura sobre o tema abordado, ou talvez a dificuldade de compreensão dos argumentos apresentados durante as leituras. Por essa razão, eles foram orientados a fazer mais leituras de artigos de opinião sobre o tema.

Todos os textos foram devolvidos para serem analisados entre os alunos, para que eles pudessem entender o que deveriam melhorar, alterar, acrescentar. Nesse momento, foi percebido a necessidade que os alunos têm de aprovação da professora. Muitos perguntavam se o que estava escrito estava certo, se podiam citar exemplos, se podiam criticar e usar termos como *idiot.*, *gays*, *ignorant*, *negro*, *black people*. Todas as perguntas foram devolvidas com outras indagações para que eles refletissem sobre seus questionamentos e tomassem as decisões sobre como e o que escrever.

Dos vinte e quatro textos produzidos, dois estavam sem sentido, pois, em partes, não havia possibilidade de compreender o que o autor queria expressar. Ao fazer indagações, os alunos informaram que elaboraram o texto em português e passaram pelo tradutor *online* para inglês. Desses dois alunos, um conseguiu reescrever e passar para inglês com a ajuda do dicionário, do tradutor *online* e dos colegas, buscando dar sentido ao que estava escrevendo.

Até o dia 06 de novembro, vinte e dois alunos conseguiram entregar a segunda versão do texto. No total, vinte e três alunos conseguiram produzir a primeira versão e fazer a reescrita, o dia 13 de novembro foi o prazo final para entrega do texto reescrito como versão final.

#### 4.4.4 Relato de procedimentos – Oficinas V e VI

Estas duas oficinas foram usadas para explicar aos alunos o que é PSA. Os citaram as propagandas, no Brasil, veiculadas na televisão, em canais abertos, como as campanhas de vacinação, orientações para fazer a prova do ENEM como: data, horário, locais de provas e que materiais poderiam usar. Comentaram também sobre as propagandas, conforme à época do ano, como carnaval, que alertam sobre o perigo da combinação de bebida alcoólica e direção.

Depois de dar as explicações, os alunos assistiram aos vídeos para compreender melhor o que foi explicado. Ao final das exposições, os alunos se reuniram em grupos de até seis componentes para elaborarem um PSA utilizando os argumentos das produções de artigo de opinião que construídos por eles. Como os alunos já têm o hábito de produzir vídeos, nas atividades escolares, não apresentaram dificuldades de compreensão de como produzir o PSA.

#### 4.4.5 Relato de procedimentos – Oficinas VII e VIII

Os alunos entregaram a última versão de seus artigos, mediante orientações no decorrer da semana via *e-mail*, *WhatsApp*, ou presencial no horário dos intervalos das aulas no período matutino, conforme a procura e necessidade deles, para que tivessem condições de entregar a versão final do artigo de opinião no dia 13 de novembro. Alguns alunos entregaram suas versões impressas, outros manuscritas e outros em versão digital, mandando via *e-mail* ou *WhatsApp*.

Uma aluna do 8º ano não conseguiu produzir nada do texto, e informou que iria desistir porque, em todas as vezes que tentava fazer, ficava nervosa e não conseguia. Depois de sua exposição sobre o que estava acontecendo, foi dado mais tempo para que ela pudesse tentar produzir, e à medida que ela fosse produzindo, ela podia ir tirando dúvidas.

Na oficina VII foi proposta a troca de textos entre os alunos para que eles pudessem ler o texto do colega e fazer uma ilustração da mensagem que foi passada para eles. Cada um levou para casa o texto de um colega, eles combinaram entre si de enviar a versão digital, via *e-mail* ou *WhatsApp*. Foi explicado que a ilustração deveria ser condizente com o conteúdo do texto e com a ideia que essa produção textual expressava para cada aluno leitor.

Os alunos que não conseguiram entregar a segunda versão do texto, enviaram durante a semana; foram feitas as correções e enviadas novamente para serem feitas as alterações pelos autores, para que, em seguida, eles enviassem para seus colegas leitores fazerem as ilustrações.

Ainda no dia 13 de novembro de 2017, na oficina VIII, os grupos entregaram a primeira versão dos vídeos PSA para fazer a exposição, análise, discussões, sugestões e elogios. As

primeiras versões dos vídeos foram expostas e, de acordo com as discussões feitas pelos alunos, os cinco vídeos produzidos necessitaram de ajustes finais, tais como:

- a) Legenda em inglês para todos; um estava sem legenda e um estava com a legenda em português;
- b) Melhoria no áudio: em alguns o som estava muito baixo;
- c) Alguns necessitaram de correção na pronúncia;
- d) Correção ortográfica nas legendas: para aqueles que apresentaram legenda em inglês;
- e) Inclusão da instituição que estava fazendo a propaganda (endereço, nome, número de telefone, entre outros que fizessem referência à uma instituição criada pelos alunos).

Depois das discussões sobre as produções orais, os grupos foram orientados a fazer as alterações e mandar a versão final via *e-mail* ou *WhatsApp*, ou entregar por meio de dispositivos de armazenamento até o dia 20 de novembro.

Percebemos que a fase da produção oral foi a mais rápida, os alunos não apresentaram dificuldades em manusear as ferramentas digitais para montagem dos vídeos, até porque foi feita em grupos, como também mostraram facilidade em usar as ideias principais de seus textos para produzirem os vídeos. As maiores dificuldades foram na pronúncia de algumas palavras e, mais uma vez, na necessidade de apontar a instituição promotora do PSA.

Os alunos assistiram aos vídeos com bastante atenção e deram contribuições valiosas para cada grupo, as críticas e sugestões foram necessárias para melhorar a produção. Os grupos, que estavam ouvindo as discussões sobre seus vídeos, fizeram anotações e concordaram com a maioria das alterações sugeridas. Percebemos que esse momento foi o de maior integração entre todos os alunos.

Foram realizadas seis produções orais, em grupos de três a cinco componentes, num um total de vinte e quatro alunos participantes de todas as etapas das oficinas. Depois de executadas todas as atividades, foi feita uma exposição no dia 22 de novembro de 2017, evento em que os alunos, que concluíram todas as etapas, receberam os certificados de participação no curso.



<sup>44</sup> Convite para exposição das produções, estendendo-o aos pais, aos professores e às coordenações do Colégio e aos alunos de graduação do curso de Letras, bolsistas do PIBID-Letras Ingles UFRR.

Exposição das produções dos alunos

22 de novembro de 2017

Horário: 14:00

Essa etapa final foi organizada da seguinte forma:

- Apresentação do projeto das oficinas pela coordenadora de Estágio, Pesquisa e Extensão;
- Considerações sobre a realização da Proposta Didática apresentadas pelo coordenador Geral da Educação Básica;
- Considerações da professora doutoranda sobre a realização de todo o projeto, agradecimentos à equipe pedagógica do Colégio, à Coordenação Geral, aos pais e principalmente à participação dos alunos durante toda a realização das oficinas;
- Exposição dos vídeos PSA's produzidos pelos alunos;
- Entrega dos certificados (modelo Anexo VI);



45

- Exposição dos artigos de opinião com suas respectivas ilustrações.




---

<sup>45</sup> Foto dos alunos depois de terem recebido certificado, com a presença dos coordenadores do Colégio, e convidados como: pais, professores da educação básica e alunos da graduação (professores de Língua Portuguesa, Inglesa e Espanhola)

#### 4.5 Considerações sobre a experiência da proposta didática

Por meio dessa proposta, procuramos fazer os alunos perceberem que a argumentação está em tudo aquilo que expressa opiniões. Desse modo, acreditamos que a didatização dessa pesquisa teve seu imensurável valor para alunos e para a professora, uma vez que consistiu, principalmente, em trabalhar a competência da reflexão para a construção de sentidos, por meio da leitura, e da expressão de ideias pela escrita em inglês, considerando o que e o quanto foi possível aprender.

Concebemos o processo de ensino de produção textual conforme Guimarães e Kersch (2014, p.17), ao afirmarem que “[...] o bom desempenho do aluno passa pela qualidade de sua leitura, o que decorre de um trabalho efetivo de leitura crítica (e escrita) em sala de aula, dos gêneros textuais variados [...].”

Porém, pudemos perceber que o tempo pode ser aliado ou entrave nesse processo, uma vez que a qualidade da leitura não implica apenas textos coesos e coerentes, que têm o poder de persuadir, mas em quantidade de tempo apropriado para compreensão e percepção das ideias que um texto expressa. Os alunos têm dificuldades e necessidades diferentes e elas só podem ser sanadas com dedicação de tempo suficiente para cada um deles.

Como o aprendizado em uma turma se dá de maneiras diferenciadas, tais necessidades e dificuldades devem ser respeitadas para que o aluno possa de fato maturar a aprendizagem, para então produzir o que aprendeu e entendeu. No entanto, essa condição depende muito mais do aluno do que do professor, porque o trabalho efetivo de leitura e escrita nem sempre pode ser feito em sala de aula, principalmente quando se trata de ensino de língua estrangeira, com apenas duas aulas semanais de cinquenta minutos cada, ou na aplicação de oficinas de duas horas, uma vez por semana.

Os alunos foram conscientizados sobre a organização das produções finais escritas em forma de coletânea, de artigos de opinião sob o tema preconceito, para ser doada à sala de leitura do CAP/UFRR. A proposta de doação das produções se deu pela necessidade de publicação, assim os textos foram elaborados para serem públicos e não apenas serem lidos pela professora como forma de obtenção de notas

A produção oral foi publicada em forma campanha de utilidade pública PSA via *youtube* (os *links* estão dispostos no ANEXO E – *Links* de Produções de PSA's), sem o uso de imagens que identificassem os alunos. A publicação das produções ocorreu no sentido de que os textos atingissem a finalidade de ultrapassar os limites da sala de aula, da escola, chegando até outros leitores que irão interagir com o texto em um movimento de atitude responsiva ativa.



Durante todo o processo, pudemos compreender que é possível ensinar inglês, por meio da prática de escrever textos e expressar-se oralmente e não somente em inglês, mas em qualquer disciplina curricular e extracurricular. No entanto, para que isso ocorra, cada oficina deve fazer sentido para os alunos, deve despertar o interesse pela leitura e pela produção e, principalmente, deve considerar o tempo de cada um; o que é de interesse dos alunos e consequentemente suas experiências de vida.

A junção de todas essas considerações com a multimodalidade e os recursos tecnológicos têm, nesse âmbito, um importante papel de estreitar laços, não apenas com as tecnologias digitais, mas principalmente com o modo de ensinar, com o modo como eles podem proporcionar preciosas aproximações: professor – disciplina; professor – alunos; alunos – disciplina; alunos - alunos.

Desse modo, compreendemos que, é por meio dessas aproximações que o repertório, em uma produção textual, se torna tão importante quanto necessário, justificado pelo poder da coesão lexical, na (re)construção da referência em inglês. Segundo Dolz e Schneuwly 2004, p.82 “Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. ”

Por fim, percebemos que para alcançar uma proposta com sentido, que era produzir textos em inglês, em um movimento de atitude responsiva ativa, considerando todas as questões que envolvem a língua, são necessários esforços, motivação, desenvolvimento de autoconfiança, de criatividade, de interações entre professor e alunos de níveis equiparados e diferentes, discussões, reflexões, respeito e compreensão às diferenças, que devem partir do professor e dos alunos.

## 5 ANÁLISE DE *CORPUS*

Para finalizar essa pesquisa, fizemos uma análise de como a estratégia de aprendizagem ocorre, no processo da construção de referência, por meio do uso de elementos coesivos lexicais, quando usados para estruturar a construção de sentidos. Apontamos, assim o potencial que a coesão lexical tem para defender e refutar argumentos, expor pontos de vista, revelando arguições, crenças, conhecimento enciclopédico e de mundo. O *corpus* selecionado para análise nessa pesquisa é autêntico, composto pelas produções finais elaboradas pelos alunos nas oficinas de transposição didática, apresentadas no Capítulo 4 desta tese.

Analizamos as produções dos alunos, porque são genuínas, de construções próprias e por isso, um produto social, que tem autoria. São textos publicados em inglês da língua franca, do idioma que o aluno assimilou e, por conseguinte conseguiu construir uma narrativa argumentativa, com voz pessoal, com suas crenças, concepções e experiências de vida, conhecimento enciclopédico e de mundo, tão peculiares de um texto de artigo de opinião.

Destacamos os resultados alcançados por meio do cruzamento dos padrões para ensinar a língua, como naturais e adaptáveis às necessidades que aparecem no uso, com o aprendizado que se apresenta como um produto social, cultural. Com base na Linguística Cognitiva, as unidades e as estruturas da linguagem não são elementos independentes, mas expressões de capacidades cognitivas de organização conceptual, de *blendig*, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual.

Os textos dos alunos apresentam vocabulário e coesão como recursos que contribuem para o interesse pelo aprendizado, ao apresentarem *insights* que desenvolvem a capacidade de montar e remontar referência, nos mais diversos gêneros textuais, para inserir a construção dos sentidos em um texto de forma coerente, contextual.

Essa operação, de montar e remontar referência, englobou, também, um conjunto de combinações entre modelos cognitivos dinâmicos numa rede de espaços mentais e no processamento como o *blending*, que ocorre via projeções que geram uma “estrutura emergente, produzindo novas conceptualizações, gerando inferências, reações emocionais e força retórica” (COULSON e GRADY, 2000, p. 176).

Como as mesclas constroem os conceitos em novas justaposições, automaticamente, esses conceitos são recontextualizados, contribuindo assim, para o aparecimento de novas inferências. Esse processamento implica que a integração é uma operação cognitiva, por meio da qual a estrutura de dois *inputs* mentais é projetada num terceiro espaço. Tal projeção,

realizada com base nas semelhanças entre os espaços, permite o estabelecimento de relações entre os elementos de cada um deles.

Para fazer essa demonstração, analisamos três produções, de um total de vinte e quatro textos produzidos, para não ficar exaustiva e repetitiva. Não foram escolhidos os “mais bem elaborados”, principalmente porque não fez parte do processo julgar as produções. Entendemos que três mostras apresentam diferentes formas alcançadas no final da proposta didática. É válido ressaltar que todos os textos foram ilustrados, com uma imagem selecionada por um aluno leitor e não pelo produtor. A ilustração teve a finalidade de expor a imagem construída, pelo texto, para o leitor, no caso, o aluno ilustrador.

Todos os textos expostos estão exatamente como foram entregues (como produção final, que passaram por correções e reescrita), não fizemos nenhuma espécie de alterações, apenas sublinhamos alguns termos e trechos para serem destacados para análise.

Analisamos três textos porque o critério de seleção se deu por escolha de um autor de 8º; um autor de 9º Ano; e um em que houve interação entre alunos de Anos diferentes na atividade de ilustração, elencados da seguinte forma: um texto de uma aluna de 8º Ano (ilustrado por uma aluna do 8º Ano); um texto de um aluno de 8º Ano (ilustrado por um aluno do 9º Ano) e um texto de um aluno do 9º Ano (ilustrado por um aluno do 9º Ano), assim discriminados:

**Quadro 2** - Relação de textos selecionados para análise de *corpus*

Texto	Autor	Ilustrador
I	8º Ano	8º Ano
II	8º Ano	9º Ano
III	9º Ano	9º Ano

Fonte: Elaboração própria

Analisamos pontos diversos, por isso apontamos diferentes formas de construção referencial por coesão léxica e sua eficácia em construir sentidos, resultando em ensino e aprendizagem de inglês. Os textos não analisados estão nos Anexos F e G (Produções textuais como resultado da proposta 8º e 9º Ano) nesta pesquisa, e afirmamos que merecem ser apreciados, pois são do mesmo modo, de grande valia para constatar os resultados.

## 5.1 Análise do Texto I

Tema: Racismo

Autora: aluna do 8º Ano

Ilustração: aluna do 8º Ano

### Will we be judged by our color?

Racial prejudice is also known as racism or a pre-judgment of people with race, ethnicity, and different color from the "others" (people who think that only their color should exist, and be treated as human); everyone knows that in our country Brazil, for many years, we have racism in our daily lives practiced mainly with blacks, even if 54% of the population is black or brown.

I do not think anyone's skin can be the target of the judgment of intolerant and ignorant people who think they are superior to someone by their color.

Will one day our country become as "accepter of diversity" as foreigners speak? will black people be seen as good people and not as bad guys? will this generation still be alive when this war of selfishness is over?

So we hope that this problem has an end, since racism will always be racism, and it will only cease to exist when we all live the same.



Nesse texto, destacamos exemplos de formas remissivas lexicais, que conforme Koch (2016) representam a construção da realidade, mantida e alterada não somente pela forma como denominamos o mundo, mas principalmente pela maneira como socio-cognitivamente interagimos com ele. Um exemplo disso aparece, no contexto criado pela autora do texto acima, que permite que os itens lexicais *human*, *everyone*, *others* remetam ao grupo nominal *people*, agrupando um conjunto de itens em classes específicas, mas não necessariamente idênticos, no entanto são termos que mantêm uma relação um mesmo *frame* de pessoas.

Eles dão suporte para expor concepções, inclusive o termo *others*, ou seja, funciona como um *frame* evocado pelo elemento de coesão lexical que abre espaço mental para o construto do

*blending* no sentido de que os outros são pessoas de cor branca que se consideram superiores, por causa dessa condição.

Segundo Koch (2015b, p.94) a referência não é uma simples representação do mundo externo, a realidade é construída, assim:

A referência passa a ser considerada como um resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades são vistas como *objetos-de-discurso* e não como *objetos-do-mundo*.

É válido ressaltar que o processo de construção e reconstrução da realidade está relacionado com os espaços mentais que se abrem conforme as condições culturais, sociais, históricas e pelas condições de processamentos resultantes do uso da língua.

No texto anterior, os itens lexicais *Racial prejudice, racism, pre-judgment of people, blacks, black or brown* efetuam uma referência à medida que o discurso se desenvolve. A autora do texto agrupa-os em um mesmo grupo semântico construindo um *frame* vinculado a ideia central *racism*, formado por um conjunto de elementos considerados de um mesmo grupo semântico, com função de sequência expositiva sobre as experiências sociais relacionadas ao preconceito.

Isso fica bem claro logo no segundo parágrafo, quando o mesmo item lexical *people*, aparece acompanhado de *ignorant, intolerant - who think they are superior to someone by their color*. A autora retoma o referente já introduzido no texto, mas com modificadores, como adjetivos, usando uma das formas mais ricas de progressão textual, isso implica que o *blending* desses modificadores promove esse sentido na materialidade.

Apontamos também a relação entre *anyone's skin* e *color* que ao mesmo tempo que evita a repetição, faz uma complexa construção, abrindo espaço mental de comparação de superioridade racial ao estabelecer integração conceptual com o discurso, de que não pensa que a pele de alguém possa ser alvo de julgamentos, com o complemento: *intolerant and ignorant people who think they are superior to someone by their color*, revelando o quanto a construção da referência por coesão léxica contribui para direcionar o leitor a apreender a orientação argumentativa de que isso ocorre por comportamentos especificamente de pessoas ignorantes e intolerantes.

O trecho, *I do not think* representa um ponto de vista importante, dando-nos a pista para construir o sentido de não podemos conceber que a cor da pele das pessoas possa ser alvo de julgamentos. Isso comprova as postulações de Turner (1991) de que as palavras não dizem

nada, elas necessitam estar interligadas a processos cognitivos que trazemos como suporte para que esse vocabulário se configure em conhecimento ricamente detalhado.

No terceiro parágrafo, vimos que os espaços mentais são criados à medida que o discurso se desenvolve, contendo representações específicas do evento racismo, sendo que as informações são alocadas de forma a extrapolar o contexto atual, mencionado *Will one day, will this generation* que caracterizam hipóteses futuras ancoradas a *become as "accepter of diversity", black people be seen as good people and not as bad guy.*

Ainda no terceiro parágrafo somos transportados de fora para dentro, no que diz respeito ao racismo em nosso país, nos fazendo imaginar espaços geográficos e o ponto de vista de pessoas de outros países sobre nossa cultura, com o enunciado: *Will one day our country become as "accepter of diversity" as foreigners speak?*

No último parágrafo, apontamos no texto a remissão de tudo que foi apresentado sobre o tema racismo, por uma expressão que “encapsula” a parte anterior do texto, por meio de um léxico de rotulação: *this problem*, atestando que o processo de argumentar se dá pela construção e integração de espaços referenciais como importante função de marcar posicionamentos. A autora mostrou que fez uso da linguagem e da língua inglesa para se constituir como sujeito que argumenta que o racismo é um problema que tem que acabar e aponta que isso pode acontecer quando todos nós vivermos como iguais.

## 5.2 Análise do Texto II

### **Tema: Preconceito**

Autor: aluno do 8º Ano

Ilustrador: aluno do 9º Ano

### Three Degrees of Prejudice

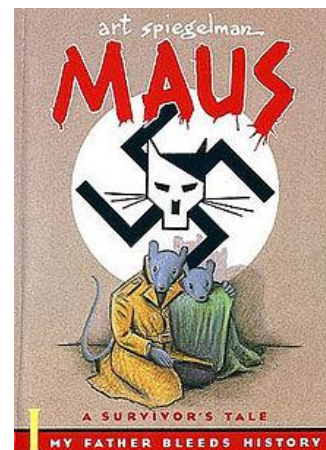
Prejudice isn't a modern invention to me and not even something that emerged somewhere in the man History, but something that was born with the human race, deeply connected to ignorance. This one, or lack of knowledge, leads us to prejudice

In my opinion, prejudice isn't just an idea, thought or a way of acting. It's something that we all got in degrees which can be divided by three. The “pre-conception” is the first degree and it consists in, based on few characters, having an image or opinion about something or someone, inducing you to have a first concept about what it would be, like in the books “How to Create a Mind” by Ray Kurzweil and “The Art and Science of Remembering Everything” by Joshua Fave, where they tell how about our brain gets the information and makes a “pre-vision” with it. So it would be the stereotype that we know: like people on a motorcycle getting close to you, even though you don't know anything about them, your brain interprets (due news, personal experiences, memories...) as a dangerous situation as an assault, making you feel

uncomfortable about those people and that situation. This is the prejudice that we all have, regardless race, color, religion and sexuality.

The second degree (*of*) prejudice consists taking these stereotypes to groups with the same characteristics and making segregation, thinking for some reason that your group is superior to another, stereotyping people who has different aspects, creating a strong discomfort and in the most of times is reactivated when you meet these groups. This prejudice is taught, like by a family or culture for example. They are racism, homophobia, religion intolerance and they are strongly present in our country, Brazil.

Hating is the third degree, different from the others two (which in the most of time is caused by lack of information and learning), it happens when you do it consciously and you are indoctrinated to hate kind of thing, group or people. This state of mind makes you consider another person inferior to you and not as a human being. One of the saddest examples of it was the Nazi regime, when there were many advertisements against Jews like: “We know that Jews are a race, but certainly not humans”. At this degree you despise someone's existence. An illustration of it is the Art Spiegelman work named “Maus”, where he criticizes the Nazi regime putting Jews as rats and Nazi Germans as cats.



Finally, I think that a world without prejudice is a utopian vision for the times we live now. But we must try to beat this social cancer. Starting with a simple behavior: stop judging people.



You must think about your actions, because the ignorant by himself messes up by his ignorance, but the cultured does it because he wants to, that's why the knowledge to differentiate right from wrong was given to this one.



Nesse segundo texto, o autor aborda o tema preconceito e faz um caminho que percorre por seus mais diversos tipos, ordenados em três níveis diferentes, caracterizando cada um deles e situando o leitor no contexto em que eles podem ocorrer em nossa sociedade.

Ele começa trazendo uma concepção geral sobre o tema preconceito e faz a coesão lexical, por meio de palavras como *something, born with the human race, deeply connected to ignorance, one, lack of knowledge*. Esses recursos permitem ativar uma rede de integração conceptual de conhecimentos e valores ao mesmo tempo, ao afirmar que o preconceito “nasceu”

com a raça humana, como algo (something) inerente aos seres humanos e que isso é profundamente conectado com a ignorância, com a falta de conhecimento.

No segundo parágrafo, o texto constrói o sentido de preconceito associado aos três graus em que ele ocorre, fazendo assim um movimento contínuo de categorização e recategorização do tema, agrupando-os em classes específicas, para deixar a ideia mais clara. Desse modo, o autor aciona todos os conhecimentos que ele possui sobre o modelo de mundo e concepções sobre o tema e faz um *blending* do termo preconceito com obras publicadas sobre o assunto, revelando dados sobre seus conhecimentos prévios.

Como elementos de coesão lexical, o autor fez remissão ao tema preconceito, por meio do uso de *frames* como *idea, way of acting, image or opinion, first concept, "pre-vision", the stereotype, interprets (due news, personal experiences, memories...), situation*, conforme as ideias vão sendo desenvolvidas, percebemos que esse vocabulário se torna uma cadeia de elos inseparáveis entre eles.

Sobre o segundo tipo de preconceito, o autor faz escolha pelos itens lexicais *stereotypes, same characteristics, segregation* e constrói *blending* com: *racism, homophobia, religion intolerance*. Em seguida, o texto direciona para uma linha de informação sobre a opinião do autor do texto, delimitando essa problemática em um espaço geográfico *and they are strongly present in our country, Brazil*.

É possível encontrar também atitude pejorativa do autor, ao usar elementos como *this social cancer, one of the saddest examples* que permitem a nós leitores depreender a orientação argumentativa que o autor pretende imprimir ao seu discurso sobre o terceiro tipo de preconceito que é o ódio.

Ao final do texto, o autor apresenta argumentos de crença na ideia de acabar com preconceito, e lança uma dica para começar esse processo que, para ele não é difícil, pois nomeia como *simple behavior* e ao mesmo tempo, em uma atitude imperativa, comum da argumentação usa: *stop judging people* e *You must think about your actions*. O uso do termo *judging* associado a *people*, reúne todas as ideias, tipos de preconceito e atitudes negativas, anteriormente apresentados, em um só pacote: o ato de julgar pessoas, marcando sua posição e veiculando valores e ideologias.

Por fim, o autor propõe uma reflexão sobre nossas atitudes, afim de percebermo-nos diante do problema social relatado no texto, para então nos posicionarmos no contexto em que não devemos ser ignorantes, assim como, de posse de conhecimentos, não atuarmos de maneira pior.



### 5.3 Análise do Texto III

#### Tema: Racismo

Autor: aluno do 9º Ano

Ilustrador: aluno do 9º Ano

#### Racism

Since Princess Isabel signed Lei Áurea in 1888 abolishing slavery, it is understood that from this point on, black people would be free from slavery, however blacks suffer very much prejudice and discrimination.

Decades and decades passed and every year that passed we realize that what exists is a false freedom, where the situations of discrimination grow more and more. Even if we know we are all the same, there is always someone who judges himself superior, different, greater or better than the other simply because of his skin color.

There are still people who confuse freedom of expression with oppression and end up naming, attacking or denigration the image of their fellow man, people should use this Freedom of Expression to talk about any subject that does not involve disrespect, prejudice or discrimination.

So, what is observed today is that in 21<sup>st</sup> century racial prejudice is still a constant practice, where it is evidenced through jokes, nicknames any others, in that sense one of the best ways to combat prejudice is through awareness, or it is in education for life, which must start at home in the Family and extend schools to respect for differences, because it they enrich of experiences worthy of humanity.

In this sense it is up to each one to do our part and act in the best way as possible to combat prejudice of any order or dimension.



No terceiro texto, o autor faz remissão ao tema racismo com *abolishing slavery, blacks, prejudice, discrimination*. É válido destacar que, ao citar a lei Áurea de 1888, o leitor pode não compreender do que se trata, porém logo em seguida, ele retoma o termo com o uso de *abolishing slavery*, ativando memória de longo prazo, quando vai apresentando os demais itens lexicais, quase sinônimos. Desse modo, fica claro que se trata de memória discursiva desencadeada pelo *frame* lei de abolição de escravidão, de negros, que por sua vez, historicamente e culturalmente, remete aos termos discriminação, racismo e preconceito.

Ao fazer esse *blending*, o autor permite ao leitor ativar memória de longo prazo (Lei de 1888, 21<sup>st</sup> Century) para compreender o sentido do que será tratado. O uso da expressão *Decades and decades passed*, faz remissão ao ano da publicação da Lei, e logo em seguida assume o posicionamento de que acredita que a liberdade que deveria ser dada é falsa: *false freedom*, expondo aí seu ponto de vista.

Na sequência, nos faz construir um outro tipo de liberdade, não mais ao sentido de escravidão, mas como: *freedom of expression* relacionando-a ao léxico *oppression*, o que nos faz considerar um processo de *blending*, em que as expressões *freedom* (que remete primeiramente a Lei Áurea) e *freedom of expression* se fundem nesses espaços, por meio de operação de identidade entre suas estruturas, projetando-os em um novo espaço: *people who confuse freedom of expression with oppression*.

Esse novo espaço mental remete a comportamentos sociais abusivos, próprios do contexto de opressão e discriminação como: *naming, attacking or denigration the image, jokes, nicknames, any others* que permitem retomada à ideia central que é *prejudice or discrimination*, além disso, acrescenta a essa linha de informações o termo, também pejorativo: *disrespect*. No final do terceiro parágrafo, é possível construirmos um encadeamento referencial, com o vocabulário ali presente, que contribui de maneira significativa para o processamento da argumentação.

Assim, construção, desenvolvimento e o modo de apresentação dos referentes são desenvolvidos conforme a multiplicidade de pontos de vista que o autor tem sobre o contexto do preconceito. No entanto, podemos afirmar que não se trata somente de uma construção de sentido para o autor que influencia a construção do sentido do leitor, pois em um artigo de opinião é comum a presença de jogo enunciativo de afirmação de identidades e posições em que nós leitores atribuímos quando ativamos espaços mentais e integrações conceituais, que nos permite concordar, discordar, tecer críticas, entre outras, em uma atitude responsiva ativa.

Para finalizar, o autor retoma tudo o que já foi discutido, com a ideia de que essas atitudes negativas são ultrapassadas e deveriam ter ficado no passado, no mesmo momento que a Lei Áurea foi executada, percebemos isso por meio da expressão: *is still a constant practice*. Contudo, para ele, é possível mudar essa realidade, pois na sequência, são apresentadas dicas para combater o preconceito.

Percebemos que em alguns momentos desse texto que não há clareza de ideias, mas atribuímos isso às dificuldades encontradas pelos alunos no processo de produção textual, que segundo eles, é árduo até mesmo na língua portuguesa, mas consideramos que o autor conseguiu expressar suas ideias e construir sentidos, e principalmente consideramos essa prática como o início de uma nova jornada.

Importa-nos afirmar que todos os alunos obtiveram êxito, de formas diferenciadas, que ao compararmos as produções, podemos perceber conexões mais simples e mais complexas, mesmo porque como já havíamos afirmado, trata-se de que o tempo de aprendizagem de cada um é diferente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese nos proporcionou fazer importantes reflexões no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de inglês na contemporaneidade, considerando as implicações que o contexto da globalização traz para a LI, bem como as recomendações do sistema de ensino de nosso país (como LDB 9394/06; PCN's; BNCC).

O contexto da globalização traz consigo os diferentes tipos de inglês, e isso não pode ser ignorado, uma vez que interfere diretamente nos padrões da língua que devem ou podem ser ensinados. Diante disso, consideramos que o ensino de Inglês como Língua Franca permite que o aluno tenha acesso a várias possibilidades de uso do idioma, por meio do processo de ensino e aprendizagem em variadas circunstâncias.

Tais reflexões nos direcionam no sentido de que devemos estar em constante estado de alerta, não só ao papel da língua inglesa nesse âmbito, mas, sobretudo, às questões de ensino-aprendizagem que influenciam e contribuem para nossas práticas, de modo a articular tudo isso à língua como um produto social.

Nesse sentido, entendemos que essa é a Língua Inglesa que é possível ensinar na escola pública, na crença de que o inglês a ser ensinado deve tender sempre ao seu valioso papel construtivo, como parte da formação humana, em que aprender a língua envolve tanto exercício intelectual quanto de experiência de vida, promovendo abertura para o mundo e outras culturas, no complexo e desafiador contexto de globalização, legislação, valorização do professor, reconhecimento da disciplina na escola, formação docente, entre outros.

O trabalho com foco na coesão lexical para construção de referência em uma produção textual envolve estratégias de aprendizagem para ampliar vocabulário e repertório, porém não se trata de um processo quantitativo, destinado somente a aprender mais palavras, mas se dedica, sobretudo, a desenvolver e possibilitar inúmeras e até impensáveis construções que o aluno pode fazer, quando se apropria desse aprendizado.

O aluno quando aprende vocabulário por meio do uso da coesão, se percebe proprietário da língua, que conseqüentemente se interessa pelo aprendizado. Ao complementar o ensino com o uso de textos, verbais e não verbais capazes de fazer várias retomadas, é possível ampliar a categorização vertical, passando para uma construção rica em aspectos culturais, uma vez que com o léxico, o aluno dispõe do fascinante recurso para construir sentidos.

A continuidade e manutenção dessa aprendizagem se opera por meio da compreensão e construção de textos nos mais diversos gêneros, nos mais diversos temas, com uso de uma

língua tão valiosa no mundo contemporâneo, garantindo assim um bem precioso que é o acesso a aprendizagem de fato e de direito.

Conforme Abreu (2010), os processos cognitivos possibilitam a (re)construção dos sentidos de palavras ou de expressões para se referir a elementos ou eventos do mundo. Isso é possível quando despertamos no aluno a percepção dos movimentos argumentativos presentes nos mais variados textos, proporcionando-lhe reflexões para que ele reaja com atitude crítica, de modo a ser capaz de resolver problemas e transformar sua realidade, por meio da linguagem e do domínio da argumentação.

A coesão lexical, além de servir como um recurso para a construção de elementos de remissão em um texto, tem o poder de extrapolar a própria coesão, uma vez que demonstra posicionamento do autor, bem como auxilia no cuidado com a elaboração de um texto, produzindo efeitos que se inserem em um campo fértil de possibilidades de associações.

Por estas razões, coesão lexical é, também, bastante complexa, demandando estudos e verificações em um âmbito que oferece um riquíssimo campo de pesquisa, que ainda está longe de ser esgotado.

No que se refere a construção de sentidos, vimos que é necessário que, o leitor e o produtor do texto, efetuem alguns cálculos mentais como: recorrer a referentes de modelo como os *frames*, armazenados na memória, para construir novas cadeias coesivas que conduzem a pistas que carregam atitudes, crenças e convicções.

Assim, concebemos que os aprendizes, em contato com os gêneros discursivos no ato da produção textual, desenvolvem e aprimoram seus esquemas mentais de conhecimento de mundo, e relacionando textos e leituras prévios, aprimoram a habilidade em escrever com o propósito de produzir texto inteligível e comunicativo de maneira funcional.

Ao concebermos a construção de sentidos nessas perspectivas, percebemos que os referentes presentes no texto, bem como sua (re)construção, estão sujeitos à recorrência de mecanismos inferenciais mais complexos, exclusivos do nível das estruturas e do funcionamento cognitivo, mas sempre guiados pelos elementos linguísticos.

Por isso, propomos a interface da Linguística Cognitiva com a Linguística Textual, uma vez que os esquemas cognitivos transportam as palavras para o nível mental que exige, em qualquer produção, o desenvolvimento de padrões móveis e adaptáveis (*blending*, espaços mentais, categorização, recategorização), contribuindo para o conhecimento de mundo e para a organização das estruturas de gêneros.

A construção da referência por coesão lexical funciona como estratégia de aprendizagem durante o processo de leitura e produção textual, porque articula e integra (por meio de

*Blending*) domínios locais formados na mente e organiza os elementos linguísticos presentes na trama do texto.

Assim, o léxico e seu processo coesivo são tão importantes na produção do texto quanto o contexto e as demais informações desenvolvidas cognitivamente no processamento discursivo, estabelecendo operações mentais que se conectam na materialidade do texto, seja oral ou escrito.

Isso demonstra a contribuição do *blending* a da coesão lexical em um processo que permite que o autor construa e reconstrua a referência dos elementos presentes no texto, dirigindo o leitor em sua tarefa de construir sentidos. Isso faz com que a aprendizagem e ampliação de vocabulário sejam significativas para o aluno, pois permitem montar e remontar os textos, dentro dos gêneros textuais, de maneira funcional, se adaptando ao que se propõe expressar.

Por fim, a aprendizagem, por meio da prática de escrever textos em inglês, que percebe o *blending* articulado à coesão lexical, além de ser significativa, desperta o interesse pela leitura, principalmente quando associada a multimodalidade e seus recursos tecnológicos, pois une pontos que fascinam o aluno. Nessa trajetória, é possível criar aproximações que influenciam positivamente no modo de ensinar e no modo de esperar resultados de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A.S. **Linguística Cognitiva: Uma visão geral e ampliada**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010

\_\_\_\_\_. Gramática Integral da Língua Portuguesa: Uma visão prática e funcional. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2018

ALMEIDA FILHO, J.C.P. “A abordagem orientadora da ação do professor”. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

ASSIS-PETERSON, A.A. de; COX, M.I.P. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal English in the age of globalization: beyond good and evil**. Calidoscópico Vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007. Unisinos.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARCELOS, A.M.F. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. In: BARCELOS, A.M.F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p.15-41

BASTOS, H.M.L **A escrita no ensino de uma língua estrangeira: reflexão e prática**. In: PAIVA, V.L.M.O. (org.) Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências. 4ªed., Campinas, SP: Pontes 2010

BORDINI, M. & GIMENEZ, T. **Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, Brasil.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Vol. 09: Língua Estrangeira, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)

BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999. 394p.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002. 144 p

BRASIL. MEC **Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio**; volume 1, Brasília 2006. 239 p.

BRASIL. **Portaria N° 114, de 29 de janeiro de 1943**. Expede as instruções metodológicas para execução do programa de francês do curso ginasial,1943

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRITISH COUNCIL, **Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC**: Componente Língua Inglesa, 2017

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching** Fifth Edition. 2007  
CAVALCANTE, Lucíola I. P. **Formação Continuada, Profissionalização Docente e a complexidade de ser professor**. In: GHEDIN, Evandro (org.). *Perspectivas em formação de professores*. Manaus: Valer, 2007.

CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de Língua Modernas**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional 1957.

COULSON, S.; GRADY, O. **Blending basics**. In: *Cognitive Linguistics* 11-3/4 (2000), p. 175-196

CRISTOVÃO, V. L. L. **Seqüências Didáticas para o ensino de línguas**. 2009. Disponível em <<http://goo.gl/PX9rdl>> Acesso em: 8 Fev. 2014.

CRUZ, D.T. **O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social**. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Orgs.). *Espaços Lingüísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 25-56.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

\_\_\_\_\_, D. **A revolução da linguagem**. Tradução, Ricardo Quintana; consultoria, Yonne Leite. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Copyright © 2004, Copyright da edição em língua portuguesa © 2006

DEWEY, M. **English as a lingua franca and globalization**: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 17, No. 3, 2007.

DIAS, M. **Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa**: Sete décadas de história. Rio de Janeiro: Sextante, 1999

EL KADRI, M.S.; GIMENEZ, T. **Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca**. *Acta Scientiarum. Language and Culture* Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, Apr.-June, 2013

EVANS, V. **The Crucible of Language**: how language and mind create meaning. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

FAUCONNIER, G. **Mental Spaces**. Cambridge University Press. Edição do Kindle. Cambridge University Press. 1994.

FAUCONNIER, G. & TURNER, M. **The way we think**: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016

FILLMORE, C. J. Frame semantics. In linguistic society of Korea (Ed). **Linguistics in the morning calm**. Seoul: Hánshin, 1982.

FREYRE, G. **Vida Social no Brasil nos Meados do Século XIX Rio de Janeiro**. Artenova 1922 apud Dias, 1999, p.27 in: DIAS, M. Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa: Sete décadas de história. Rio de Janeiro: Sextante, 1999

GIMENEZ, T. **ETS and ELT: teaching a world language**. *ELT Journal*, London, v. 55, n. 1, p. 296-297, 2001.

\_\_\_\_\_. **Antes de babel: Inglês como língua franca**. In: Encontro de Letras Linguagem e Ensino – ELLE,7, 2009, Londrina Anais UNOPAR 2009.P1-10

\_\_\_\_\_. Permanências e Rupturas no ensino de Inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GRADDOL, D. **English Next**. Why global English May Mean the End of ‘English as a Foreign Language’. Plymouth: The British Council, 2006

GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. (orgs.) **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HEMAIS, B.J.W. **Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade**. In: HEMAIS, B.J.W. (org.) Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas, SP: Pontes, 2015

JORDÃO, C.M. **ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference?**. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014

KERSCH, D.F. Sobre as dificuldades e desafios de se trabalhar com gêneros do domínio do argumentar. In: GUIMARÃES, A.M.M.; KERSCH, D.F. (orgs.) **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

KOCH, I. G. V. **A coerência textual** 18.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 8.ed., São Paulo: Cortez, 2015b.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 22. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016a.



\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 10.ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016b.

KUENZER, Acacia Z. **As políticas de formação**: a constituição da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade. São Paulo, n. 68, p163-183, dez. 1999.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de COSTA, C. I. São Paulo: Editora 34, 2000

\_\_\_\_\_. Criações de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto**: o que é e como de faz. São Paulo. Parábola, 2012.

MONTEIRO, L.M.T. Multimodalidade na sala de aula de Língua Inglesa e aquisição lexical. In: HEMAIS, B. J. W (org.) **Gêneros discursos e multimodalidade**: desafio, reflexões e propostas de ensino de inglês. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) –. Disponível em: [repositorio.unicamp.br/bitstream/ REPOSIP /270118/1 /Oliveira\\_LuizEduardoMenesesde\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270118/1/Oliveira_LuizEduardoMenesesde_M.pdf). Acesso em: 02 de outubro de 2018 (1999, p.26)

PHILLIPSON, R. 1992. **Linguistic Imperialism**. Oxford, Oxford University Press, 365. In: ASSIS-PETERSON, A.A. de; COX, M.I.P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal English in the age of globalization: beyond good and evil. Calidoscópico Vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007. Unisinos.

RAIMES, A. **Techniques in teaching writing**. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. [org.] RAJAGOPALAN, K. **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005

\_\_\_\_\_. **O lugar do inglês no mundo globalizado**. In: SILVA, K. A. Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão**. In: LIMA, D. C. (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **The English language in Brazil: a boon or a bane?** In: BRAINE, G. (Ed.) *Teaching English to the world: history, curriculum and practice*. 2005, p.1-10

RAUPP, L. R. Papel da reescrita do projeto didático de gêneros – uma mudança de perspectiva. In: GUIMARÃES. A.M.M., KERSCH, D.F. **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação, Departamento Pedagógico. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: **linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROJO, R (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras 2000.

SCHIMITT, N.; MCCARTHY, M. (Org.) **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEIDLHOFER, B. **Research perspectives on teaching English as a lingua franca**. Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge, v.24, p.209-239, 2004

\_\_\_\_\_. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, T. **Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL**. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRIBBLE, C. **Writing**. Oxford University Press, 1996

TURNER, M. **Reading Minds**. Princeton: Princeton University Press, 1991. In: Preface: Backstage Cognition Fauconnier, G. *Mental Spaces* (p. xxii). Cambridge University Press. Edição do Kindle. Cambridge University Press. 1994.

WILLIAM J. M. **Style: Toward Clarity and Grace**. Published by arrangement with Scott, Foresman and Company Copyright © 1990

XAVIER, A.C. Processos de referência no hipertexto. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, IEL/Unicamp, v41, n1, p165-176, jul./dez. 2001

YANO, Y. **English as an International Lingua Franca: from Societal to Individual**. *World Englishes* p.246-255, 2009

**APÊNDICE**

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Idade: \_\_\_\_ (anos) Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

1. Você tem livros em casa: ( ) sim ( ) não Tipos: \_\_\_\_\_

2. Revistas em casa: ( ) sim ( ) não Tipos \_\_\_\_\_

3. Jornais em casa: ( ) sim ( ) não É assinante de jornal? ( ) sim ( ) não

4. Costuma emprestar livros da sala de leitura? ( ) sim ( ) não ( ) Às vezes

5. Você gosta de ler? ( ) sim ( ) não ( ) Às vezes

6. Você entende o que lê? ( ) sim ( ) não ( ) Às vezes

7. O que você prefere ler? \_\_\_\_\_

8. Quais são seus temas preferidos de leitura? \_\_\_\_\_

9. Que tipo de livro você mais gostou de ter lido até hoje? Porquê? \_\_\_\_\_

Porque \_\_\_\_\_

10. Que tipo de revista você mais gosta de ler? \_\_\_\_\_

Porque \_\_\_\_\_

11. Cite três assuntos ou temas sobre os quais você prefere ler \_\_\_\_\_

12. Você gosta de escrever histórias? ( ) sim ( ) não ( ) Às vezes ( )

13. Se você escrevesse uma história, que tema(s) escolheria? (Pense nos problemas vivenciados na sua escola ou na sua comunidade que você acha importante debater)

R: \_\_\_\_\_

14. De que forma você escreveria sua história? ( ) livro ( ) artigo ( ) carta ( ) história em quadrinhos ( ) conto ( ) romance ( ) fábula ( ) poema

15. Depois de escrita a história, onde e como você gostaria que fosse publicada?

R: \_\_\_\_\_

16. Você acha que ler em inglês é importante? Porquê? \_\_\_\_\_

17. O que mais dificulta seu hábito de ler em inglês?

( ) tempo ( ) lentidão na leitura ( ) dificuldade de uso da biblioteca ou sala de leitura

( ) outros (cite): \_\_\_\_\_

18. Você acha que escrever em inglês é importante? Porquê? \_\_\_\_\_

19. Que sugestões você daria para aulas de leitura e produção textual em inglês? Escreva isso em forma de carta.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Os alunos do 8º e 9º Anos do Colégio de Aplicação da UFRR estão convidados(as) a participar como voluntários(as) do projeto didático **Ensino de Língua Inglesa: subvertendo preconceitos** que terá início dia 23 de outubro e término dia 13 de novembro e será realizado por **meio 8 (oito) módulos das 14:00 às 16:00 somente em dias de segunda-feira**, contabilizando duas horas semanais. A opção pela segunda-feira se dá em cumprimento ao horário em que a Coordenação Pedagógica do Colégio de Aplicação reserva espaço e estrutura para estudos de recuperação paralela de Língua Inglesa. O projeto terá o seguinte cronograma:

- 23 de outubro – 14:00-15:00 Módulo I e das 15:00-16:00 Módulo II
- 30 de outubro - 14:00-15:00 Módulo III e das 15:00-16:00 Módulo IV
- 06 de novembro - 14:00-15:00 Módulo V e das 15:00-16:00 Módulo VI
- 13 de novembro 14:00-15:00 Módulo VII e das 15:00-16:00 Módulo VIII

Esta proposta é parte do projeto de pesquisa para construção da tese de doutorado, da professora de língua Inglesa do Colégio de Aplicação da UFRR Cariane do Nascimento Pimentel, intitulada O ENSINO DE LI (Língua Inglesa) E A PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A ÓTICA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL E COGNITIVA sob orientação do Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu.

Esta proposta é um experimento que tem como **objetivo a coleta de produções textuais em inglês feitas pelos alunos dos 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação**, por meio de módulos que abordarão leitura, compreensão e produção textual sob o tema preconceito, com atividades intencionais e estruturadas, organizadas como sequência didática que consideram contexto escolar, faixa etária, necessidades, interesses e o conhecimento sugerido nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

A mistura dos 8º e 9º Anos não atrapalhará a realização dessas atividades, pois “As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a sua aula desde que se faça um esforço de adaptação.” (Schneuwley e Dolz, 2004, p.93)

As produções textuais dos alunos servirão como *corpus* de análise para verificar a hipótese da pesquisa de doutorado de que o estudo e o uso da coesão lexical sob a ótica da linguística textual e cognitiva implicam ensino de produção textual em inglês como construção linguística, discursiva, cognitiva e social.

A produção final, dos textos escritos, será organizada em forma de coletânea de artigos de opinião sob o tema preconceito para serem doados à sala de leitura do CAP e a produção oral será publicada em forma campanha de utilidade pública via *youtube*, sem o uso de imagens que identifiquem os alunos.

A publicação das produções é necessária, pois faz com que os textos tenham finalidades que ultrapassam os limites da sala de aula, da escola (não serão lidos e avaliados apenas pela professora) visto que outros leitores irão interagir com o texto em um movimento de atitude responsiva ativa.

As identidades dos participantes serão confidenciais e de conhecimento apenas da professora e do orientador da pesquisa. Para tanto, não haverá identificação dos sujeitos (os alunos), em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados, garantindo também que não haverá riscos tanto físicos como emocionais, bem como não gerará gastos de ordem financeira ou remuneração.

Ao finalizar os módulos, serão atribuídas notas às duas produções finais, escrita e oral, conforme o sistema educacional, mas articuladas a critérios estabelecidos que levem em conta o processo de aprendizagem do aluno durante a aplicação da proposta didática. Com isso, estas poderão substituir as notas das avaliações do bimestre letivo, por essa razão, a produção final escrita terá valor de 3,0 (três pontos) e a produção oral terá valor de 2,0 (dois pontos).

Desse modo, **o aluno que participar de todo o processo da sequência didática, com pelo menos 85% de frequência e realizar todas as atividades propostas**, poderá se isentar de duas avaliações do planejamento de ensino de Língua Inglesa do 4º bimestre do ano letivo de 2017 que serão: mensal prevista para 06 de novembro, que terá valor de 2,0 (dois pontos), e bimestral prevista para 04 de dezembro, que terá valor de 3,0 (três pontos).

Assim como, esse aluno que tiver as duas notas da sequência didática e o mínimo de frequência exigida, poderá também realizar as avaliações do planejamento bimestral e optar por utilizar aquelas em que obtiver melhor nota para compor a média escolar de inglês do 4º bimestre.

Quaisquer esclarecimentos sobre a proposta didática, o acesso ao projeto de pesquisa em sua íntegra, bem como apresentação de recursos e ou reclamações serão feitos mediante contato com a Coordenação de Estágio, Pesquisa e Extensão do CAp da UFRR, através do telefone 3621-3198.

O responsável é livre para recusar a participação do aluno sob sua tutela, bem como retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Este termo de consentimento e livre esclarecimento possui duas vias, permanecendo uma via em poder do responsável pelo(a) aluno(a) e outra com a professora Cariane do Nascimento Pimentel.



Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu  
Orientador da pesquisa



Prof.ª Ma. Cariane do Nascimento Pimentel  
Pesquisadora



Prof.ª Ma. Maria Leogete Joca da Costa  
Coordenadora de Estágio, Pesquisa e Extensão do CAp da UFRR

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, ciente e de acordo com as informações acima prestadas autorizo \_\_\_\_\_, aluno(a) da turma \_\_\_\_\_, do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação da UFRR a participar desse estudo, bem como autorizo a publicação das informações coletadas no estudo e renego os direitos autorais até minha terceira geração. Declaro que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal

### FICHA DE INSCRIÇÃO

<b>PROJETO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: SUBVERTENDO PRECONCEITOS</b>	
---	--

**Início:** 23 de outubro de 2017

**Término:** 13 de novembro de 2017

**Horário:** 14:00 – 16:00 toda segunda-feira

**1-Nome:**..... Sexo F ( ) M ( )

Nascimento:...../...../..... Número do RG .....

Endereço:..... Número.....

Bairro:.....Cidade:.....CEP:.....

Tel. Residencial: ( ) ..... Cel. ( ) ..... Tel. Contato: ( ) .....

E-mail:.....

Assinatura do responsável .....

## APÊNDICE C - Oficinas I e II

<b>OFICINAS - I E II</b>	
<b>Oficina I: Estratégias de leitura</b>	
<b>Aula:</b> 23 de outubro de 2017	
<b>Horário:</b> 14h às 15h	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a compreensão geral dos pontos principais do texto.</li> <li>• Identificar componentes Linguísticos</li> <li>• Analisar os efeitos que alguns itens lexicais em LI podem causar.</li> <li>• Caracterizar publicidade e campanha institucional - propaganda</li> </ul>	
<b>Oficina II: Situação de Produção</b>	
<b>Aula:</b> 23 de outubro de 2017	
<b>Horário:</b> 15h às 16h	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar as condições de produção para formar leitores mais críticos e mais capazes de lidar com a situação de comunicação em questão.</li> <li>• Refletir sobre os artifícios formais para efeitos de sentido.</li> <li>• Identificar escolha lexical – conhecer vocabulário próprio para campanha institucional</li> <li>• Revisar conteúdo gramatical – Imperativo afirmativo e negativo</li> </ul>	

## APÊNDICE D - Oficinas III e IV

OFICINAS - III E IV	
<b>Oficina III: Artigo de Opinião</b>	
<b>Aula:</b> 30 de outubro de 2017	
<b>Horário:</b> 14h às 15h	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar o contexto em que o gênero artigo de opinião circula, sua função social, interlocutores, suporte de veiculação com foco no tema preconceito;</li> <li>• Analisar as características estruturais do gênero, como sua organização e composição textual que inclui: discurso indireto, tema, tese, argumentação, tipos de argumentos, refutação;</li> <li>• Ler, discutir e refletir sobre temas controversos na sociedade, inseridos no âmbito do preconceito, tais como racismo, <i>bullying</i> e homossexualismo - processo de construção de sentido.</li> </ul>	
<b>Oficina IV: Argumentação</b>	
<b>Aula:</b> 30 de outubro de 2017	
<b>Horário:</b> 15h às 16h	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar técnicas de exposição de posicionamento sobre preconceito, por meio de produção de texto dissertativo com argumentos que visam apresentar e defender um ponto de vista sustentado por conhecimentos coerentes e admissíveis que necessitam de leitura;</li> <li>• Fazer leitura e interpretação de Artigos de opinião;</li> <li>• Fornecer maiores subsídios para a etapa de produção de texto prevista no projeto</li> <li>• Refletir sobre a infraestrutura dos textos, somente no nível do plano textual global de textos em língua materna e textos em língua inglesa;</li> <li>• Realizar identificação da escolha lexical.</li> <li>• Apresentar insumos a partir de diferentes modos, de forma a complementar e integrada, exigindo diferentes campos de atenção, podendo facilitar a compreensão e a apreensão de novo vocabulário.</li> </ul>	



## APÊNDICE E - Oficinas - V e VI

<b>FICINAS - V e VI</b>	
<b>Oficina V: PSA (PUBLIC SERVICE ANNOUNCEMENT)</b>	
<b>Aula:</b> 06 de novembro de 2017	
<b>Horário:</b> 14h às 15h	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender um PSA;</li> <li>• Compreender e debater sobre Problemas Sociais Controversos – foco de PSA's;</li> <li>• Apresentar ambiente de maior volume de publicações de PSA's (<i>Youtube</i>),</li> <li>• Explicar a finalidade da produção de um PSA</li> </ul>	
<b>Oficina VI: PSA- Poderosa forma de conscientização</b>	
<b>Aula:</b> 06 de novembro de 2017	
<b>Horário:</b> 15h às 16h	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular o gênero escolhido à esfera social da escola, mas sem, necessariamente, ficar restrito a ela;</li> <li>• Apresentar as similaridades entre PSA e anúncios publicitários - público-alvo e metas</li> <li>• Explorar as características técnicas de um PSA.</li> </ul>	

## APÊNDICE F - Oficinas VII e VIII

<b>OFICINAS - VII E VIII</b>	
<b>Oficina VII: Reescrita</b>	
<b>Data:</b>	13 de novembro de 2017
<b>Horário:</b>	14h às 15h
<b>Objetivos</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar reescrita: análise das próprias produções;</li> <li>• Oportunizar a troca de ideias e orientações entre colegas;</li> <li>• Entregar primeira e segunda versão da produção do artigo de opinião;</li> <li>• Proporcionar trocas de produções para ilustrações.</li> </ul>
<b>Oficina VIII: avaliando produções de PSA's</b>	
<b>Data:</b>	13 de novembro de 2017
<b>Horário:</b>	15h às 16h
<b>Objetivos</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expor textos orais em grupos – em forma de PSA</li> <li>• Promover avaliações de PSA's e discussão sobre os pontos de poderiam melhorar e os pontos positivos que deveriam ser seguidos</li> </ul>

**ANEXOS**

## ANEXO A - Atividades propostas das oficinas I e II

### Reading

Analyze these pictures and answer the questions:

#### Text 1



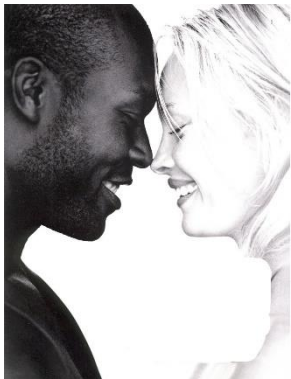
#### Text2



1-What messages do you think appropriate to each image? \_\_\_\_\_

2- Texts 1 and 2 are public announcements. According to the images, which ideas do you think they defend? \_\_\_\_\_

#### Text 3



3- In text 3, what ideas do you think they defend? \_\_\_\_\_

**Text 4**

Qual a diferença entre publicidade e propaganda?

Embora eles sejam usados sem distinção no Brasil, originalmente esses dois conceitos são bem diferentes

Por **Yuri Vasconcelos**

Publicado em 3 ago 2017, 15h15

**Esses dois termos não são sinônimos, embora sejam usados indistintamente no Brasil.** Propaganda é a atividade associada à divulgação de ideias (políticas, religiosas, partidárias etc.) para influenciar um comportamento.



Acima, você tem três bons exemplos de cartazes de propaganda ideológica. Da esquerda para a direita: o famoso Tio Sam, criado para incentivar jovens a se alistar no exército dos EUA; imagem para “demonizar” os judeus, espalhada pela Alemanha pelo regime nazista; e um pôster promovendo o poderio militar da China comunista.

No Brasil, um exemplo regular de propaganda são as campanhas políticas em período pré-eleitoral.

Já publicidade, em sua essência, quer dizer tornar algo público. Com a revolução industrial, no fim do século 19, e o fortalecimento do capitalismo, a publicidade ganhou um sentido mais comercial, e passou a ser uma ferramenta de comunicação para convencer o público a consumir um produto, serviço ou marca. Anúncios para venda de carros, bebidas ou roupas são exemplos de publicidade.

<https://mundoestranho.abril.com.br/cultura/qual-a-diferenca-entre-publicidade-e-propaganda/>

4- What is an advertisement? \_\_\_\_\_

5- What is a public announcement? \_\_\_\_\_

Now, read texts 1,2 and 3 again and discuss in the class:





(Chegou o café Parmalat. O café à altura do nosso leite)

6- What are the institutions responsible for the announcements and the advertisements?

---



---

7- The group Parmalat sells kinds of food. What does the advertisement want to express?

---



---

8- Who is the target public of text 3? \_\_\_\_\_

---



---

9- Who is the target public of texts 1 and 2? \_\_\_\_\_

---



---

10- In text 3, one image can represent other ideas, what is related to coffee?

---



---

11- Simple and minor sentences are representative of advertisement, as they allow for achieving the emphatic effect and ease the audience's message perception. Simple sentences consist of only one clause with a single subject and verb. Apart from the **declarative sentence** and **interrogative** sentence types are utilized and very often predominant over the **declarative** sentences. What kind of sentence is used in text 3? \_\_\_\_\_

---



---

12- Public Service Announcements (PSAs) are designed to inform or reduce certain behaviors in specific audiences, generally for noncommercial profit using mass media-approaches. What are the elements used in advertisings 1 and 2? \_\_\_\_\_

---



---

13- What kind of sentences are used in text 1 and 2? \_\_\_\_\_

---



---

Public Service Announcements Vs. Advertising Lisa Wade, PhD on August 18, 2009

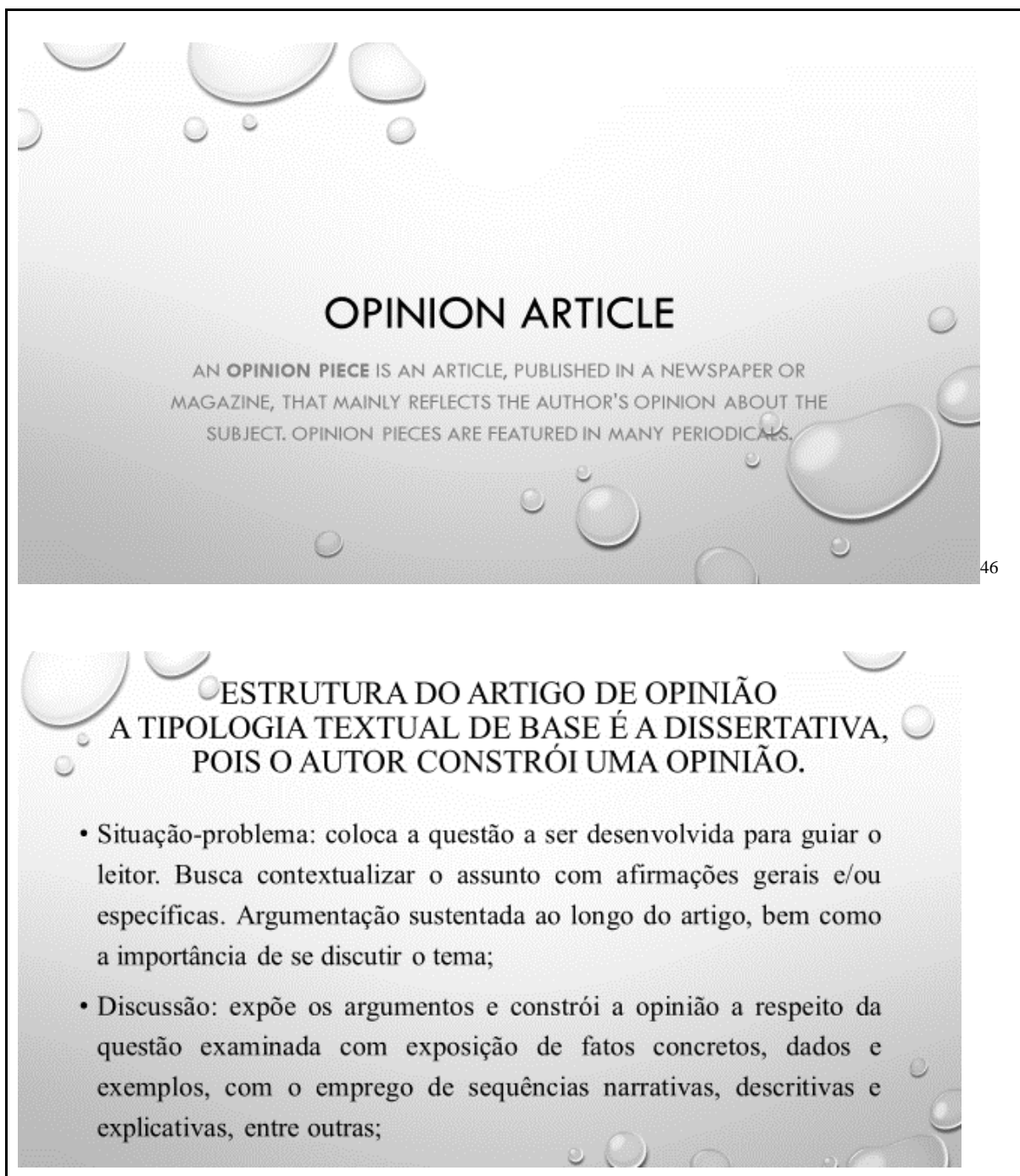


I usually think of public service announcements as a form of education. Presumably there's a harmful ignorance out there somewhere that can be corrected. But these contrasts bring into stark relief the fact that public service announcements aren't only fighting ignorance, they're fighting corporations. The battle isn't just between misinformation and information, it's between for-profit and non-profit organizations.

14- Now, it's up to you. Try to create a PSA and an advertisement using the same product or theme:

Vocabulary list	Points of grammar



**ANEXO B - Atividades Propostas Oficinas III e IV– conceitos e conteúdo**

**OPINION ARTICLE**

AN **OPINION PIECE** IS AN ARTICLE, PUBLISHED IN A NEWSPAPER OR MAGAZINE, THAT MAINLY REFLECTS THE AUTHOR'S OPINION ABOUT THE SUBJECT. OPINION PIECES ARE FEATURED IN MANY PERIODICALS.

46

**ESTRUTURA DO ARTIGO DE OPINIÃO**  
A TIPOLOGIA TEXTUAL DE BASE É A DISSERTATIVA, POIS O AUTOR CONSTRÓI UMA OPINIÃO.

- Situação-problema: coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor. Busca contextualizar o assunto com afirmações gerais e/ou específicas. Argumentação sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de se discutir o tema;
- Discussão: expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada com exposição de fatos concretos, dados e exemplos, com o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas, entre outras;

---

<sup>46</sup> Explicação sobre artigo de opinião conforme os objetivos dessa oficina apresentada por meio de projeção de slides na sala de aula



- Solução-avaliação: evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver uma reafirmação da posição assumida ou uma apreciação do assunto abordado. Não é adequado um simples resumo ou mera paráfrase das afirmações anteriores.

- Gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa.
- Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores.
- O processo interativo se sustenta pela construção de um ponto de vista.
- Busca convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição, e de refutação de possíveis opiniões divergentes

***Programa de reflexões e debates para a consciência negra por felipe cândido da silva***

*“Todos sabemos que no mundo há grandes diferenças entre pessoas e que, por estupidez e ignorância, cria-se o preconceito, que gera muitos conflitos e desentendimentos, afetando muita gente. Porém, onde estão os direitos humanos que dizem que todos são iguais, se há tanta desigualdade no mundo?”*

- Operação constante de sustentação das afirmações, realizada por meio da apresentação de dados consistentes (leitura sobre o tema)
- A construção do ponto de vista apoia-se ainda nas evidências dos fatos que corroboram a validade do que diz.
- Argumentar: o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende

*“Manchetes de jornais relatam: “Homem negro sofre racismo em loja”; “Mulheres recebem salários mais baixos que os homens”; “Rapaz homossexual é espancando na rua”; “Jovens de classe alta colocam fogo em mendigo”; “Hospitais públicos em condições precárias não conseguem atender pacientes”; “Ônibus não param para idosos”. “Escola em mau estado é interditada e alunos ficam sem aula”; e muitas outras barbaridades. Isso mostra que os governantes não estão fazendo a sua parte. “*

- A argumentação busca convencer, influenciar, persuadir alguém; defende um ponto de vista sobre determinado assunto.
- Consiste no emprego de provas, justificativas, a fim de apoiar ou rechaçar uma opinião ou uma tese

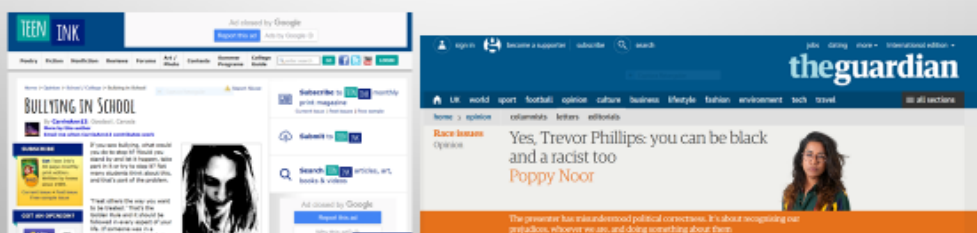
*“Mas pequenos gestos do dia a dia – como preferir descer do ônibus quando um negro entra nele; sentar no lugar de idosos, gestantes e deficientes físicos, humilhar uma pessoa por sua religião, opção sexual ou por terem profissões mais humildes – mostram que também precisamos mudar.”*

- As características do contexto de produção – enunciador – assunto - finalidade comunicativa
- Normalmente em: seção destinada à emissão de opiniões, e sua publicação tem certa periodicidade (semanal, mensal, quinzenal).
- O espaço físico que ele ocupa é limitado, normalmente de meia a uma página, dependendo do veículo de publicação.

*“A nova fachada arrepiante do bullying escolar”*



- Segundo Antunes, “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa.”
- Produção do artigo: linguagem comum ou cuidada.
- A primeira emprega um conjunto de palavras, expressões e construções mais usuais
- A segunda vale-se de um vocabulário mais preciso e raro
- A escolha por um dos níveis depende do público a que se destina o texto.





A fim de manter a coerência temática e a coesão: uso de operadores

- Argumentativos (elementos linguísticos que orientam a sequência do discurso: mas, entretanto, porém, portanto, além disso etc.) “**Porém**, onde estão os ...” “**Enfim**, cada pessoa pode fazer a sua parte...” “**In addition to that**...” “**Mas** pequenos gestos do **dia a dia**...”

- Dêiticos (que indicam lugar, tempo e participante) (este, agora, hoje, neste momento, ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, antes de, de agora em diante).

“**Today**, the Children’s Society released its annual Good Childhood Report...”

- Para apresentar a questão e os argumentos: predominantemente o presente do indicativo “**Manchetes de jornais relatam**...”

- Também pode fazer uso do pretérito em explicações ou apresentação de dados e evidências.

“**Recently**, a teenage boy **killed** himself in Connecticut. Bart Palosz **was** just 15 when he **took** his family’s shotgun and **decided**...”

- Também emprego de argumentos de autoridade, que consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista.

“**As Reed says**: “most children who live in poverty are in working families ...”

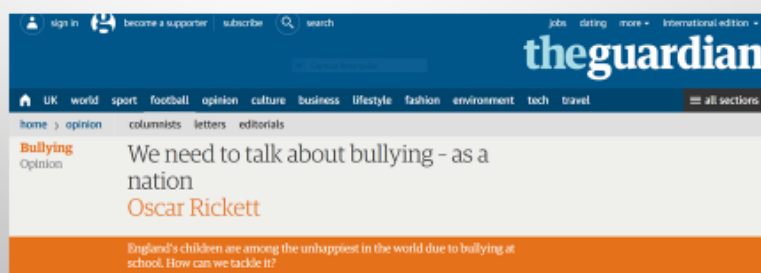
- Referenciação: dois movimentos retrospectivo (anáfora) e progressivo (catáfora)

- Anáfora: expressão que retoma uma ideia anteriormente expressa (isso)  
“Are you even remotely aware of how much pain these **victims** feel every day? **They** go to school knowing they’re going to be hurt and they see no way out.

- Catáfora: (isto)pronome ou expressão nominal que antecipa uma expressão presente em porção posterior do texto. “**This is** because people like you and...”

- Na sequência argumentativa, o autor pode se colocar em primeira pessoa: na minha opinião, penso que etc), ou de modo impessoal (em terceira pessoa: é provável que, é possível que, não se pode esquecer que, convém lembrar que etc).

*“I know from personal experience the effect bullying has on your mental health. And I know too that...”*



### ATIVIDADES PROPOSTAS – prática de leitura e escrita

#### EXERCISES

##### Text 1

- 1- Read the text and analyze what these words in bold are used for:

Felipe Cândido Silva, aluno do Ensino Médio da Escola Professor Souza da Silveira, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, foi premiado no Concurso de Redação Folha Dirigida 2009. Felipe escreveu sobre o racismo no Brasil.

#### **Programa de reflexões e debates para a Consciência Negra Por Felipe Cândido da Silva**

Todos sabemos que no mundo há grandes **diferenças** entre **pessoas** e que, por estupidez e ignorância, **cria-se o preconceito**, que gera muitos conflitos e desentendimentos, afetando muita gente. **Porém**, onde estão os Direitos Humanos que dizem que todos são iguais, se há tanta desigualdade no mundo?

**Manchetes de jornais relatam:** “**Homem negro** sofre **racismo** em loja”; “**Mulheres** recebem salários mais baixos que os homens”; “Rapaz homossexual é espancado na rua”; “**Jovens** de classe alta colocam fogo em mendigo”; “Hospitais públicos em condições precárias não conseguem atender pacientes”; “Ônibus não param para idosos”. “Escola em mau estado é interditada e alunos ficam sem aula”; e muitas outras barbaridades. **Isso** mostra que os governantes não estão fazendo a sua parte.

**Mas pequenos gestos do dia a dia – como preferir descer do ônibus quando um negro entra nele; sentar no lugar de idosos, gestantes e deficientes físicos, humilhar uma pessoa por sua religião, opção sexual ou por terem profissões mais humildes – mostram que também precisamos mudar.**

A questão da **etnia** vem sendo discutida no mundo todo, inclusive **no Brasil**, que é um **país mestiço**, onde ocorre a **mistura**, principalmente, de negros, brancos e índios. **Por mais que** se diga que todas as pessoas são iguais, independente **da cor de sua pele**, o racismo continua existindo. Músicas, brincadeiras, piadas e outras formas são usadas para discriminar os negros. **Até mesmo** a violência se faz presente, sem nenhum motivo lógico.

As escolas fazem sua parte criando disciplinas que mostram a importância que cada cultura tem para a cultura geral do país. E educando as crianças para que não cometam os mesmos erros dos mais velhos, **pois** preconceito se aprende, ninguém nasce com ele.

**Enfim**, cada pessoa pode fazer a sua parte, acabando com qualquer tipo de discriminação que existe, com qualquer tipo de preconceito que sente, percebendo que todos nós somos iguais,

independente de raça, credo, idade, condição social ou opção sexual. Esse é o primeiro passo para que cada um respeite os direitos dos outros. O direito de um acaba quando começa o do outro. E com a população conhecendo seus direitos e praticando seus deveres ela fica mais unida. E a voz que grita para que os direitos humanos sejam exercidos soará bem mais alta, pois já diz o ditado: “A união faz a força”.

2- Point essential elements that create arguments in an opinion article:

### Text 2

#### **Racismo não é questão de opinião**

#### **Ainda haverá muito a se aprender, mas tudo começa por ouvir mais para entender e opinar menos por ignorar**

Publicado em 21/03/2017 às 23h08 Atualizado em 22/03/2017 às 06h51

Aluízio Sueth Junior

Ao me inclinar sobre o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial, hoje, pensei: nem tanto a dizer, mas muito para se ouvir. Nunca antes se deu tanta visibilidade às opiniões. Especialmente a do brasileiro, sob o qual recai a pecha de quem tem opinião sobre tudo.

Contudo, opinião não é argumento, o qual pressupõe premissas verdadeiras que possam levar a conclusões seguras. A argumentação exige que se ouça, inclusive para melhorar o argumento daquele a que se contrapõe, e não aniquilar a sua fala. Ao invés de meras discussão e intransigência, se oportuniza com isso a formação do conhecimento e integração.

Assim, dada nossa cultura eurocêntrica, misógina, homofóbica e, enfim, racista, antes de emitir opinião, preocupe-se em aprender. Por certo, os segmentos sociais historicamente esmagados exerceram potências ao longo dos últimos anos, ainda que exista árduo caminho pela frente. Há imensa quantidade de coletivos, ativismos, movimentos sociais e lideranças diversas produzindo conteúdos e vivências que reivindicam acessibilidade, reforço de identidade e lutas contra opressões na busca de uma sociedade mais inclusiva.

Ouçã. Aprenda e ouça de novo. Depois disso, quando achar que está pronto para argumentar, melhore seu argumento ao ponto de impor-se limites e não exercer protagonismos indevidos, não se apropriar dos lugares de fala, de identidades e signos culturais.

Sensibilize-se para se colocar ao lado, pois, se você, como eu, não se enquadra enquanto minoria estigmatizada, encarna a figura de homem branco ocidental privilegiado que jamais irá saber de fato as provações pelas quais passa um cidadão negro, por exemplo.

É essencial saber-se nessa condição de reprodutor histórico de violências para dialogar consigo mesmo, buscando uma desconstrução, e para abrir o diálogo, no qual os excluídos possam exercer sua autonomia em detrimento dessa cortina de fumaça densa de opiniões que só replicam intolerância.

Eles não precisam de salvadores, mas de respeito e uma sociedade apta à argumentação. É um ponto de partida. Ainda haverá muito a se aprender, mas tudo vai começar por ouvir mais para entender e opinar menos por ignorar. A igualdade que suplanta o racismo, o qual nos diminui enquanto projeto de nação democrática, começa a partir do outro. Comece por ouvi-lo.

**Text 3**

3- Analyze the function of the words in bold and translate:



Trevor Phillips **asked** us on Channel 4 **last week** whether political correctness had gone mad. **He** ended the **program** with the insight: “The path to real progress may include learning to live with offence.”

It is hard to imagine just how – in a climate where politicians openly assert that a nation produces rapists and black women are compared to apes wearing lipstick – Phillips thinks political correctness has stifled rightwing views too much. **But** it’s easy to understand why **he** might think it has become irrelevant.

Political correctness was, **after all**, supposed to be about the creation of a social code to define what is acceptable in a society that wants to be open, non-prejudiced, and inclusive. Right now society feels anything but those things. It has become acceptable to harass me in an airport because of the **color** of my skin or the sound of my surname – even in the “land of the free”. **The issue in my life isn’t having to live with offence, it’s having to get used to it...**

**Perhaps** a better question for Phillips would have been whether the path to progress requires **us** to actually partake in the soul-searching that political correctness originally intended. Not to say, as Phillips did in his Daily Mail article, **that because** of political correctness, he was not surprised to be called a racist even as a black man. **But** instead to accept how deeply sad **it** is that as people of **color**, we can hold racist views ourselves. That **we**, too, might make judgments about how much more “competent” a white candidate seems for a role, because the image of success we are so often fed is prepackaged in a white, male, heterosexual form...

**Of course**, admitting that can be hard. It can be hard in the way that requires getting over the childish, human instinct that you feel when you’ve been caught doing something wrong, that urges you to say, “stop being offended”, rather than to think about what you’ve actually done. **Instead of** going on the defensive, and shifting the emphasis to take action on to those who feel under attack themselves, we should be asking: where does that take us? How can we move on?

4- What is an opinion article?

---



---

5-What is the main purpose of an opinion piece?\_\_\_\_\_

---

6- Find examples to justification to support an idea \_\_\_\_\_

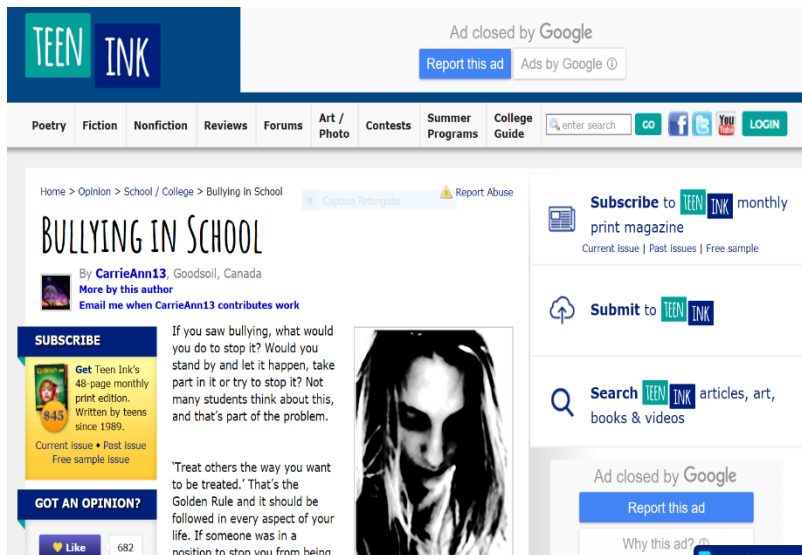
---

<sup>47</sup><https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/feb/27/trevor-phillips-political-correctness-racism-prejudice>



- 7- Where can we read opinion pieces? Who can write opinion articles? \_\_\_\_\_
- 8- Give examples of argumentative elements in a text. \_\_\_\_\_
- 9- What are deixis elements? \_\_\_\_\_
- 10- Give one example of presentation of evidence data: \_\_\_\_\_
- 11- Find in the text examples of anaphora and cataphora: \_\_\_\_\_
- 12- Find examples of personal and impersonal argumentative elements: \_\_\_\_\_
- 13- What is the structure of an opinion article? \_\_\_\_\_

Text 4



This was originally an article I wrote for my school newsletter because I was sick of how much bullying was going on at my school. The newsletter just came out and so far nothing has changed; I really wish it would.

If you saw bullying, what would you do to stop

it? Would you stand by and let it happen, take part in it or try to stop it? Not many students think about this, and that's part of the problem.

'Treat others the way you want to be treated.' That's the Golden Rule and it should be followed in every aspect of your life. If someone was in a position to stop you from being bullied and did nothing, how would you feel? If you find that unacceptable, you must do everything you can to stop others from hurting people.

Are you even remotely aware of how much pain these victims feel every day? They go to school knowing they're going to be hurt and they see no way out. This is because people like you and many others stand by and let it happen without contemplating how much pain this is causing people. Ask yourself this: How would you feel if you were in the victim's position and could see no end to your pain?

When the victims see no way out, they may choose to tragically end their life, leaving more hurt behind for those who were unable to stop it. Canada has the third-highest teen suicide rate of all the industrialized nations, with 15 deaths per 100,000 people. Suicide is the second leading cause of death for people ages 10-24, behind motor vehicle accidents. The death of a young person is always a waste of life, so how many more lives must be wasted before something is done?

If you condone bullying in any way, shape or form, you are taking part in it. Bullying is everyone's responsibility and the option of doing nothing is unacceptable in civilized society. Some people may consider mocking someone funny, even though it is anything but funny to the victim. Small jabs taken every day can add up to a lot of pain and suffering. While it may seem innocent to the person taking the shots, the cumulative effect of these daily jabs could be devastating. In addition to that, as the pain increases, each jab cuts a little deeper.

Bullying can happen in school, so it is the responsibility of students to protect their classmates and to show everyone the dignity and respect they would like to be treated with. The first line of defense in bullying is in student's own behavior. But when that fails, it must be brought to the attention of someone in authority, like a teacher. The concept of someone in authority failing to address the problem is simply not acceptable. This is why you must speak to a teacher you trust and know will do something to stop the bullying.

Bullying is happening everywhere, even at your own school. You may not see it, you may not know it is there, but it is happening and it causes unimaginable pain to the victims. The only way to end bullying is to talk about it openly rather than making it a taboo issue. If someone is hurting another person, they will not stop unless someone (either a fellow classmate or someone in authority) stands up for the victim and tells their tormentor to stop. Bullying is everyone's problem; therefore everyone has to be part of the solution.

[http://www.teenink.com/opinion/school\\_college/article/331645/Bullying-in-School/](http://www.teenink.com/opinion/school_college/article/331645/Bullying-in-School/)



ANEXO C - Atividades Propostas de oficinas V e VI - conceitos e conteúdo

PSA- poderosa forma de conscientização



## PSA (Public Service Announcement)

---

- Envolve questões de interesse social;
- Discussões de Problemas Sociais Controversos;
- “Um PSA é um anúncio GRATUITO que promove alguma causa pública ou traz à comunidade importantes informações” (tradução nossa, Littleton 2009, p.02)

## Por que fazer um PSA?

---

- PSA - publicados com maior volume na internet (*Youtube*),
- Articula o gênero escolhido à esfera social da escola, mas sem, necessariamente, ficar restrito a ela;
- Finalidade: produção do gênero ensinado que circule em outras esferas sociais.

## PSA é a sigla usada nos Estados Unidos

---



<https://www.youtube.com/watch?v=OMK1yPJgY7I>

No Reino Unido, é conhecido como Public Information Films (PIFs- Filmes de utilidade pública)



<https://youtu.be/7fWx9TJlaaE>

Hong Kong, são chamados de Announcements in the Public Interest (APIs – Anúncios de interesse público).



<https://www.youtube.com/watch?v=OstxGcmeGu0>

- Há similaridades entre PSA e anúncios publicitários, pois ambos identificam um público-alvo, definem metas para uma campanha e formatam as mensagens com técnicas para chamar atenção;
- Os comerciais têm o objetivo de divulgar uma marca (Lembra?);
- PSA é utilizado como uma forma de disseminar informações de interesse público sem fins lucrativos, cujos objetivos principais são de conscientizar, mudar atitudes e comportamentos diante de uma questão social;

## PSA- poderosa forma de conscientização



- No Brasil - serviço de utilidade pública na televisão em forma de campanhas de iniciativas governamentais, com frases de efeito:



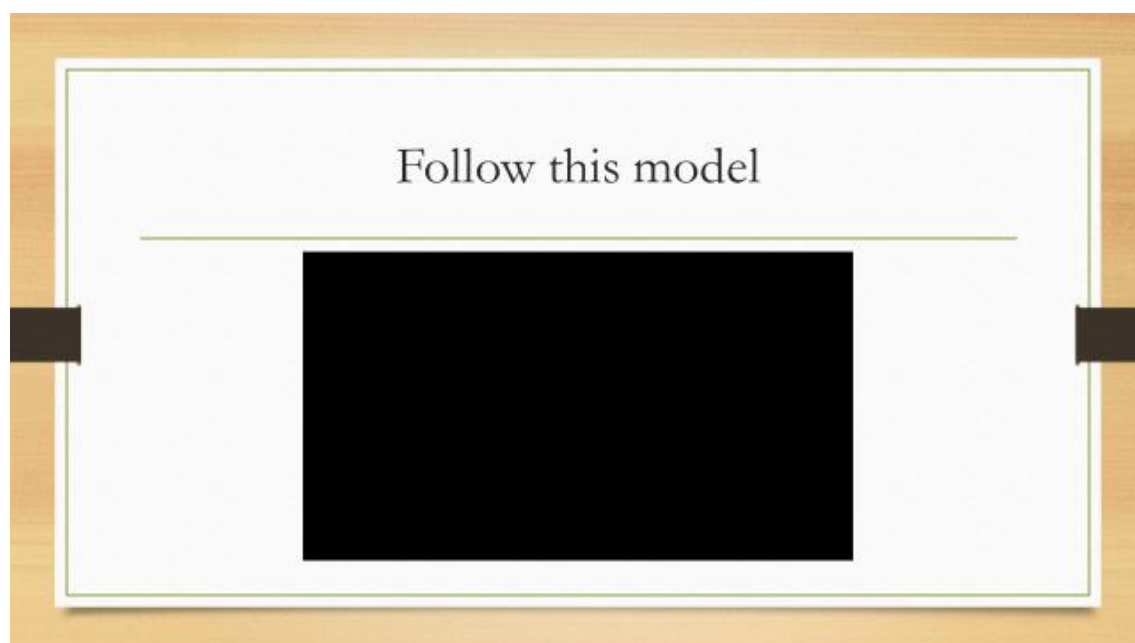
- Campanha do ministério de saúde do Governo Federal



<https://youtu.be/aBXEAxGnXo4>



<https://youtu.be/P7CJMZpY1pk>



<https://youtu.be/XWgE6D7ejtg>

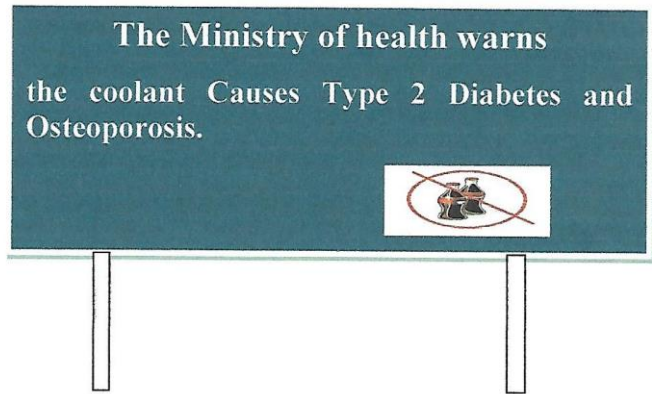
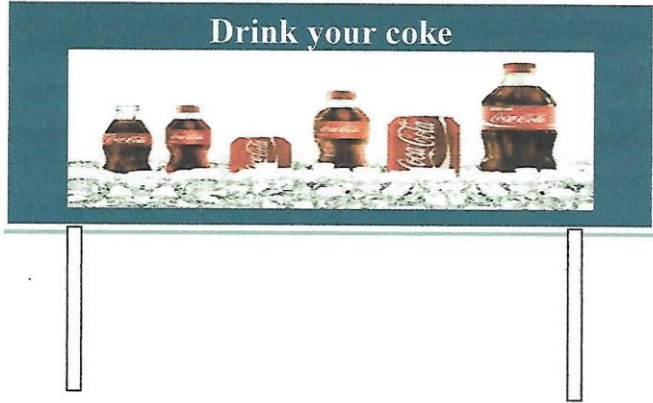
### **ATIVIDADES PROPOSTAS – prática de atividades áudio e oral**

Os grupos tinham que ser compostos por alunos dos 8º e 9º anos e as frases de efeito, conteúdo e tema da produção foram selecionados pelos grupos. Foi explicado que eles deveriam buscar outros PSA's sobre o mesmo tema escolhido por eles, para ajudar na elaboração e produção. Os grupos tiveram até o dia 13 de novembro para entregar a primeira versão do vídeo. Pois, nesse dia a oficina VIII foi dedicada à análise e avaliação dos vídeos de cada grupo.

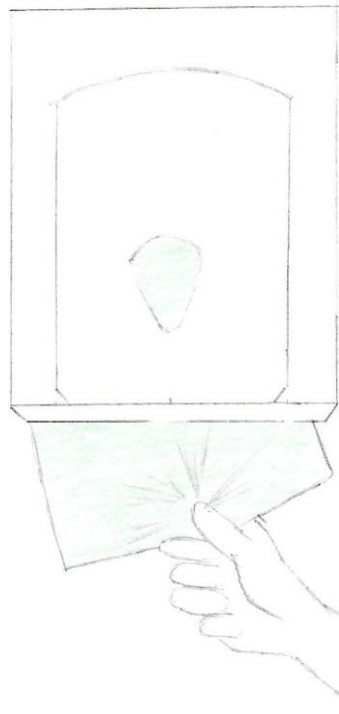


## ANEXO D - Mostras de construções de publicidade e propaganda







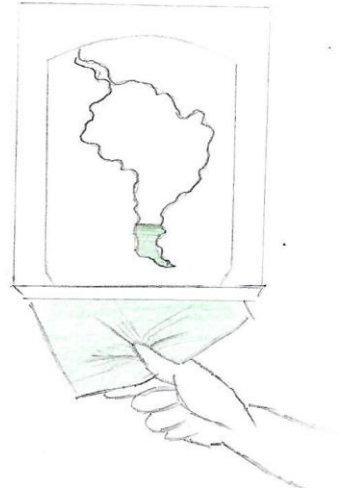
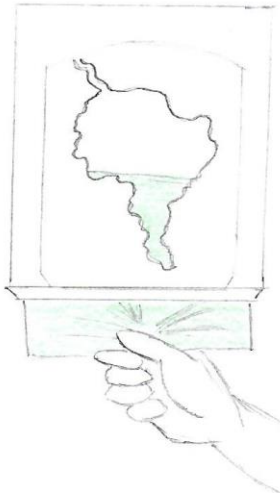
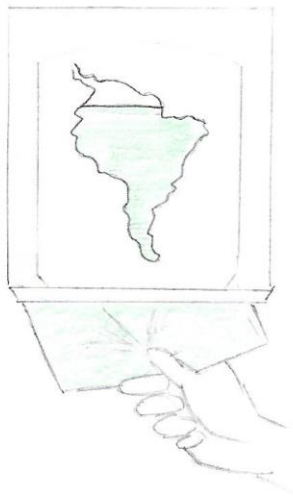


100% —  
— softness.

DOUBLE SHEET

EXTRUSA-PACK  
the quality that stands out

HOW MANY PAPER TOWELS DO YOU  
USE TO DRY YOUR HANDS ?



Malamda Braga - 119, [www.americanforest.org](http://www.americanforest.org)



saude.ig.com.br

AVOID THE HEADPHONE AT THE MAXIMUM OR THE MAXIMUM YOU'LL GET AND DO NOT HEAR ANYTHING ELSE.



WWW.APPLEHEADPHONES.COM

THE NEW HEADPHONES HAVE COME, NOW HIGHER AND MORE POWERFUL. LISTEN AS LOUD AS YOU CAN WITHOUT MODERATION.

#### **ANEXO E – Links de Produções de PSA's**

Endereços:

<https://www.youtube.com/watch?v=Kt8qaHsPgcM>

<https://www.youtube.com/watch?v=Kt8qaHsPgcM>

<https://www.youtube.com/watch?v=egvZfS0XNgY>

<https://www.youtube.com/watch?v=79218owh-r0>

## ANEXO F- PRODUÇÕES TEXTUAIS 8º ANO

### Colors

Many people suffer from racism in Brazil, even though more than half of the population is black or brown.

Look differently to a black person, or hold the bag stronger when a black one passes are racism actions present in our daily lives. I do not think skin color influences the character of people nor it means that they are better or inferior than others.

Will it still exist in the near future? Will we let stop judging the other by the color of skin? Will someday black, whites, browns and Indians have equal wages? I hope the next generation will not suffer this much...



## Prejudice with Blacks

Prejudice started in Brazil in 1500 when the Portuguese arrived here. And with them came slaves brought from Africa. They were captured in the lands where they lived in Africa forcibly brought to America on large ships in miserable and inhuman conditions. All were blacks, and as they were being enslaved they were placed as the poorest class, while the whites (which in the case were the Portuguese) were at the top of the pyramid, the rich people.

More than three hundred years passed, until the Aurea law was signed, prohibiting slavery in Brazil. With this, the slaves could have their own money, their own home, have equal rights.

Even all this time, our society continues with this wrong view of the past, as if blacks are still slaves, as if we were still in the past and nothing had changed. One example of this is the case of: A couple of actors adopted a girl from Africa, and soon after people started talking horrible things on social networks. What is completely wrong, because we all have equal rights, no matter the physical characteristics. But today unfortunately, many people are judged by something as trivial as the color of the skin.

In my opinion being judged by skin color is completely wrong, as this does not define the character of anyone. Treating someone differently from others by a physical difference is totally wrong, because in the law and in my vision it is a crime.

People should respect more the others and not judge only by skin color but by character. If people started doing it, our society would become a better place.



## Homophobia on a daily basis

Even today, not only in the local we live more in the world and common that many people suffer the prejudice of other individuals with mediocre thoughts, because of their sexuality, skin color or ethnicity.

In many newspapers in our country, there are reports of citizens who have suffered prejudices in public places. But not so long ago a young roraimense, of 18 years, was killed in the district of Pricumã, only because he was homosexual.

However, in the society in which we live it is common to live with homosexual people who unfortunately still suffer some kind of discrimination, physical or moral aggression. For even the many things that our society must combat shows how much we still live in a prejudiced society.

Schools in each country should create teaching projects now to respect these differences between each person. In order not to have such inequality between these beings, because we are equal, we have only different characteristics and ideas.

People must do their part because in the world there are differences and these differences are good because no one and their rights end when the right of the other begins and each person has to learn to respect the rights of others without harming the rights of other people.





## Homophobia in the world

In many parts of the world, many people suffer prejudice because of sexuality, physical and verbal aggressions are some examples of prejudices that the community suffers. The death toll of the LGBT community has been growing all over the world.

There are many cases in the world of people of different sexualities, who have suffered aggressions, sometimes leading to death, an example of this is the transsexual Camila Albuquerque, who was brutally murdered in Salvador.

On September 15, 2017, an injunction was granted that allows psychologists to treat gays and lesbians as patients and to make therapies for "sexual reversal."

That's because people do not change prehistoric thoughts, stupid and ignorant thoughts, and will not stop there, more and more people will die because they love and what society does to fight homophobia? Everyone is pretending that nothing is happening, that none of this exists, rulers also do nothing, the world needs to evolve, but that will only happen if people change their thoughts.

But all this can change with education, if schools put projects to show reality to our children, teaching them to respect "inequalities" from the beginning, there would be no homophobia in the future.

I am not against homosexuality because all the people in the world have the right to love no matter who. I often wonder, why do people die for loving? This is a doubt I have that will never be clarified.

They do not need healing, but they need respect.



## Religions Prejudice

In Brazil it is common that many people suffer prejudice because of their religion.

Some time ago, a news came from Globo's website that an armed trafficker forced a lady to break all the objects of her Umbanda center, putting a holy mother in the crosshairs and using the name of Jesus.

This was a brutal example of religious prejudice that has been happening in Brazil. This case happened in Baixada Fluminense, Rio de Janeiro.

Unfortunately, this type of prejudice has been frequent in Brazil, because the number of people who are practicing this is increasing and it is very bad for those who suffer from it, because it can simply lead to depression or even death.

Society together the authorities and the country should take some actions against prejudice.



## **Racism in the world**

Today, racism is not as before, but racism still exists as other prejudices. Just like other problems that run in the world.

We humans judge a lot because of the ethnicities of each, these ethnicities vary according to physical and cultural characteristics.

Anyway, we can do whatever we want to help with this problem, or just ignore it. The decision is in the hands of each one to help or simply ignore. But we all have to raise awareness because your friend may suffer and not you. We have to stop thinking about ourselves and start thinking about others. Anyone who suffers from this kind of prejudice just needs help and respect. So, in the United States, there are many cases of racism, like white cops shooting black people, and so on. We can change that. We just have to believe.





## ANEXO G – PRODUÇÕES TEXTUAIS 9º ANO

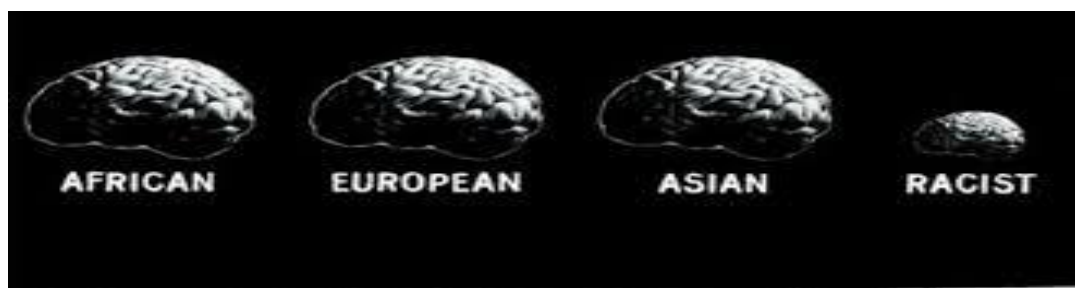
### The Racial Prejudice in Roraima

In Brazil, racial prejudice has always been an intense war since the colonial period. And, this fight continues today. How to combat such an act? Will there be a day, a world without inequalities?

Currently, we see in the news, alarming data on the prejudice of blacks, natives and immigrants. The high homicide rate of blacks scares a minority of the population. In general, people are not shocked by these crimes. What about the natives? There is a sad reality in the capital Boa Vista, Roraima. They are viewed by some people as dirty and lazy, making them the “excluded class” of society. They get rare opportunities to study get information. The few indigenous, people who attend the UFRR, live in tiresome days, often leave their family members and spouse for long days, in order to obtain a professional qualification.

It is also observed a growing increase of Venezuelans in Roraima, due to crisis in Venezuela and many immigrates come to the capital, with the aim of achieving a better living condition. However, the majority of Brazilians create pejorative jokes and treat Venezuelans as inferior beings.

Finally, in order to combat racial prejudice, it is necessary that a union of all human beings should be made to get more respect for the next and that the authorities strive to raise awareness of the population that, to combat evil, it is necessary to do good.



## RACISM

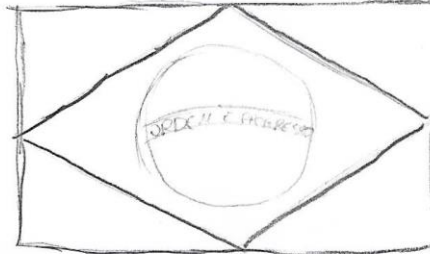
“ In Brazil, there is no racism.” Unfortunately there are still many cases of racism. Which is impressive, since most Brazilians are descended from black. It is unacceptable that we have yet to witness this kind of thing in the XXI century.

Nowadays we still have to live with people, that in my opinion, are sick. How can one person find that another is not equal simply because of its color? Like something contagious, something scary. Unfortunately, in our society, there is still a big difference, for example, no matter how qualified the person is by such a thing, such work is black, so it is not good. The person is black, “he’s a bad guy.”

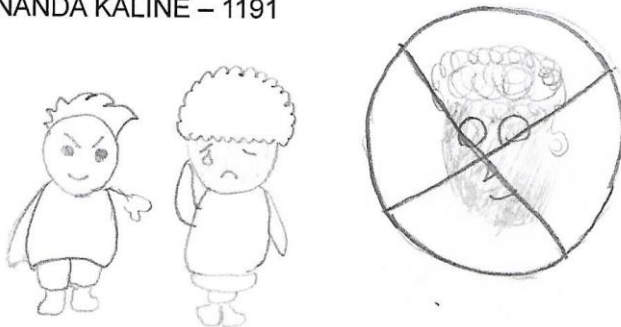
And then I wonder, how many whites out there do wrong things and they are unpunished? How many blacks are willing to work honestly and can not simply by their color? That’s impressive, isn’t? For me, this is a great injustice. How can a person’s talent be erased because of their color?

The actress Taís Araújo was attacked in her social networks because of her color, several racist comments, such as: “I pay with bananas” and “Lend me your hair, so I can wash dishes”. It’s this kind of comment that annoys me, makes me completely outraged.

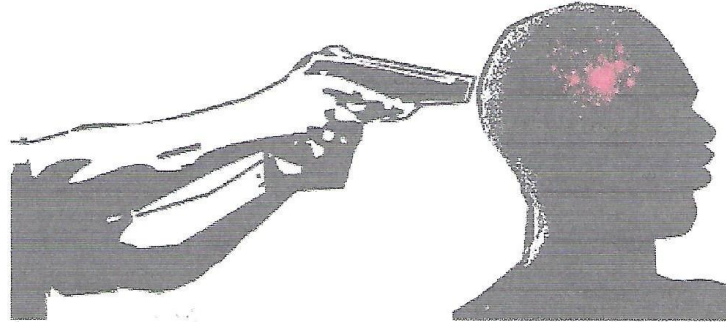
I do not have a solution to end racism, I think it goes from the creation, from the head of each one. Unfortunately, some do not know what color does not define the character. Color does not define anyone.



FERNANDA KALINE – 1191



## Brazil: A country without prejudice?



Racism is a discriminatory act defined as a doctrine or political system based on the right of one race (considered pure and superior) to dominate others or even a set of theories and beliefs that establish a hierarchy between the races, among the ethnic groups.

Blacks are constantly associated with a negative corporate image seen with bad eyes when shopping or walking the streets and generally associate them with bad guys and bad people.

Brazil is seen as a country of mixes and equality, yet the statistics show the opposite. The GELEDÉS (Black Woman Institute) website shows the following statistics: "The percentage of blacks murdered in Brazil is 132% higher than that of whites, reveals a survey conducted by the Institute of Applied Economic Research - Ipea, entitled Lives Lost and Racism in Brazil."

Thus, Brazil, which is considered a country of all, shows every day that this is not reality, since the population itself contradicts the affirmation by treating blacks as inferiors and reducing them as scoria of society and by practicing an intense violence to them. According to the UN "Every 23 minutes, a young black man dies in Brazil".

When Brazil treats a black man badly, he is badly treating someone who, with much labor (slave, by the way) contributed to his formation and solidification.



Racism: a past that reflects

Racism is discrimination based on the concept that there are several human races and a hierarchy between them. This idea has strong ties with the past and has many negative consequences in the present. Among them are offenses, deaths, wage differentials... and all this occurs in a country where the virtually entire population is mixed.

In the time of colonization of Brazil, many Africans were forced to serve as slaves. For a long time, suffered abuses at the hands of their superiors and, even after the abolition of slavery in 1888, the situation has not changed. The slaves were unable to compete in the labor market, so they continued to follow orders thus creating an idea of inferiority.

During the Second War, Hitler used Darwin's theory, wrongly, as a basis for his belief that those who didn't belong to the Aryan race were inferior in all the powers. It's perceived that this belief still influences the present time when white people are more likely to get jobs and higher wages than black people. According to IBGE, the average income of a white person is R\$4703,00 while of a negro is of R\$1416,00.

Currently, many people are influenced by this idea of inferiority and commit offensive or aggressive acts with blacks because they think they are superior to them. Not even public people, such as players, journalists and misses are free from racism. In Brazil the state that has the highest growth in the black homicide rate, according to Folhabv, unfortunately is Roraima.

In this way, when the subject is racism, Brazil has to evolve a lot and steps must be taken. Put into practice what is in the law and punish people or companies that have racism attitudes, show the black not just as a football player but as scientist, historian, geologist... And deepen discussions about racism in schools are some ways to reduce the problem.





## Xenophobia in Roraima

With regard to the widening of the infractions, the mass migration of Venezuelans seeking shelter in Roraima and the high cost of regional trade products for Venezuelans have generated high rates of transgression. prostitution, drug trafficking and theft are constantly being carried out. Many establishments are stolen, according to police data, the estimate is ten cases per week in Pacaraima - RR.



It is possible to affirm that the increase of the prejudice against Venezuelan migrants represents a challenge to be faced in a more organized and urgent way in our days. This is evidenced not only by the expansion of crime, but also by the overload in public services.



Added to this we can say that overload in community service in the state, particularly in public health, already having difficulties to meet the social fabric of Roraima, worsened by the attendance to the local population. According to the Emergency Service of the General Hospital of Roraima (HGR), located in capital, statistics on the number of visits to Venezuelans increase of 382.7%.

Hostility is therefore a problem that needs to be resolved, I think the government could act eminently, open public hearings, provide more resources and employees to meet hospital demand, and Brazilian citizens organize more support groups for immigrants, providing shelters, food, etc. So that the refugees can have a good life until they can return to their country.

## RACISM IN THE WORLD

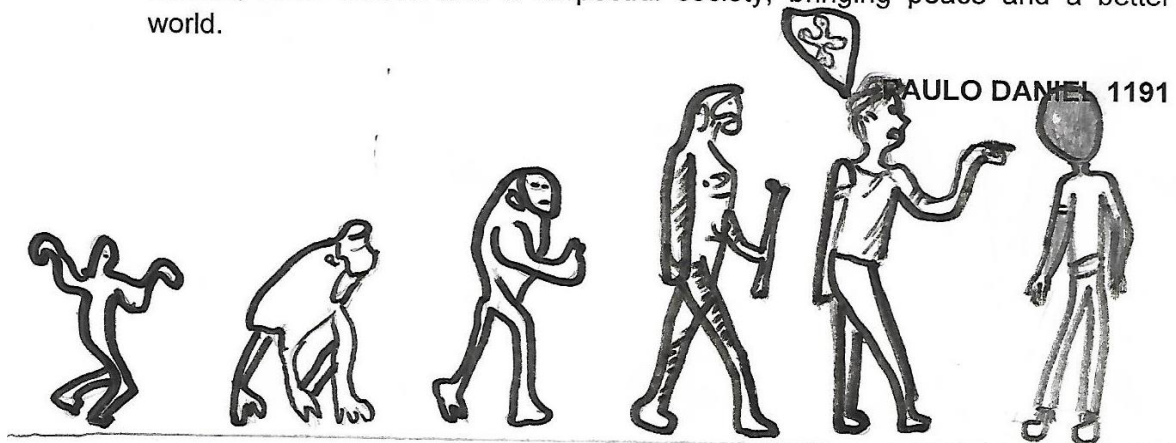
Racism is the term used by theories or beliefs that say that one race is superior to another, the most common view in society is for a white person say superior to a black just because of skin color.

Racism is easily seen in society, sometimes requires a little attention, but other times it is very easy to perceive such a silly idea. That ideology has already caused many deaths around the world. The Holocaust is the most widely known racist massacre in the world (by Nazis who believed the Aryan race was superior to the others) that occurred in the Second World War killing about 7.5 million Jews and Gypsies.

The example of the holocaust is there to see that racism can cause very terrible things and also it is to show that still today there are people who live in fear, because in our society unfortunately at any time a massacre can happen because of the racism again.

Racism can be realized in other ways, not only with physical aggression, it can be carried out with attitudes, for example if a blackman comes close and the person hides the cell phone is already a form of racism and prejudice to judge a person imagining he is thief just for being black, or even say that every black is poor,. But for good people with a smart mind it is clear that racism has no meaning at all, as no one person can be considered better than the other, even more because of skin color.

To avoid racism, you just need to treat everyone equal, without exception, treat everyone equally can have a society with a lower rate of depression and suicide, even crimes and a respectful society, bringing peace and a better world.





### Blacks in the Media

The prejudice of races, racism, is strong, hurtful and still exists in our society, although Brazil is a country with a strong miscegenation of races and with a large part of the population being black.

Our historical heritage was shaped by slavery, torture, and contempt of the blacks. In this country, these forgotten people are the most underprivileged, inferiorized and those who least occupy the labor market. Nando Cunha says that it is very difficult to work on television, since 2015, there are no opportunities for him. In an interview he says that blacks do not occupy the main roles of Brazilian TV, but rather that they are linked to favelas, suburbs, poverty and misery.

We can see that those who hold the majority of positions, such as presenters, journalists, actors, are white people. The commentary of filmmaker Spike Lee, "The first time I was here in 1987, I was shocked to see that on TV, in magazines, there were no blacks. Who never came to Brazil and sees the Brazilian satellite TV will think that all Brazilians are blond with light eyes", reveals the prejudiced identity present in the media.

Despite of great changes that have already occurred, we are still not free from racism, black people still suffer a great deal. They are killed, imprisoned, accused unjustly, because of their skin color, because of prejudice.

I do not believe in a society totally free from racism, but I believe we can get there almost, respecting the differences of all people without judging color or culture, we are all equal, and we must act as such.

Amanda Vitória - 1192



## Racism in Brazil



What is racism? Racism is an act of prejudice related to the races, ethnicity or physical characteristics of a person, most of the times it is practiced against black people.

Racism in Brazil has not started now, you know, it started a long time ago, since the time of slavery, proclamation of the republic and everything.

People who most suffer are Indians, Africans, and people from other cultures.

In the time of the republic in Brazil, they offered several agreements to Italians who did not have much, because they had a clearer skin, so they would have fewer blacks and more browns, and thus they were decreasing more, but still there was a lot of prejudice.

To combat this, law 7716 was created, which criminalizes racism, saying that "crimes resulting from discrimination, racial or ethnic origin, religion or national origin will be punished under this law.

Well, several people say that there is reverse racism, that blacks practice against whites, but this is a monopoly, the person has suffered a prejudice or discrimination or racial insult related to offenses.

Blacks suffer the most from murders, have low incomes, low schooling, poor access to health care and die early, and are the ones who are most in prison.

"Ah, this was not an act of racism" "It's just drama", who decides if it was racism or not the person who suffered? yes, obviously, because it is in her that will be practiced, then it is she who will decide whether or not she was.

This should change, in fact people should change, start thinking more, not only in themselves but in everyone around them, and this needs to change as soon as possible, if not more and more the country and the world will sink.



## Racism



People who practice racism are ignorant, dumb who do not know how beautiful black skin is, how unique are customs, who do not know how to enjoy the custom so beautiful.

Unfortunately, there are still people who think there is racism with white people, but it does not really exist. A white person will never miss an opportunity because of its color, it will never be looked at with repudiation, disgust, it will never be

suspected of any theft because of are color, this only happens with black people.

In soap operas, the role for a Negro is almost always a maid, slave, poor or thief. We live in a racist world, we are racist when we give our children only white puppets because they are "prettier", we are racist when we laugh at racist jokes or when we support someone with the excuse of " just kidding".

This is what happened in the case of Daniel Alves, many people took it with "just a joke" or in the case of the spider goalkeeper, who as the girl who practiced the act said it was "in the heat of the moment", she was processed, but nothing happened to her.

Unfortunately, many people see racism as just a joke that will not affect anyone. "I have a dream. The dream of seeing my children judged by their personality, not by the color of their skin. "Martin Luther King.

But in order to change the world, we must first change ourselves and help people who practice racism, because they also deserve to be treated with love, and with love maybe someday we can change the.



## What do we understand speaking about racial prejudice?!



When we start to talk about racial prejudice, we are referring to some people that don't accept the fact of other have color, ethnicity, source and others different characteristics from yours, that many times take the people to some this kind of prejudice. 28 years ago, was made the law 7716 which say "the legislation provides for the improvement of anyway who has connected racial prejudice.

It happened here on our country when Patrícia Marina, fan Grêmio, Brazilian soccer team, called Santos goalkeeper Aranha of "monkey", but she didn't know that her life would change.

Patrícia saw the world face fall apart in front of her, she lost her job's, had her house around down. Suffered verbal abuse and end be exiling the world. 6 months after the occurrence she finally got her life back.

As the philosopher Emanuel Kant said "the human being is what education does of him" well, this phrase says a lot, because, the human today need a good education with teaching more does un the little, believe that government should take norms to decrease the high index of racial prejudice him in Brazil, therefore the schools also should bring more the students to them see what really is racial prejudice in projects that do people aware it's a crime and you will pay not with money because sometimes it is unsaleable.

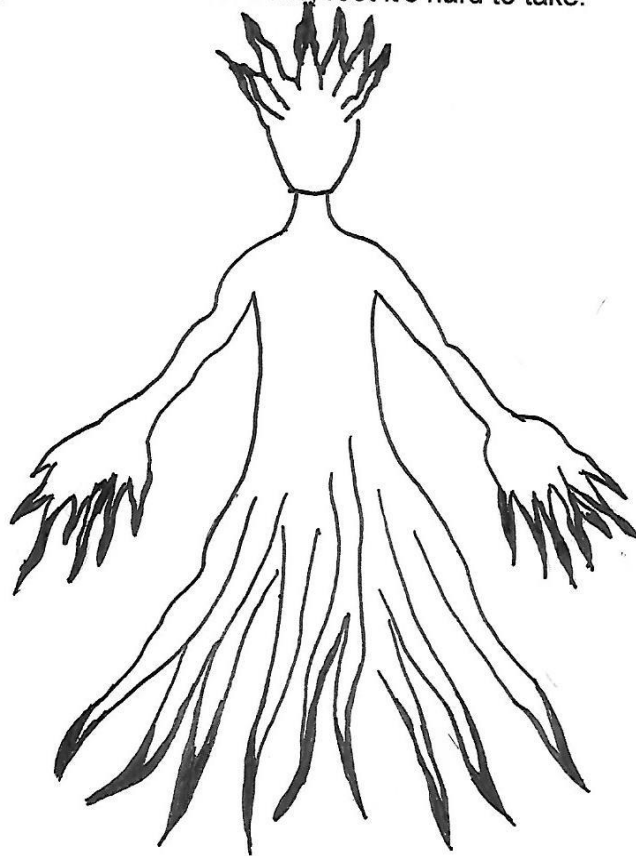
## Racism

Racism is not as far apart as many people believe, in fact it is fully present in our lives.

In Brazil this is prejudice, because we all pretend not to see what is happening, to watch acts of racial prejudice several times and we become indifferent to what is happening in front of us.

The new trend now is to attack people on the internet, this is an act of infinitely cowardly people, which in addition to hurting others, still makes it public, adding to the shame of the person.

Racism is a form of bullying, and just like it, can have irreparable damage, can lead people to non-acceptance, lack of self-esteem, depression, suicide, violence and various other things it is rooted in our lives, root it's hard to take.



It's over, we have to intervene, helping those people who can not defend themselves from these depressive beings and try together to really end the racism that devastates our country, our Brazil.