



**INSTITUTO FEDERAL**  
Paraíba

Campus  
João Pessoa

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA – ProfEPT  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**MYRELLA MADUREIRO SOUSA DE MENEZES**

**DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA:  
A UTILIZAÇÃO DE MANCHETES JORNALÍSTICAS (*HEADLINES*)  
PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS**

João Pessoa – PB

2022

**MYRELLA MADUREIRO SOUSA DE MENEZES**

**DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA:  
A UTILIZAÇÃO DE MANCHETES JORNALÍSTICAS (*HEADLINES*)  
PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS**



**DISSERTAÇÃO** apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) como requisito à obtenção de grau de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Italan Carneiro Bezerra

João Pessoa – PB

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CrP)  
Biblioteca Nilo Peçanha do IFPB, *campus* João Pessoa.

M543d Menezes, Myrella Madureiro Sousa de.

Docência em língua inglesa: a utilização de manchetes jornalistas (headlines) para a formação integral dos educandos/ **M:**

filiii\,Madureiro Sousa de Menezes. - 2022.

179 il.

Dissertação (Mestrado - Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação da Paraíba / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2022.

Orientação: Prof. Dr. Italan Carneiro Bezerra.

1. Gênero linguístico - língua inglesa -. 2. Gênero jornalístico. 3. Manchete jornalística 4. Formação integral. 5. Ensino aprendizagem I. Título.

CDU 82-9 (043)

Lucrecia Camilo de Lima  
Bibliotecária - CRB 15/132

**MYRELLA MADUREIRO SOUSA DE MENEZES**

**DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA:  
A UTILIZAÇÃO DE MANCHETES JORNALÍSTICAS (*HEADLINES*)  
PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS**



**DISSERTAÇÃO** apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) como requisito à obtenção de grau de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa I  
Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

**BANCA EXAMINADORA**

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Italan C. Bezerra".

Prof. Dr. Italan Carneiro Bezerra  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB  
(Orientador)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Leticia Brites".

Profa. Ora. Leticia Ramalho Brites  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilhas - IFFar  
(Examinadora Interna)

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Hudson Marques da Silva".

Prof. Dr. Hudson Marques da Silva  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- IFPE  
(Examinador Externo)

**MYRELLA MADUREIRO SOUSA DE MENEZES**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA:  
A UTILIZAÇÃO DE *HEADLINES* PARA A FORMAÇÃO  
INTEGRAL DOS EDUCANDOS**



**PRODUTO EDUCACIONAL** apresentado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) como requisito à obtenção de grau de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 23 de fevereiro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Italan B. Bezerra', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Italan Carneiro Bezerra  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB  
(Orientador)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Letícia Brittes', written over a horizontal line.

Profa. Ora. Letícia Ramalho Brittes  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilhas - IFFar  
(Examinadora Interna)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Hudson Marques da Silva', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Hudson Marques da Silva  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco- IFPE  
(Examinador Externo)

João Pessoa – PB  
2022

A **Deus**, razão de tudo o que tenho e sou, pelo dom da vida!

Aos meus filhos, **Matheus e Helena**, motivação e alegria diária, pela oportunidade de  
experienciar tão imenso amor!  
Dedico.

## AGRADECIMENTOS

Com imensa gratidão, gostaria de agradecer a todos que comigo caminharam por todo o percurso de inúmeros aprendizados, acadêmicos e de vida, ao longo desse estudo e das inestimáveis vivências que dele fizeram parte, em especial, o nascimento da minha filha, Helena.

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais, Osanildo e Inalda, pedras angulares na minha vida, que sempre me estimulam e me apoiam na realização de tudo que tem um importante significado para mim, com especial gratidão por todo o suporte (de amor e cuidados) com meus filhos durante todo o curso do Mestrado.

Ao meu esposo, Carlos Magno, por todo o companheirismo e incentivo para a realização deste estudo, não me deixando desanimar nos momentos difíceis e sempre acreditando no meu potencial.

À minha avó, Inácia Madureiro, pelo apoio, de sempre, aos meus estudos e pelo amor demonstrado em atenção e orações por tudo que vivencio.

Ao meu orientador, Doutor Italan Carneiro Bezerra, pela prontidão e disponibilidade em realizar comigo este estudo, por todo o conhecimento transmitido, pelos momentos de compreensão, apoio e aposta para o prosseguimento e a conclusão deste trabalho.

Aos queridos colegas de turma do Mestrado, Andreia, Jessyca, Rodrigo e Rucélia, com os quais vivenciei, ao longo das nossas viagens e aulas presenciais, inesquecíveis momentos de parceria, de cuidados (durante a minha gravidez), de conhecimentos compartilhados e alegrias. Por toda a amizade, o apoio e os encontros revitalizantes para a conclusão deste trabalho.

Aos demais colegas e amigos, pela compreensão da minha ausência em muitos momentos, pelo incentivo e carinho de sempre.

Aos professores-participantes desta pesquisa, que prontamente aceitaram participar do nosso estudo e contribuíram significativamente para o alcance deste trabalho.

A todos os professores do ProfEPT, por todos os enriquecedores ensinamentos e conhecimentos compartilhados.

Aos membros da Banca Examinadora, pelas importantes contribuições para este trabalho.

O meu muito obrigada a todos!

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ementa da disciplina Língua Inglesa I.....	39
Figura 2 – Objetivo Geral da disciplina Língua Inglesa I.....	40
Figura 3 – Trecho dos conteúdos da disciplina Língua Inglesa I – Plano de Curso. ....	40
Figura 4 – Conteúdo Programático do II Bimestre da disciplina Língua Inglesa I.....	41
Figura 5 – Apresentação da Sequência Didática de Língua Inglesa.....	105
Figura 6 – Primeiro Momento da Proposta de Ensino 1 da SD.....	106
Figura 7 – Terceiro Momento da Proposta de Ensino 1.....	107
Figura 8 – Primeiro Momento da Proposta de Ensino 2.....	108
Figura 9 – Segundo Momento da Proposta de Ensino 2.....	109
Figura 10 – Segundo Momento da Proposta de Ensino 3.....	110
Figura 11 – Introduções aos Primeiros Momentos das Propostas de Ensino 4 e 5.....	111
Figura 12 – Parecer Final dos Docentes – Avaliadores do PE.....	123



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa – Categoria 1 (Subcategoria 1.1).....	80
Quadro 2 – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa – Categoria 1 (Subcategoria 1.2).....	83
Quadro 3 – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa – Categoria 1 (Subcategoria 1.3).....	85
Quadro 4 – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa – Categoria 2 (Subcategoria 2.1).....	87
Quadro 5 – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa – Categoria 2 (Subcategoria 2.2).....	89
Quadro 6 – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa – Categoria 2 (Subcategoria 2.3).....	93
Quadro 7 – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa – Categoria 3 (Subcategoria 3.1).....	95
Quadro 8 – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa – Categoria 3 (Subcategoria 3.2).....	99
Quadro 9 – Ficha Avaliativa .....	113

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da afirmativa 1 da Ficha Avaliativa do PE .....	115
Gráfico 2 – Resultado da afirmativa 2 da Ficha Avaliativa do PE .....	115
Gráfico 3 – Resultado da afirmativa 3 da Ficha Avaliativa do PE .....	116
Gráfico 4 – Resultado da afirmativa 4 da Ficha Avaliativa do PE .....	116
Gráfico 5 – Resultado da afirmativa 5 da Ficha Avaliativa do PE .....	117
Gráfico 6 – Resultado da afirmativa 6 da Ficha Avaliativa do PE .....	118
Gráfico 7 – Resultado da afirmativa 7 da Ficha Avaliativa do PE .....	118
Gráfico 8 – Resultado da afirmativa 8 da Ficha Avaliativa do PE .....	119
Gráfico 9 – Resultado da afirmativa 9 da Ficha Avaliativa do PE .....	120
Gráfico 10 – Resultado da afirmativa 10 da Ficha Avaliativa do PE .....	120
Gráfico 11 – Resultado da afirmativa 11 da Ficha Avaliativa do PE .....	121
Gráfico 12 – Resultado da afirmativa 12 da Ficha Avaliativa do PE .....	121
Gráfico 13 – Resultado da afirmativa 13 da Ficha Avaliativa do PE .....	122
Gráfico 14 – Resultado da afirmativa 14 da Ficha Avaliativa do PE .....	122

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IFs	Institutos Federais
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
OCEMLE	Orientações Curriculares para o Ensino Médio em Língua Estrangeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Produto Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
SD	Sequência Didática

## RESUMO

Sabe-se que o estudo do gênero jornalístico tem sido cada vez mais realizado em sala de aula, sobretudo de Língua Inglesa, seja por ser um texto autêntico e atualizado que possibilita o contato do educando com materiais de contextos reais da língua-alvo, seja por ser fonte de informação e estímulo à leitura fora do contexto escolar, que servem como suporte para o alcance da formação integral do aluno a partir da leitura crítica de mundo. Nessa perspectiva, destacamos a relevância de um gênero textual em Língua Inglesa – as *headlines* – enquanto ponte de acesso à formação crítica e emancipadora dos educandos, visto que estas têm uma enorme carga comunicativa e, diariamente, comunicam a leitores que buscam rapidamente se informar sobre os fatos em *sites* de notícias. Dessa forma, tendo em vista a viabilização de um ensino de Língua Inglesa no âmbito do multiletramento e da formação de cidadãos críticos, conscientes e emancipados, objetivou-se investigar a compreensão dos docentes de Língua Inglesa do Ensino Médio Integrado (EMI) no IFPB, *campus* João Pessoa, acerca da utilização de *headlines* enquanto recurso didático para a formação integral dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa de campo-empírica, qualitativa, de caráter exploratório, realizada a partir de levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos citados. Os resultados obtidos foram interpretados seguindo os preceitos da Análise de Conteúdo. Mediante os achados, pôde-se inferir que, no tocante à formação integral dos educandos por meio do ensino de Língua Inglesa, embora se verifique uma carência teórico-metodológica para esta abordagem, há a preocupação em promover uma formação vinculada à emancipação do sujeito enquanto protagonista do processo de ensino-aprendizagem, decorrendo, portanto, na relevância de formações docentes para embasamento teórico e suporte metodológico para o alcance da formação almejada. Ademais, pôde-se perceber a recorrente não utilização das *headlines* para fins didáticos, tendo os docentes, todavia, reconhecido as possibilidades de contribuição destas enquanto recurso viabilizador da formação aludida. Destarte, a pesquisa culminou no desenvolvimento do produto educacional “Sequência Didática de Língua Inglesa: a utilização de *headlines* para a formação integral dos educandos”, visando fornecer subsídios teórico-metodológicos aos docentes para o uso das *headlines* como recurso didático no referido ensino. Assim sendo, o produto educacional foi avaliado como uma relevante e inovadora proposta de ensino, de qualidade conteudista, metodológica e gráfica, corroborando a busca por uma docência mediante um trabalho integrado por meio da articulação de conteúdos de Língua Inglesa, sugeridos pelos documentos oficiais, bem como a formação humana integral a partir da abordagem crítica e emancipadora do material proposto.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa; Formação Integral; Manchetes Jornalísticas.

## ABSTRACT

It is known that the study of the journalistic genre has been increasingly carried out in the classroom, especially in the English language, either because it is an authentic and up-to-date text that allows the student to have contact with materials from real contexts of the target language, either because it is a source of information and a stimulus to reading outside the school context, which serve as support for the achievement of the student's integral formation from the critical reading of the world. From this perspective, we highlight the relevance of a textual genre in English – the headlines – as a bridge of access to the critical and emancipatory training of the students, since these have a huge communicative load and, daily, communicate to readers who seek to quickly inform themselves about the facts on news sites. In this way, considering the feasibility of teaching English in the context of multiliteracy and the training of critical, conscious and emancipated citizens, the objective was to investigate the understanding of teachers of English in Integrated High School (IHS) at the IFPB João Pessoa *campus*, about the use of headlines as a didactic resource for the integral formation of students. This is an empirical, qualitative, exploratory field research, carried out from a bibliographic survey and semi-structured interviews with the mentioned subjects. The obtained results were interpreted following the precepts of Content Analysis. Based on the findings, it was possible to infer that, with regard to the integral formation of students through the teaching of English, although there is a theoretical-methodological lack for this approach, there is a concern to promote a formation linked to the emancipation of the subject as protagonist of the teaching-learning process, resulting, therefore, in the relevance of teacher training for theoretical basis and methodological support to achieve the desired training. In addition, it was possible to perceive the recurring non-use of headlines for didactic purposes, with the teachers, however, recognizing the possibilities of their contribution as an enabling resource for the aforementioned training. Thus, the research culminated in the development of the educational product “English Language Didactic Sequence: the use of headlines for the integral formation of students”, aiming to provide theoretical and methodological subsidies to teachers for the use of headlines as a didactic resource in that teaching. Therefore, the educational product was evaluated as a relevant and innovative proposal for content, methodological and graphic quality teaching, corroborating the search for teaching through an integrated work through the articulation of English language content, suggested by official documents, as well as the integral human formation from the critical and emancipating approach of the proposed material.

**Keywords:** English language; Integral Formation; Journalistic Headlines.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	16
1.2 JUSTIFICATIVA E HIPÓTESE DA PESQUISA .....	18
1.3 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICO.....	19
1.4 RELEVÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....	20
1.5 ESTADO DA ARTE DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	21
1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO .....	23
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	26
2.1.1. Quanto à classificação. ....	26
2.1.2 Quanto à abordagem .....	26
2.1.3 Quanto à tipologia da pesquisa .....	27
2.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	27
2.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	28
2.4 PROCESSO DA COLETA DE DADOS E TRATAMENTO DOS ACHADOS DA PESQUISA .....	29
2.5 PRODUTO EDUCACIONAL: DO PLANEJAMENTO À AÇÃO NO ENSINO.....	30
<b>3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES .....</b>	<b>33</b>
3.1 DUALIDADE ESTRUTURAL BRASILEIRA E TECNICISMO.....	33
3.2 CURRÍCULO INTEGRADO: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES DA PROPOSTA INTEGRADA.....	36
3.2.1 O que dizem as ementas? .....	38
3.3 A DOCÊNCIA EM EPT: CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	42
<b>4 A LEITURA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO EDUCANDO .....</b>	<b>46</b>

4.1 LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	48
4.2 CONTRIBUIÇÕES DOCENTES PARA O LETRAMENTO CRÍTICO .....	50
4.3 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA.....	53
4.4 MATERIAIS AUTÊNTICOS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA .....	55
4.5 O GÊNERO JORNALÍSTICO: UM IMPORTANTE RECURSO PARA O ENSINO DE ILE .....	59
4.5.1 Linguagem e poder. ....	62
4.5.2 Relações de poder e <i>fake news</i> .....	64
4.6 O TEXTO JORNALÍSTICO E A FORMAÇÃO CRÍTICA .....	67
4.7 <i>HEADLINES</i> : ESTRUTURA GRAMATICAL DAS MANCHETES JORNALÍSTICAS EM LÍNGUA INGLESA .....	73
4.8 LÍNGUA, CULTURA E CONTEXTO .....	76
<b>5 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>80</b>
5.1 CAMPO EDUCACIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	80
5.2 O GÊNERO JORNALÍSTICO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS .....	87
5.3 O USO DE <i>HEADLINES</i> COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA .....	95
<b>6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA: A UTILIZAÇÃO DE <i>HEADLINES</i> PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS.....</b>	<b>102</b>
6.1 AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	114
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>136</b>
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	137
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA DO IFPB – <i>CAMPUS</i> JOÃO PESSOA.....	140
APÊNDICE – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UTILIZAÇÃO DE <i>HEADLINES</i> PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS.....	141

## 1 INTRODUÇÃO

*Se o aluno conseguir enxergar possibilidades onde o mundo inteiro disse que não existiam, o professor cumpriu, finalmente, a sua missão.*

Lídia Vasconcelos

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O jornalismo moderno apresenta-se como um veículo não apenas de expressão e comunicação, mas também de interação leitor-texto-autor. Assim, o gênero jornalístico surge não somente como uma fonte de informação, mas, sobretudo, como uma ferramenta por meio da qual os envolvidos no processo educativo possam fazer uso para fins de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, sabe-se que o uso do gênero jornalístico tem sido adotado cada vez mais enquanto recurso didático, seja por conter bastante informação, ser um texto autêntico e atualizado, com diferentes tipos de linguagem, seja por estimular os alunos a lerem fora do contexto de sala de aula, tornando-os melhores leitores (CLANFIELD; DUCAN, 2001), levando-os a vivenciarem contextos reais de comunicação da língua-alvo. Além disso, podemos atentar para o fato de que o uso da estrutura do texto jornalístico noticioso pode promover uma compreensão mais precisa da interação por meio da linguagem verbal e escrita, ao passo que os sujeitos aprendem a raciocinar logicamente, prevendo estratégias para alcançar seus objetivos comunicacionais.

Conforme os estudos de Van Dijk (2002), o uso desse gênero em sala de aula favorece a intertextualidade entre gêneros; amplia, de diversos modos, as variadas formas da língua; contribui para o crescimento linguístico do aluno, bem como aprimora o olhar crítico deste no seu entorno social. Contudo, a linguagem jornalística tende para a objetividade, podendo utilizar processos linguísticos específicos, que ora podem levar o leitor à compreensão parcial da mensagem emitida, ou mesmo à compreensão equivocada desta, ora podem influenciar o julgamento do leitor, à vista do uso de termos que, seja por razão de atrair o sujeito à leitura seja pela própria interlocução dos discursos, podem tendenciar a compreensão do receptor do



texto. Desta forma, o conhecimento e o domínio da linguagem jornalística são poderosos instrumentos para se exercer o direito da cidadania.

Suplementando essa perspectiva, Carmagnani (2002) apresenta as razões para o constante uso dos textos jornalísticos no contexto de sala de aula de língua estrangeira, ao mencionar que:

No âmbito do ensino de língua estrangeira, essa tendência — a utilização de textos retirados de jornais e revistas — intensificou-se a partir do desenvolvimento de pesquisas na área de leitura [...], sobretudo a implantação, no Brasil, de cursos voltados para o ensino instrumental de línguas. Nesse contexto, as necessidades dos alunos concentram-se no desenvolvimento de habilidades de leitura de textos, os não-didatizados, de áreas específicas, ou, então, de textos de cunho jornalístico de interesse geral (CARMAGNANI, 2002, p. 123).

Segundo o autor, o aprendiz de uma língua estrangeira poderá tornar-se bom leitor ao ingressar em atividades de leitura que tenham suporte de uma metodologia voltada para o aspecto discursivo de leitura e na defesa deste procedimento. Ademais, Carmagnani (2002) complementa, afirmando que “[...] a ideia da utilização do discurso jornalístico em sala de aula, não [deve ser vista] como mera substituição de um material didático por outro, mas como uma forma alternativa de desenvolver o aluno-leitor” (CARMAGNANI, 2002, p. 131).

Diante dessa conjuntura e correlacionando-a ao contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI), ressaltamos a relevância de ter-se, ao menos, conhecimentos básicos acerca da linguagem jornalística e, em especial, da linguagem das manchetes em Língua Inglesa (*headlines*), que, por meio das letras grandes e chamativas, muitas vezes com o texto claro, denso e preciso, são responsáveis por atrair o leitor às suas correspondentes notícias, podendo, contudo, estruturar-se, sintático e semanticamente, de modo peculiar, o que requer maior atenção e conhecimento do leitor não nativo.

De fato, as manchetes têm uma enorme carga comunicativa, a exemplo do grande volume de notícia dos meios midiáticos associado à brevidade das manchetes, consideradas como o que há de mais importante entre o que é noticiado, pois são elas que anunciam o que é tratado nos textos que as seguem, ou mesmo permitem ao leitor que não tem tempo de ler a notícia por completo ficar ligeiramente informado sobre o fato noticiado.

Nesse sentido, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira – OCEMLE (BRASIL, 2006), quanto a um ensino que trabalhe com a complexa e múltipla integração de (novos) letramentos, no sentido de “práticas socioculturais contextualizadas”, na defesa por um ensino de língua que se firme no compromisso de colaborar

com a formação dos alunos como cidadãos críticos, sem, no entanto, negligenciar o mercado de trabalho (BEZERRA, 2014), sem se restringir a ele, e na busca por um ensino que promova a formação de um ser humano integral, voltada à leitura do mundo e à formação cidadã, deter-nos-emos a pesquisar sobre a compreensão dos docentes de Língua Inglesa, no cenário investigativo do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, *campus* João Pessoa, acerca do uso de *headlines* enquanto recurso didático para o ensino da língua-alvo, bem como para a formação integral dos educandos, partindo, portanto, do seguinte questionamento: Como os docentes de Língua Inglesa compreendem a manchete jornalística (*headline*) enquanto recurso didático para a formação integral dos estudantes?

## 1.2 JUSTIFICATIVA E HIPÓTESE DA PESQUISA

No tocante ao que nos desperta a desenvolver este estudo, primeiramente, essa motivação advém da experiência da minha formação em Jornalismo, em paralelo à minha formação em Letras – habilitação em Língua Inglesa, visto que, por ter conhecimento da relevância do acesso à informação para o cidadão e do desenvolvimento do seu olhar crítico ante os fatos, e percebendo as dificuldades de abordagem didático-pedagógica de textos jornalísticos em Língua Inglesa, por meio da leitura e compreensão de suas respectivas manchetes, bem como pela percepção da falta de suporte da minha formação inicial para a compreensão dessa modalidade linguística e sua abordagem em sala de aula, despertou-me o interesse em investigar sobre o quão habilitados nos encontrávamos (enquanto formandos em Letras, na época) para este nível de leitura e utilização deste gênero textual como recurso didático na sala de aula de Língua Inglesa.

Assim, a partir de uma pesquisa realizada ainda na graduação em Letras, a qual investigou a compreensão de *headlines* pelos formandos, fiz uma breve sondagem acerca de como tais colegas compreendiam algumas *headlines* selecionadas de jornais britânicos e americanos, análise a partir da qual percebi o vácuo da nossa formação inicial para uma hábil compreensão desses tipos de texto, visto que se apresentavam em modalidades linguísticas, comumente, diferenciadas do inglês falado no cotidiano e na sala de aula. Tal cenário ressaltou a necessidade de capacitação à parte da ofertada pela nossa graduação, para que tivéssemos um mínimo de habilidade de leitura de tais textos que são de considerável relevância social para a formação de sujeitos críticos por meio do acesso à informação, a culturas e ao conhecimento de mundo.

Ainda no que concerne à nossa motivação nessa pesquisa, considerando-se as mudanças pelas quais o ensino de Língua Inglesa vem passando quanto ao seu papel na formação do sujeito social crítico, surge-nos o intuito de contribuir para um ensino de Língua Inglesa para além da visão utilitarista da língua para fins de decodificação, na busca por promover uma docência voltada à formação de sujeitos ativos, emancipados, críticos mediante a leitura do mundo e transformadores da realidade.

A partir dessa compreensão, realizamos esta pesquisa sob as hipóteses de que o uso das manchetes jornalísticas (*headlines*) torna-se, enquanto recurso didático-pedagógico, um potencial viés para o alcance da formação integral dos educandos, tendo em vista possibilitar abordagens no ensino de Língua Inglesa a partir de materiais autênticos, de contextos reais da cultura-alvo, viabilizar a formação do pensamento crítico do sujeito perante os acontecimentos do mundo e contribuir para a autonomia do estudante na busca pela informação e conhecimento.

Ainda, trabalhamos sob a hipótese de que a correlação da potencialidade deste gênero textual como travessia para a formação integral ainda não se faz perceptível pela maioria dos profissionais do ensino de Língua Inglesa do IFPB, voltando nossa atenção a estes docentes como público-alvo da nossa pesquisa, ao considerar, também, o pouco conhecimento destes, e demais docentes desse contexto educacional, acerca da base teórica que sustenta esse campo de atuação, fato decorrente da pouca oferta de formação (inicial e continuada) sobre tais embasamentos teóricos, que possam despertar a reflexão dos docentes sobre seus papéis nesse processo de ensino-aprendizagem e dar-lhes suporte metodológico para atuação nesse cenário.

### 1.3 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar a compreensão dos docentes de Língua Inglesa do Ensino Médio Integrado (EMI) no IFPB, *campus* João Pessoa, acerca da utilização de *headlines* enquanto recurso didático para a formação integral dos estudantes.

Na busca por alcançar tal objetivo, depreendem-se os seguintes objetivos específicos: identificar a concepção dos docentes de Língua Inglesa do EMI sobre a educação ofertada pelos IFs; Consultar as ementas do componente curricular de Língua Inglesa do Ensino Médio Integrado do IFPB – *campus* João Pessoa, para a verificação do ensino de LI enquanto viabilizador da formação integral e da contemplação do texto jornalístico de forma sistematizada e correlacionada ao propósito do referido viés educacional; Averiguar como se dá a compreensão dos docentes acerca da utilização da linguagem jornalística, a partir do estudo das *headlines*

para a formação crítica dos educandos; Desenvolver uma proposta de ensino – sequência didática – enquanto produto educacional que aborde manchetes jornalísticas em Língua Inglesa como recurso didático e forneça concepções bases para a correlação desse campo de conhecimento com a formação integral.

#### 1.4 RELEVÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A importância desse estudo encontra-se na concepção da linguagem jornalística enquanto viabilizadora da formação integral de sujeitos sociais, uma vez que, além de caracterizar-se como material didático acessível, o uso texto jornalístico em sala de aula, como já citado, propicia a intertextualidade entre gêneros, reforça os conhecimentos acerca das variadas formas da língua, viabiliza o crescimento linguístico do aluno e o ensino de gramática contextualizada.

Ademais, o estudo do gênero jornalístico serve de palco para abordagens crítico-reflexivas à medida que possibilita a formação crítica e emancipatória dos educandos, de forma a conduzi-los à conscientização do seu lugar social e de seu poder de transformação da realidade, corroborando Freire (1994), que nos desperta para o significativo papel da conscientização do aluno, visto que, uma vez conscientizado, poderá compreender, diferentemente, a história e seu papel perante esta, recusando-se a acomodar-se, mobilizando-se e organizando-se para mudar o mundo.

No tocante à relevância do nosso estudo para o corpo docente, enfatiza-se o papel do professor como mediador durante todo o processo de ensino-aprendizagem para o alcance da formação almejada, uma vez que é a partir da compreensão desse âmbito educacional que o professor poderá traçar caminhos didático-pedagógicos na tentativa de contribuir para a formação do educando sob uma educação de essência crítica e criticizadora, de forma que

[...] propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação, no sentido de sua humanização” (FREIRE, 2014a, p. 80).

Enquanto contribuição do nosso estudo ao IFPB e ao referido Programa de Mestrado – ProfEPT – enquanto espaço de produção de conhecimento e de desenvolvimento de produtos

educacionais na integração dos saberes, não temos a pretensão de oferecer resultados absolutos, mas que nosso trabalho possa servir de suporte para uma prática de ensino de LI voltada à formação de sujeitos no âmbito de sua totalidade, bem como, para novas investigações acerca do estudo da linguagem jornalística a partir do uso de *headlines* para possíveis inovações didático-pedagógicas na abordagem da Língua Inglesa.

## 1.5 ESTADO DA ARTE

Partindo do pressuposto do Ensino Médio Integrado como proposta de formação humana integral, suporte da contextualização apresentada, atentaremos ao foco da nossa pesquisa quanto ao ensino da Língua Inglesa no EMI e sua implicação na formação do aluno em sua totalidade, ressaltando o ensino da língua-alvo por meio do gênero jornalístico como um dos vieses para este alcance.

Faz-se, pois, de extrema relevância realizarmos, primordialmente, um mapeamento acerca do que tem sido discutido em estudos recentes sobre as concepções do ensino de Língua Inglesa, sobre a percepção do estudo do gênero jornalístico como material didático para o ensino de LI, bem como sobre a atuação dos profissionais da referida área no contexto do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais.

Primeiramente, vale salientar que, de acordo com os PCN (BRASIL, 1999), as línguas estrangeiras modernas são, atualmente, dotadas de importância quanto a sua função como veículos de informação e comunicação fundamentais para a adequada interação social e aquisição de conhecimentos pelo homem. Nesse sentido, o documento preconiza que o ensino de línguas na escola pública,

[...] além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 1999, p. 26).

Conforme o exposto, visa-se a uma proposta de ensino de línguas que privilegie a criticidade do educando, para a qual, segundo alguns autores (FAIRCLOUGH, 1999; LIMA, 2009; MARCUSCHI, 2010), faz-se indispensável que o processo de ensino seja organizado em torno do estudo do texto, por meio do qual diversas dimensões, metodologias e habilidades possam ser desenvolvidas (DONATO, 2015). Assim, o domínio de um gênero significa ser

capaz de prever certas “coerções” que o condicionam, em que, tornando o leitor mais competente, o fará ser mais proficiente nos seus atos de linguagem e nas suas práticas sociais (BARROS; NASCIMENTO, 2007).

Nesse sentido, Marcuschi (2005, p. 25) traz a concepção do ensino por meio de gêneros enquanto prática social, quando diz que estes são “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. O autor afirma que estes se constituem “como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer sobre o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Ainda para Marcuschi (2005, p. 35), “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária maneira de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada que fizermos linguisticamente estará fora de seu feito em algum gênero textual”, corroborando o que Dolz e Schneuwly (1999) também trazem ao afirmar que é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes.

Por sua vez, os estudos de Ramos e Lago (2014, p. 217) destacam a importância de um ensino baseado em gêneros textuais, visto que “[...] a unidade básica do ensino deve ser o texto ativo, construído em situações de comunicação com propósitos específicos, apresentando estilo e temas adequados ao contexto”, o que realça, mais uma vez, a indispensabilidade do uso do texto autêntico na sala de aula, por meio dos quais os alunos devem passar um processo focado na leitura destes textos para entender o mundo, tornando-se cidadãos críticos e autônomos na construção de significados dos textos (CARLOS; BORDINI, 2012).

Nessa conjuntura, a partir do trabalho de Rodrigues (2001), vê-se que o uso de textos jornalísticos em inglês como material de ensino apresenta várias vantagens, uma vez que oferece uma fonte rica e infinita de artigos que tratam de aspectos do dia a dia das pessoas. Este mesmo autor declara que tais materiais são autênticos e sempre atualizados, ao passo que destaca a relevância do uso das manchetes enquanto recurso didático nesse mesmo âmbito, sobre as quais afirma que:

Elas (as manchetes) também introduzem uma rica corrente de itens léxico-gramaticais a qual ajuda ambos professores e estudantes igualmente a aumentar o vocabulário ativo e passivo. Enquanto aprendem a língua alvo por textos genuínos, os estudantes estão também informados sobre as últimas notícias. Por outro lado, uma vez que estes estudantes estão se familiarizando com as estruturas gramaticais de novos textos, eles estão aptos a serem melhor guarnecidos para decodificar a linguagem do gênero e interpretar as mensagens transportadas (RODRIGUES, 2001, p. 41).

Suplementando tal compreensão, Daly (2004) alega que desenvolver a habilidade de ler e compreender jornais em uma língua estrangeira parece apoiar o processo de aquisição ou aprendizagem. No entanto, observa-se que, em tempos de interatividade nas redes sociais via Internet, fazer com que haja interesse pela leitura de notícias não é tarefa das mais fáceis, mas certamente é fundamental para formar leitores habituais e cidadãos bem-informados, sendo uma fonte respeitável para pesquisa e para a obtenção de informação. Muitos estudantes de Inglês-Língua Estrangeira (ILE), como os japoneses, por exemplo, gostam de ler jornais, e, apesar de toda a dificuldade encontrada quanto às convenções existentes no gênero em discussão, o trabalho em sala de aula utilizando o jornal como recurso didático no ensino-aprendizagem de ILE tende a suscitar o interesse desses aprendizes (KITAO, 1996).

Ante o exposto e trazendo à discussão o âmbito do ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado, sabe-se que, de modo geral, esse ensino recai na abordagem instrumental da língua-alvo, específico à área de interesse de formação do aluno, contudo, a constituição do *corpus* desta pesquisa, parte do pressuposto do Ensino Médio Integrado como proposta de formação humana integral e o ensino da Língua Inglesa por meio do gênero jornalístico como um dos vieses para este alcance, sendo os Institutos Federais de Educação (IFs) contextos viabilizadores dessa educação. No entanto, discorrer acerca desse contexto consiste em um grande desafio, tendo em vista a ainda busca de identidade dessas instituições perpassando por fatores históricos, legislações diversas e demais fatores (FERRARINI-BIGARELLI, 2016).

De acordo com Berriel e Trevisol (2014), o ensino da língua estrangeira e a formação profissional na perspectiva integrada têm sido grandes desafios para a educação brasileira do século XXI que, de forma geral, encontra-se vinculada à estrutura curricular e metodologias de ensino de línguas no formato tradicional “não integrado”, o que recai na necessidade de propostas alternativas viáveis para o efetivo desenvolvimento linguístico neste contexto.

Nesse âmbito, o ensino das línguas estrangeiras funda-se com a potencialização da ação humana, visto que pode ser interpretado como ampliação do campo operacional do profissional-cidadão em relação a outras culturas (BERRIEL; TREVISOL; MELO, 2014). Concernente a isso, estudos como os de Bezerra (2011), que abordam concepções e práticas dos docentes de Língua Inglesa no âmbito de ensino integrado dos IFs, demonstram que, para estes profissionais, a LI possibilita ao alunado o adentramento e a participação ativa na sociedade e no mundo globalizado. Contudo, segundo a autora, em análise a alguns documentos de planejamento de ensino de Inglês – Língua Estrangeira (ILE) em algumas dessas instituições, tais profissionais furtam-se, em sua grande maioria, do compromisso com os objetivos educacionais de formação humana integral, bem como da integração de conhecimentos com as

outras áreas – formação geral e formação técnica (BEZERRA, 2014), demonstrando desconhecimento dos fundamentos deste viés de ensino, recaindo suas práticas em um enfoque instrumental de textos das áreas técnicas e furtando-se da formação politécnica e suas implicações.

Como fatores que têm contribuído para esse contexto, Bezerra (2014) aponta para a falta de formação para materializar as dimensões do ensino de uma língua estrangeira a partir de uma abordagem de letramento crítico, corroborando o que nos retrata Galindo (2010) sobre esse cenário, quando também aponta fatores como rotatividade de professores; falta de capacitação profissional; falta de espaço para encontros e discussões acerca da atuação desses profissionais nesse campo educacional, dentre outros. Nesse sentido, autores como Berriel e Trevisol (2014), Bezerra (2014) e Galindo (2010) despertam-nos sobre os desafios para a educação brasileira de encontrar alternativas que contornem essas realidades, a exemplo da falta de capacitação profissional para a atuação no ensino de línguas estrangeiras na perspectiva da formação integral para uma efetiva integração dos conhecimentos e da formação humana.

Diante desses achados, constatamos que a maior parte deles correlaciona o ensino de Inglês a abordagens de gêneros textuais, em especial, a partir do gênero jornalístico enquanto material autêntico que possibilita não apenas uma melhor aquisição da língua-alvo pelo aprendiz, mas o acesso a informações diversas sobre a cultura-alvo, bem como sobre o mundo globalizado, o que contribui para sua formação geral enquanto cidadão crítico e emancipado. Ainda, alguns trabalhos abordam sobre o ensino da língua estrangeira como um viés para a formação integrada na EPT.

## 1.6 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo é composto por sete capítulos, sendo o Capítulo I a contextualização do objeto de estudo da nossa pesquisa, como forma de elucidar o leitor sobre os pressupostos deste trabalho, que descreve sobre a relevância do estudo do gênero jornalístico na sala de aula de LI, em especial, acerca da leitura de *headlines* enquanto ponte de acesso do leitor ao que é noticiado.

O Capítulo II discorre sobre o âmbito metodológico desta pesquisa, no tocante à classificação, abordagem e tipologia desta, de modo a explicitar para o leitor as estratégias e métodos efetuados neste estudo. Ademais, especifica-se acerca do campo de investigação da pesquisa, dos sujeitos participantes, bem como sobre o instrumento de coleta de dados, tratamentos dos achados e análise destes.



O Capítulo III trata do embasamento teórico deste estudo no tocante às bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, cenário de investigação dessa pesquisa, abordando-se as contradições e avanços da educação brasileira mediante a sua dualidade estrutural e o tecnicismo, discutindo-se acerca das propostas do currículo integrado e das concepções da docência em EPT.

O Capítulo IV prossegue a fundamentação teórica deste estudo no que diz respeito às implicações da prática de leitura na formação crítica dos educandos, considerando-se, especialmente, o contexto de ensino de Língua Inglesa a partir da abordagem de gêneros jornalísticos, com ênfase nas *headlines* no que concerne à relevância destas para o acesso à informação, incremento aos conhecimentos linguísticos da língua-alvo e suporte para a leitura crítica de mundo.

Por sua vez, o Capítulo V descreve as discussões dos achados da pesquisa, explanando, inicialmente, acerca do que apresentam as ementas das disciplinas de Língua Inglesa I e II do EMI no IFPB, *campus* João Pessoa, bem como sobre as concepções de ensino no referido campo educacional e o estudo dos gêneros jornalísticos, em especial, das *headlines*, como viés para a formação crítica e autônoma dos aprendizes. Seguidamente, apresenta-se a categorização dos dados coletados e a descrição dos resultados após a submissão destes dados à análise, os quais nos serviram de parâmetro da percepção e compreensão dos entrevistados acerca do conceito de formação integral, das suas práticas de ensino para o alcance desta e das suas percepções sobre a contribuição da linguagem jornalística, especificamente das *headlines* para a formação crítica/cidadã do educando.

O Capítulo VI discorre acerca do produto educacional elaborado a partir da pesquisa, sendo este uma sequência didática que aborda manchetes jornalísticas em Língua Inglesa (*headlines*) como ponto de partida para a formação crítica e emancipadora dos educandos. Assim, foram descritas as etapas de produção, composição estrutural e organização didático-pedagógica do material, além da descrição da avaliação da sequência didática pelos docentes-participantes desta pesquisa, público-alvo do referido produto.

Por fim, o Capítulo VII apresenta as considerações finais deste estudo.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

#### 2.1.1. Quanto à classificação

A presente pesquisa classifica-se como pesquisa de campo – empírica por se tratar de uma pesquisa a qual, após o estudo bibliográfico que embasará a compreensão atual sobre o problema (PRODANOV; FREITAS, 2013), depende de um lugar específico da realidade para centrar a investigação, o que, no âmbito do nosso estudo, consiste no *campus* João Pessoa do IFPB.

A pesquisa de campo é realizada com o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los (LAKATOS; MARCONI, 2010).

#### 2.1.2 Quanto à abordagem

A abordagem adotada neste estudo é do tipo qualitativa, caracterizada por atribuir interpretações de natureza subjetiva, preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrada na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais, trabalhando com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2001).

A pesquisa qualitativa opõe-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa. O seu desenvolvimento é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991).

Os pesquisadores buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, visto que os dados analisados são não métricos e se valem de diferentes abordagens (GIL, 2009).

### 2.1.3 Quanto à tipologia da pesquisa

Com a relação ao tipo de pesquisa, esta classifica-se como aplicada, visto objetivar a geração de conhecimentos para a aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51), o que, neste estudo, especifica-se no desenvolvimento de uma proposta de ensino que sirva de recurso didático aos docentes do EMI no IFPB, *campus* João Pessoa, para uma prática de ensino baseada nas concepções de currículo integrado.

Assim como se caracteriza como pesquisa exploratória, tendo em vista proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo, a partir de levantamento bibliográfico, contatos com pessoas experientes no problema pesquisado e desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista formular problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008). Portanto, este estudo possui caráter exploratório, dado o embasamento teórico acerca do problema de pesquisa, assim como a abordagem aos docentes do Ensino Médio Integrado do aludido IFPB, para coleta de dados e entendimento de suas concepções sobre as temáticas aqui tratadas, o que nos serviu de parâmetro para as nossas inferências e elaboração do produto educacional.

## 2.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este estudo foi realizado no Instituto Federal de Tecnologia, Ciência e Educação da Paraíba (IFPB), *campus* João Pessoa, sendo este campo de investigação escolhido em virtude de ser o maior *campus* da Paraíba, com alto número de cursos técnicos. No tocante ao universo da pesquisa, entendendo universo enquanto um conjunto de elementos que possuem determinadas características, podendo ser um conjunto de indivíduos que trabalham num mesmo lugar (RICHARDSON, 2009), este foi constituído pelos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio Integrado do referido *campus*, tendo por amostragem a não probabilística, isto é, não fundamentada em dados estatísticos, mas, sim, possibilitando flexibilidade ao pesquisador para utilizar seus critérios para análise (GIL, 2008). A amostra da pesquisa, subconjunto do universo, será de seis professores de Língua Inglesa participantes da nossa coleta de dados, do total de oito docentes, dos quais dois não se disponibilizaram a participar do nosso estudo.

### 2.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Como técnica de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada com os docentes de Língua Inglesa do IFPB – *campus* João Pessoa, na modalidade remota, tendo em vista a segurança à saúde de todos os envolvidos, devido à conjuntura pandêmica do COVID-19, que se apresenta no espaço temporal da execução da nossa pesquisa e a qual nos impediu a realização de um grupo focal, anteriormente previsto, com os sujeitos-participantes do nosso estudo. Para tal propósito, a partir dos estudos de Minayo (1998), consideremos que:

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informação para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 1998, p. 110).

Nesse sentido, salientamos que, como instrumento da nossa pesquisa, a entrevista semiestruturada caracteriza-se por ser de caráter aberto (MAY, 2004), isto é, permite ao entrevistado responder às perguntas guiado por suas concepções. O entrevistador buscará conduzir a entrevista de forma a não permitir que o entrevistado se esquive do proposto, mas, sim, mantenha-se no foco central do que está sendo abordado.

Conforme Gil (1999, p. 120), na entrevista semiestruturada, “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”, o que requer que o pesquisador tenha domínio sobre o tema da entrevista. A entrevista semiestruturada pode caracterizar-se como composta por questionamentos que se relacionam com o tema pesquisado a partir de hipóteses, teorias e as contingências que são inerentes à entrevista (MANZINI, 1991), cabendo ao pesquisador organizar um roteiro de perguntas que lhe permita atingir seus objetivos e desenvolver a interação com o participante da pesquisa (MANZINI, 2003). Para Trivinhos (1987, p. 152), esse tipo de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”.

Assim, realizamos as entrevistas, de modo individual, com os docentes de LI do IFPB – *campus* João Pessoa, por meio do “Google Meet”, partindo de breves apresentações do entrevistador e dos entrevistados, procedendo com os esclarecimentos acerca da condição de sigilo das gravações das entrevistas, considerando-se a necessidade das posteriores transcrições destas e análise de seus conteúdos, e, por fim, realizando, de modo semiestruturado, as

perguntas organizadas no roteiro da entrevista (em apêndice). Salientamos que todos os contatos estabelecidos com os participantes deram-se de modo respeitoso e amigável, o que veio a contribuir ricamente para a otimização da nossa coleta de dados.

#### 2.4 PROCESSO DA COLETA DE DADOS E TRATAMENTO DOS ACHADOS DA PESQUISA

Em se tratando da realização da coleta de dados da nossa pesquisa, considerando-se o contexto de distanciamento social ocorrido pela pandemia, inicialmente, foram estabelecidos os contatos entre a pesquisadora e os possíveis participantes da pesquisa, via rede social *Whatsapp*, a partir dos telefones de cada docente, repassados pela coordenadora do Departamento de Língua Inglesa do IFPB do município de João Pessoa. Assim sendo, foram organizados os agendamentos das entrevistas, conforme a conveniência para os entrevistados, realizadas entre os meses de maio e junho de 2021. Dos contatos estabelecidos do total de oito docentes do EMI da instituição, seis deles sinalizaram disponibilidade e interesse em participar da nossa pesquisa, enquanto os dois demais não atenderam à nossa procura. Posteriormente, as entrevistas semiestruturadas foram sendo realizadas, via “Google Meet”, com cerca de uma hora de duração cada, desde a apresentação de ambos os envolvidos, a solicitação de permissão para gravação da entrevista, a realização das perguntas e obtenção das respostas.

Após a coleta de dados, utilizamos como metodologia de interpretação do material coletado a Análise de Conteúdo a partir dos estudos de Bardin (2016), método este que, conforme a autora, consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo é um procedimento clássico para trabalhar, didaticamente, os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado tema (Vergara, 2005), técnica esta que se organiza em diferentes fases: a primeira diz respeito à pré-análise, que corresponde à sistematização das ideias para as consecutivas operações, em que se organiza todo o material a ser utilizado a partir, primeiramente, da leitura flutuante deste, ao passo em que se selecionam os documentos

necessários à constituição do *corpus* da pesquisa, seguindo para a formulação de hipóteses e objetivos mediante os dados coletados e preparando, por fim, todo o material a ser explorado. A segunda fase refere-se à exploração do material, fase a qual corresponde às dimensões de codificação, “uma transformação – efectuada (sic) segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (Bardin, 2006, p. 103) estágio, no qual se realizam os recortes das unidades de registro e de contexto; a categorização, referente ao desmembramento do texto em categorias segundo reagrupamentos analógicos, o qual, entre as diferentes possibilidades de categorização (semântico, sintático, léxico ou expressivo), pode ser realizado por análise temática, uma forma rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples (BARDIN, 2011).

Deste modo, os dados coletados foram organizados a partir da criação de três categorias, mediante os objetivos de investigação da nossa pesquisa: “Campo educacional dos IFs” (1); “O gênero jornalístico na formação integral dos educandos” (2); “O uso de *headlines* como material didático” (3).

Por sua vez, a terceira etapa consiste no tratamento dos resultados, relativo à inferência e à interpretação destes, fase esta na qual ocorre a condensação e o realce das informações para análise, consumando, nas interpretações inferenciais, a partir da intuição, reflexão e visão crítica (Bardin, 2006), conforme veremos adiante ao longo deste trabalho.

## 2.5 PRODUTO EDUCACIONAL: DO PLANEJAMENTO À AÇÃO NO ENSINO

A partir da compreensão acerca da extrema relevância do acesso à informação na atualidade, seja por deixar o sujeito conectado ao que há e ocorre no mundo, seja por permiti-lo sentir-se incluído “no mundo”, virtual e/ou social, do entendimento da importância da autonomia na busca e na compreensão de informações, bem como partindo da pesquisa bibliográfica sobre a compreensão da linguagem jornalística em Língua Inglesa e suas peculiaridades linguísticas e sintáticas, surgiu-nos o intuito de elaborar uma sequência didática que aborde etapas sobre como trabalhar o gênero textual jornalístico, em específico, as manchetes em Língua Inglesa, no Ensino Médio Integrado, tendo em vista contribuir para a formação integral dos educandos por meio de aulas de Língua Inglesa nos Institutos Federais (IFs) do Brasil, sob os pilares da politecnicidade e omnilateralidade.

Assim, buscamos desenvolver um produto educacional que possa contribuir para a formação integral do aluno a partir do ensino de LI, sendo este uma “sequência didática” cujo

objetivo é servir de material de suporte para os docentes de Língua Inglesa em suas abordagens para a formação integral dos alunos, utilizando-se, para isso, de manchetes jornalísticas em Língua Inglesa como recurso didático.

A sequência didática é uma proposta de ensino que permite um trabalho integrado, podendo articular conteúdos e objetivos sugeridos pelos documentos oficiais e possibilitar a integração de diferentes ações de linguagem, adaptando-se em função da diversidade das situações de comunicação das classes (CRISTOVÃO, 2009). Conforme Pessoa (2016):

Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. [...] É importante que as atividades propostas na sequência didática para o trabalho com gêneros textuais atendam à finalidade do gênero e a possibilidade de adequação aos destinatários que estão fora da escola, e não apenas para o professor e os colegas de turma (PESSOA, 2016, p. 37).

Esta metodologia surge, pois, como uma alternativa que discerne das abordagens conteudistas tradicionais, tornando-se uma proposta atraente e convidativa ao aluno, ao passo que possibilita a este uma motivação maior para o aprendizado enquanto lhe proporciona oportunidades de melhores resultados, devendo, portanto, ser criteriosamente elaborada. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), podemos dizer que uma sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, tendo por objetivo fazer com que o aluno aprenda a reconhecer um determinado gênero textual, suas características, estrutura e linguagem, de forma a utilizá-lo adequadamente em práticas comunicativas.

Para os autores, a utilização de uma sequência didática oferece ao aluno instrumentos precisos e eficazes, para melhorarem suas capacidades de escrever e de falar, ao passo que desenvolve naquele uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, tornando-o ativo na sua aprendizagem, enquanto o docente intermedia esse transcurso. Uma sequência didática é uma metodologia que auxilia professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, devendo ser elaborada para que seja possível atingir determinados objetivos, sendo estes voltados às necessidades do aprendiz, para a superação de dificuldades de seu aprendizado, alterando os rumos do ensino, conforme as dificuldades apresentadas (PAIVA, 2020). No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, segundo Pasquier e Dolz (1996), os textos a serem utilizados devem ser de contextos reais, autênticos, de forma a preparar o aluno para agir com a linguagem em diferentes circunstâncias.

Portanto, elaboramos uma sequência didática, por meio do aplicativo “Canva”, que aborda cidadania e formação do cidadão, o gênero jornalístico quanto às suas características e função social, bem como uma história em quadrinhos que visa despertar o debate sobre a importância da habilidade de leitura de manchetes jornalísticas em Língua Inglesa (*headlines*) para leitores de inglês como língua estrangeira mediante o acesso a informações no mundo e para sua formação crítica. Ainda, dentre várias abordagens, apresentamos atividades didáticas que tratam do estudo do gênero jornalístico e suas peculiaridades linguísticas na língua materna e na Língua Inglesa, visto que, conforme Brakling (2000), o estudo inicial de um gênero por meio da diferenciação entre textos pertencentes ao mesmo gênero seria um recurso usado para se estudarem as características específicas deste.

Ademais, são apresentadas manchetes de jornais em Língua Inglesa (materiais de circulação real) que servem para identificação das características semânticas e sintáticas a serem abordadas na sala de aula de LI, visto que o trabalho de leitura iniciado com o estudo do léxico é considerado um pré-requisito para a tarefa complexa de estudar um texto (CRISTOVÃO, 1996).

Dessa forma, este produto educacional surge enquanto oportunidade de auxílio no desenvolvimento de habilidades de leitura que propiciem o acesso à informação, à cultura e a textos não didatizados, que potencializem o aluno em sua ação humana e em sua formação integral. No tocante ao contexto do nosso estudo, este material deve ser aplicado pelos docentes de Língua Inglesa nas séries do EMI, contudo, podendo também ser utilizado, por meio de adaptações aos níveis de aprendizagem, em demais graus de ensino da língua-alvo e conjunturas educacionais. A apresentação e a descrição do referido recurso didático são realizadas no último capítulo do nosso estudo.



### 3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

*A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31).*

Nos tópicos seguintes, versaremos sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), abordando sobre a dualidade estrutural na educação brasileira, sobre as particularidades dos princípios que embasam a EPT, as características inerentes a essa modalidade de ensino, bem como sobre o currículo ideal para o alcance dos propósitos desse campo educacional.

#### 3.1 DUALIDADE ESTRUTURAL BRASILEIRA E TECNICISMO

A atual Rede Profissional de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil foi instituída em 1909 pelo Decreto Nº 7. 566 de 23 de setembro, a partir das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) que pretendiam formar os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, em situação de vulnerabilidade social, para a realização de ofícios, visando tornarem-se “cidadãos úteis à Nação” (BRASIL, 1909, s/p). Conforme entendimento predominante nas publicações relacionadas à interface entre Educação e Trabalho, a Rede surge com o objetivo de ocupar as classes menos favorecidas com uma atividade que fosse rentável para a elite econômica, ao passo que estruturava uma segunda rede de educação, diferenciada da já existente, voltada à formação propedêutica. Desse modo, o Brasil passou a ter duas redes de escolas: uma voltada para a formação intelectual e outra para o trabalho (realização de ofícios), atendendo, assim, aos interesses socioeconômicos do sistema hegemônico vigente na época.

Partindo da conjuntura acima indicada, a educação brasileira passa a retratar o histórico sociopolítico nacional de desigualdade entre as classes sociais, divisão social do trabalho e assistencialismo, o que decorre na dualidade estrutural do sistema educativo, na dicotomia entre

estudos de formação para a cultura geral e estudos limitados à execução de ofícios manuais.

Nesse sentido, conforme Ciavatta (2005):

[...] esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2005, p. 4).

Em meados da década de 1980, insere-se no contexto brasileiro educacional a discussão acerca da concepção politécnica de educação, vinculada às concepções marxianas de omnilateralidade, tornando-se, então, um contraponto à concepção dualista, caracterizada pelo tecnicismo, predominante no campo da Educação Profissional. No entanto, somente no ano de 2004, a partir do Decreto 5.154, foram redefinidas as concepções da educação profissional brasileira, abrindo possibilidades para a formação técnica realizada de forma integrada ao Ensino Médio e ofertando um currículo centrado na formação humana, vislumbrando uma mudança educacional no sentido de “formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 84). Contudo, a integração do Ensino Médio aos cursos técnicos ocorreu por meio da sua inclusão na Seção IV – A do Capítulo II do Título V da LDB, que passou a considerá-la direito de todos os cidadãos brasileiros, sendo parte da Educação Básica e de forma a tentar superar o antagonismo da realidade da educação brasileira, concebendo os tipos de ensino como inseparáveis, conforme afirma Ciavatta (2005):

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Considerando esse cenário, a Educação Profissional e Técnica Integrada ao Ensino Médio surge como possibilidade de proporcionar uma formação diferenciada, em que, por meio da integração entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, busca-se desenvolver, em cada educando, a consciência crítica mediante seu meio social e seu poder de ação sobre este, na formação de um ente completo, produtor e transformador de sua realidade, sendo o educando o sujeito de sua própria história (ZITZKE; CALIXTO; BIGLIARDI, 2017). Para Ciavatta (2005), esta concepção de educação deve ser compreendida a partir da seguinte consideração:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? (...) Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Assim sendo, em 2008, são fundados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na busca por promover uma educação emancipatória do sujeito, articuladora de variados campos de conhecimento com o trabalho, numa modalidade de ensino pela qual o estudante é preparado para o mundo do trabalho e vida acadêmica, de acordo com suas áreas de interesse e formação técnica, sob o horizonte de princípios norteadores, tais como: a omnilateralidade, referente à formação de educando, considerando-se “todos os lados ou dimensões” do seu ser (FRIGOTTO, 2012, p. 267), na busca de uma formação integral, em totalidade, por meio do conhecimento crítico-reflexivo que vai de encontro à educação dual; o trabalho como princípio educativo, norteador desse viés educacional e a educação para emancipação do cidadão, considerando-se o sujeito como autor de sua própria história e das vicissitudes desta, na busca pela construção da autonomia do educando enquanto sujeito ativo e transformador.

Partindo desses pressupostos, vê-se que o EMI caracteriza-se enquanto um projeto político-pedagógico que considera, mas não prioriza, as demandas do mercado de trabalho, buscando, segundo Oliveira (2001), uma educação que deve ser reconhecida em virtude de valores que dão sentido à existência: a formação humana integral, o que corresponde, conforme Moura (2007), à formação de sujeitos competentes tecnicamente, mas também com capacidade crítica, para que sejam autônomos e emancipados.

Para Ciavatta e Ramos (2011), nenhuma das perspectivas anteriores à integração do ensino médio à educação profissional, centrou os projetos nos sujeitos, sempre estando subsumidas ao caráter economicista da educação. Assim, segundo as autoras:

No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica [...] (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Portanto, como tentativa de superação dessa bifurcação, os Institutos Federais de Educação surgem enquanto tentativa de superação dessa realidade dual e propõem, conforme a Lei 11.892/2008, no seu Artigo 7º, inciso V: “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”. Vê-se, pois, que, diferentemente da concepção de educação enquanto voltada ao trabalho intelectual em detrimento da educação para trabalhos manuais, a busca dessas instituições pela emancipação se dá em torno da tentativa de transformação dessa realidade, de forma a proporcionar um ensino que não apenas capacita o sujeito a técnicas, mas sim, seja integrado a esta junto a um olhar crítico acerca do processo de produção.

Contudo, como possíveis impasses à efetivação desse modelo de ensino, Ciavatta e Ramos (2011) acreditam que estes são de ordem operacional e conceitual, em que, ao prevalecer uma visão dual da sociedade, conseqüentemente, este olhar estende-se à concepção de educação e reproduz suas desigualdades sociais.

### 3.2 CURRÍCULO INTEGRADO: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES DA PROPOSTA INTEGRADA

Partindo das discussões acerca da EPT e da dualidade estrutural da educação brasileira, passaremos a versar sobre o currículo integrado proposto para a Ensino Médio Integrado ao Profissional e Tecnológico, que tem sido objeto de diversas discussões e pesquisas na área de educação, como forma de discutir sobre suas nuances, suas formas de resistência e enfrentamento à fragmentação do conhecimento e do sujeito histórico-social, bem como sobre suas possibilidades e potencialidades neste âmbito educacional. Como ponto de partida para essa discussão, iniciaremos com algumas reflexões essenciais sobre o currículo no ambiente educacional, corroborando o que retrata Pacheco (2005) ao indagar:

Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos? Como podem essas experiências educacionais ser eficazmente organizadas? Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo atingidos? (PACHECO, 2005, p. 53).

Trata-se de questões que nos auxiliam a ter uma ação-reflexiva em nossa prática docente, de forma a permeá-la de criticidade e reflexão sobre o seu alcance e eficácia, bem

como do olhar para a realidade do aluno e seu contexto de vida de forma global. Primordialmente, faz-se fundamental compreendermos o que adotaremos enquanto conceito de currículo, geralmente compreendido como uma tradicional lista de conteúdos, objetivos e metodologias, conforme os conhecimentos especializados e desassociado da realidade do aluno.

Contudo, compreendemos ser um currículo, de acordo com Stenhouse (1993, p. 29), “[...] uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente realizado”. Isto é, uma disposição de saberes, crenças, objetivos no âmbito educativo, que, a partir de orientações, será efetivada num contexto de ensino-aprendizagem.

Para Ribeiro (1992, p. 14), o currículo constitui-se numa “acumulação de experiências educativas ou o itinerário formativo do aluno durante a sua passagem pela escola”, concepção esta que desperta o olhar para um mais além de planos normativos com conteúdos, metas e metodologias de ensino-aprendizagem, para uma perspectiva de currículo que engloba conhecimentos diversos, organização, concepção de educação, homem e mundo (MACHADO, 2010, p. 215), e volta-se, em especial, para o sujeito em todas suas dimensões. Partindo desse pressuposto, o currículo integrado na EPT visa integrar estes conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem de forma crítica, selecionando conteúdos que se articulem sem justaposição de valores, mas proporcionando as mesmas possibilidades de aprendizagem a partir de ambos os âmbitos de conhecimentos (RAMOS, 2008). Porém, esta realidade ainda não se efetua para além dos princípios legais, considerando-se a dualidade ainda presente e resistente nos contextos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, por meio de conhecimentos e práticas docentes compartimentalizadas, não inter-relacionadas para a construção do conhecimento do todo e sob a concepção utilitarista do Ensino Médio, servindo aos interesses de programas e projetos de cunho capitalista neoliberal, que impedem a efetivação de uma educação integrada de qualidade (SILVA, 2016), e em que se desenvolva nos alunos a sua capacidade crítica e operativa (ARAÚJO, 2013), corroborando o que argumenta Rodrigues (2016):

O currículo deve envolver questões que tenham significado pessoal e social em situações cotidianas, valorizar experiências de aprendizagem significativas, promover uma formação que priorize valores relativos ao bem comum, favorecer conhecimento para a sociedade e não apenas ao interesse da elite (RODRIGUES, 2016, p. 49).

Portanto, buscamos ressaltar que o currículo integrado aborde não apenas as disciplinas de conteúdos propedêuticos para a formação humana, mas também que o ensino técnico funcione enquanto gerador de conhecimentos para este fim, de forma que ambos, correlacionados às vivências de cada sujeito que faz parte do processo de ensino-aprendizagem, integrem, democraticamente, todas as dimensões do ser, enquanto sujeito ativo nesse processo. Nessa perspectiva, apresentaremos nossas considerações acerca das ementas do componente curricular “Língua Inglesa I” e “Língua Inglesa II” nos cursos ofertados no IFPB – *campus* João Pessoa, tendo em vista demonstrarmos, após consulta realizada a estas, a correlação do referido documento com a concepção de currículo integrado, bem como com o uso de textos jornalísticos, em especial as *headlines*, no intuito de promover a formação crítica dos educandos e a ampliação do conhecimento dos alunos sobre o uso da língua-alvo em contextos reais.

Mediante este propósito, vale-se salientar que as ementas de disciplinas consistem em documentos que apresentam de modo conciso a que corresponde determinado componente curricular, de modo a informar ao leitor sobre os conteúdos que serão tratados a partir daquele componente curricular, sobre os procedimentos didático-pedagógicos que serão adotados para o processo de ensino-aprendizagem, bem como as atividades que poderão ser realizadas. Tendo em vista esta compreensão, passemos, portanto, à descrição do que apresentam as ementas das citadas disciplinas com base na concepção de formação integral.


### 3.2.1 O que dizem as ementas?

*A priori*, frisamos que este tópico diz respeito a uma descrição do que dizem as ementas das disciplinas Língua Inglesa I do IFPB – *campus* João Pessoa, lecionada nas turmas da 3ª série de Edificações, 1ª série de Eletrotécnica, 1ª série de Eletrônica, 2ª série de Mecânica, 1ª série de Controle Ambiental, 1ª série de Instrumento Musical, com carga-horária de 2 aulas semanais, bem como Língua Inglesa II da mesma instituição, ensinada nos cursos do 2º ano do EMI, ambas sob consulta, a partir da qual pudemos formular nossa percepção acerca do que será aqui exposto. Portanto, nossa compreensão não se oriunda de uma análise documental destes ou de quaisquer outros documentos.


Primeiramente, faz-se relevante perceber o fato de os referidos documentos (em anexo e acessíveis via *webpage* do IFPB), formulados pelo corpo institucional do IFPB, em suas variadas instâncias educacionais, datarem de cerca de mais de 10 anos atrás, sem haver, até então, uma suposta necessidade de atualização, de reformulação destes. Contudo, é pertinente

reconhecemos que, embora haja um considerável espaço temporal entre a realidade atual e o período em que se formularam tais ementas, é notório que, desde então, estas buscam contribuir para a formação integral emancipadora dos sujeitos, ao apreciarmos a apresentação de um olhar consideravelmente crítico sobre o sujeito enquanto leitor participante ativo, crítico e reflexivo no processo de aprendizagem, não se restringindo a um processo de leitura enquanto decodificação de significados, por vezes descontextualizados, mas, pelo contrário, sendo um processo focado em ler, aprender, apreender e construir com o que foi aprendido, o que corrobora o pensamento de Stenhouse (1993, p. 29), quando este compreende o currículo enquanto “[...] uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente realizado”, proposição esta, conforme seguem os trechos destacados nas figuras a seguir:

**Figura 1** – Ementa da disciplina Língua Inglesa I

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARAÍBA João Pessoa</p>	<p>IFPB – Campus João Pessoa</p> <p>Coordenação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (CLCT)</p>
<p>O ensino da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) visa prioritariamente o desenvolvimento da competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas que é a leitura e a compreensão de textos colocando o aluno frente a situações reais neste idioma. Abrangendo a compreensão da diversidade textual, as manifestações verbais e não-verbais, articuladas num todo possível de gerar significados e de captar sentidos não explicitados diretamente pelo texto; e a apreensão de elementos linguísticos, semânticos, sintáticos e gramaticais, organizados de forma convencional, de forma a permitir a compreensão e interpretação do discurso escrito em língua inglesa. Utilizando como instrumento de leitura, diferentes gêneros textuais escritos em língua inglesa tais como: cartuns, charges, tirinhas, notícias de jornais, propagandas, anúncios publicitários, artigos enciclopédicos, biografias, receita culinária, sinopse de filme, verbete, música, entre outros que façam parte da necessidade dos alunos, priorizando os gêneros em situações públicas do uso da linguagem; permitindo assim, a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinado elemento, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis sócio-culturais. Para a leitura e compreensão dos vários gêneros textuais também será necessário o domínio de estratégias e técnicas de leitura tais como o reconhecimento de <i>palavras cognatas</i>, <i>palavras repetidas</i>, <i>dicas tipográficas</i>, <i>skimming</i>, <i>scanning</i>, <i>prediction</i>, <i>selectivity</i>, <i>inferência contextual</i>, <i>lexical a partir da formação das palavras</i> – bem como a percepção e a identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos, sub-títulos, entre outros e aspectos linguístico-textuais como prefixos, sufixos, categorias de palavras (artigo, pronomes, substantivos, adjetivos, entre outras). Tratando a linguagem como interação, desenvolvendo com os alunos práticas sócio-interacionais mediadas pela linguagem, formando um leitor crítico, ativo e mais reflexivo, que possa tornar-se sujeito da sua aprendizagem.</p>	

**Figura 2** – Objetivo Geral da disciplina Língua Inglesa I

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARAÍBA Campus João Pessoa</p>	<p><b>IFPB – Campus João Pessoa</b></p> <p><b>Coordenação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (CLCT)</b></p>
<p style="text-align: center;"><i>Geral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Desenvolver as competências de leitura e a consciência crítica dos alunos, capacitando-os a ler e compreender diferentes gêneros textuais autênticos, escritos em língua inglesa, que atendam as necessidades dos alunos e cujos temas sejam do seu interesse e relacionados com a área de estudo dos alunos e áreas afins.</li> </ul>	

Fonte: Coordenação de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias – IFPB – *campus* João Pessoa

No que concerne à contemplação do gênero jornalístico para o alcance dos propósitos do referido ensino, vemos que estes gêneros são bastante contemplados ao longos dos documentos, reconhecidos enquanto possibilitadores do alcance do objetivo geral da docência de LI, sendo considerados como conteúdos a serem abordados em suas diversas modalidades, a exemplo de artigos, notícias e, em especial, mediante nosso estudo, a abordagem também de *headlines*, envolvendo, inclusive, a abordagem de ordem léxico-gramatical de tais textos e gêneros, conforme se pode verificar no trecho destacado a seguir:

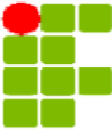
**Figura 3** – Trecho dos conteúdos da disciplina Língua Inglesa I – Plano de Curso

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARAÍBA Campus João Pessoa</p>	<p><b>IFPB – Campus João Pessoa</b></p> <p><b>Coordenação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (CLCT)</b></p>	
<p>03</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e familiarização de gêneros textuais</li> <li>• Noção de gêneros textuais e reconhecimento de gêneros textuais (contexto de produção, do autor, finalidade(s) comunicativa, propósito(s) comunicativo(s), função social, contexto socio-histórico)</li> <li>• <b>Gêneros textuais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Manchetes das reportagens de revistas ou jornais</li> <li>○ Índice de revista</li> <li>○ Anúncios publicitários</li> <li>○ Propaganda</li> </ul> </li> <li>• Linguagem verbal e não verbal</li> <li>• Itens léxico-gramaticais e linguísticos presentes nestes gêneros</li> <li>• Estratégias de leitura para ler e compreender gêneros textuais escritos em língua inglesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Skimming e Scanning</i></li> </ul> </li> </ul>	<p>08</p>

Fonte: Coordenação de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias – IFPB – *campus* João Pessoa



**Figura 4** – Conteúdo Programático do II Bimestre da Disciplina Língua Inglesa II

		<b>IFPB – Campus João Pessoa</b> <b>Coordenação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (CLCT)</b>
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e familiarização com gêneros textuais diversos.</li> <li>• Noção de gêneros textuais e reconhecimento de gêneros textuais (contexto de produção do texto, intencionalidade(s) comunicativa, propósito(s) comunicativo(s), função social, contexto sócio-histórico).</li> <li>• <b>Gêneros textuais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reportagem</li> <li>○ Tutorial</li> </ul> </li> <li>• Linguagem verbal e não verbal</li> <li>• Itens léxico-gramaticais e linguísticos presentes nestes gêneros.</li> <li>• Verbos Modais.</li> <li>• Grupos verbais: futuro simples e futuro condicional</li> <li>• <b>Estratégias de leitura</b> para ler e compreender gêneros textuais escritos em língua inglesa.           <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Referência Contextual</li> </ul> </li> </ul>	04
05	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e familiarização com gêneros textuais diversos.</li> <li>• Noção de gêneros textuais e reconhecimento de gêneros textuais (contexto de produção do texto, intencionalidade(s) comunicativa, propósito(s) comunicativo(s), função social, contexto sócio-histórico).</li> <li>• <b>Gêneros textuais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reportagem</li> <li>○ Manual de Instalação</li> <li>○ Filme</li> </ul> </li> <li>• Linguagem verbal e não verbal</li> <li>• Itens léxico-gramaticais e linguísticos presentes nestes gêneros.</li> <li>• Grupos Verbais: Tempos Progressivos</li> <li>• <b>Estratégias de leitura</b> para ler e compreender gêneros textuais escritos em língua inglesa.           <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Referência Lexical</li> </ul> </li> </ul>	06

Fonte: Coordenação de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias – IFPB – *campus* João Pessoa

Percebe-se, contudo, que, embora os documentos explanem o objetivo de abordar *headlines*, considerando-se o estudo dos seus itens léxico-gramaticais e linguísticos, tais asserções se contrapõem à realidade da prática docente descrita pelos participantes da presente pesquisa quanto à inexperiência com a abordagem desse tipo de texto e sobre as dificuldades de abordá-lo quanto a tais aspectos que o próprio documento menciona, o que será, posteriormente, discutido nos próximos tópicos.

Em resumo, podemos afirmar que tais documentos preconizam o que é proposto pela BNCC com base nas habilidades linguísticas a serem contempladas, enfatizando, por sua vez, o desenvolvimento da prática de leitura, enquanto Inglês Instrumental. Ademais, as ementas celebram a ideia de buscar a formação integrada do sujeito, priorizando-o enquanto centro do processo de ensino-aprendizagem, na pretensão de contribuir para a conciliação de práticas de ensino às contingências de uma formação vinculada à emancipação do sujeito.

Não se pode afirmar, todavia, que tais ementas norteiem as práticas docentes ou mesmo sirvam de suporte para a compreensão do que se conceitua o ensino e a formação no EMI, de

quais práticas pedagógicas viabilizam o alcance visado pelo dito campo educacional, o que nos leva a indagarmos acerca da realidade prática da sala de aula dos docentes de Língua de Inglesa nos referentes espaços formativos, visto que estudos como os de Bezerra (2014) e Jovanovic (2015) nos trazem ao questionamento sobre estes profissionais atentarem, ou não, para a abordagem teórico-metodológica requerida pelo seu campo de atuação, considerando-se a possibilidade de compreensão acerca do que trazem os documento oficiais, de forma que estes possam servir de ponte entre a proposta curricular e formação integrada.

Sabe-se, todavia, que a atuação docente na EPT demanda um entendimento, sequer mínimo, das peculiaridades que abarcam a formação nessa esfera educacional, da compreensão e capacitação a práticas pedagógicas viabilizadoras do requerido propósito formativo, de modo a não corroborar uma atuação restrita ao desenvolvimento das quatros habilidades linguísticas para a comunicação na língua-alvo (*listening, speaking, reading e writing*) e ao atendimento das demandas mercadológicas.

Assim sendo, passaremos a discutir, no tópico seguinte, acerca das interfaces da formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica, traçando um estudo que visa abordar a realidade e as possibilidades dessa formação, considerando as particularidades dessa modalidade de ensino no que concerne à preparação do alunado para o mundo do trabalho, bem como a formação integral deste para o exercício da cidadania.

### 3.3 A DOCÊNCIA EM EPT: CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Partindo das discussões teóricas apresentadas sobre a EPT e suas implicações socioeconômicas mediante a dicotomia vivenciada por esse campo educacional ao longo dos anos, faremos um breve estudo bibliográfico, de perspectiva crítico-reflexivo, a partir do aporte teórico de estudiosos acerca das interfaces entre a formação dos docentes atuantes na Educação Profissional e Tecnológica e suas práticas profissionais, bem como sobre os reflexos dessa conjuntura no entendimento dos princípios desse viés educacional pelos discentes. Abordaremos acerca do contexto contemporâneo desse ensino mediante a formação dos professores e as perspectivas de uma formação docente, considerando-se as particularidades da formação do educando nessa modalidade educacional.

Considerando-se, inicialmente, os pilares conceituais da Educação Profissional e Tecnológica no que concerne à omnilateralidade, ao trabalho como princípio educativo e à educação para a emancipação do cidadão, podemos apontar que, diferentemente do que rege o ensino propedêutico, o ensino em EPT constitui-se de especificidades em seus saberes e olhares

para a formação humana. Com base em nossas vivências no contexto da EPT, assim como conforme alguns estudos, sabemos que grande parte dos docentes destoa do intuito dessa educação em sua prática profissional, visto que tais profissionais ainda exercem um ensino voltado às demandas da conjuntura socioeconômica vigente, em detrimento de uma educação humanizada, emancipatória, integral.

Diante disso, percebe-se que a maioria dos docentes possuem pleno domínio dos conhecimentos específicos a sua área de atuação, mas, ao se depararem com a modalidade de ensino em EPT, desconhecem seus propósitos e vieses para esse alcance, uma vez que, conforme Miranda (2015, p. 21), “esses profissionais depararam-se com singularidades que são específicas a essa modalidade de ensino, as quais foram sedimentando obstáculos que perpassam principalmente pela formação e pela dinâmica de atuação”. Nesse contexto, muitos profissionais de ensino passam a atuar na EPT sem uma formação pedagógica, e/ou específica a esta, e tão significativa para sua prática nessa modalidade, o que nos leva ao encontro do que reflete Pena (2011), quando explana acerca do que caracteriza e fundamenta as escolhas conceituais e metodológicas do processo de ensino-aprendizagem da docência em EPT, considerando-se a diversidade de formações profissionais dos docentes que atuam nessa modalidade, assegurados pela crença de que basta o domínio da área de conhecimento específico para ensinar.

Nesse sentido, Cardoso (2012) reitera acerca dos saberes docentes em EPT que, considerando ser esta uma educação mais complexa, de configuração integral, designam-se como sendo de cunho técnico, de formação docente específica para a preparação do aluno para o mercado de trabalho, mas também para sua formação humana, o que requer do docente não apenas o domínio de sua área de formação e conhecimentos pedagógicos que aprimorem sua docência, mas também que o profissional tenha noções sobre o conceito de EPT, visto que, conforme Campos (2015), não existem saberes específicos desse ensino, mas se deve considerar suas particularidades no que tange às dimensões de sua modalidade, como:

Valorização da formação humana integral; diálogo com a sociedade com vistas à qualidade de vida; conhecimento do mundo do trabalho, de questões técnicas específicas; diálogo com o pensar e o fazer pedagógico, convergindo para a superação da dicotomia entre a teoria e a prática e a capacidade de reflexão sobre a prática (CAMPOS, 2015, p. 8).

Corroborando esse olhar, a partir de estudos sobre a formação docente no Brasil, Saviani (2009) problematiza acerca da dissociação comum entre dois aspectos intrínsecos a essa

formação: o conteúdo e a forma, ou a teoria e a prática, o que recai no dilema que atravessa a atuação de diversos profissionais da docência, em especial, na atuação em EPT. E, sob esse âmbito, Moura (2013a) afirma que, no sentido de superar a dicotomia existente no Ensino Médio Integrado quanto à formação do educando e às relações que regem o modelo socioeconômico atual, a formação e a qualificação de professores para a docência no Ensino Médio Integrado devem não somente considerar os aspectos didático-pedagógicos que perpassam o ensino, como também os aspectos peculiares a essa modalidade de educação quanto a seu alcance social, devendo-se, pois, considerar a ocorrência de uma formação didático-político-pedagógica correspondente a esse magistério, de modo a proporcionar uma prática docente crítico-reflexiva, que, por sua vez, poderá gerar conhecimentos e possibilidades que superem os impasses dessa atuação.

Ao tratarmos do alcance do ensino em EPT, percebe-se que a realidade de grande parte dos Institutos Federais ainda é de profissionais do ensino que se encontram sob resquícios de uma educação tradicionalista, a qual os mantém presos aos ditames do sistema vigente, quando, por exemplo, priorizam as demandas do mercado na formação dos educandos em detrimento de uma educação diferenciada, que dá voz ao sujeito, possibilitando que ele desenvolva a consciência crítica para sua emancipação, o que recai na patologização dos problemas pedagógicos, individualização e culpabilização dos alunos ou os meios socioculturais, ao passo que a escola jamais é questionada em seu papel (KRAMER, 1982).

Nesse sentido, faz-se relevante refletirmos acerca da efetivação da função social dessa prática, em que, embora muitos profissionais tenham alta qualificação em sua área de formação, desconhecem a multiplicidade dessa atuação em termos da complexidade de correlação entre seus conhecimentos, os fundamentos dessa modalidade e as práticas pedagógicas que se fazem essenciais para uma docência eficaz, o que, segundo Machado (2011), demanda uma prática didático-pedagógica mais coerente, consistente, dialogada e participativa. Cabe a cada profissional repensar, portanto, o seu fazer no tocante ao ensino integrado, de forma a atravessar as barreiras de sua prática por meio de capacitações que lhe deem o suporte necessário à otimização do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, ao alcance do propósito dessa modalidade educacional.

Com base nos estudos de Machado (2011), torna-se fundamental a formação continuada desses profissionais que já atuam no âmbito da EPT, de forma que possam conscientizar-se sobre a relevância desses encontros, abordando conhecimentos, experiências e limitações que perpassam suas atuações, corroborando o que autor elucida ao dizer que:

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável (MACHADO, 2011, p. 690).

Desta forma, a relevância de uma formação inicial e continuada, conforme o autor, faz-se de grande contribuição para um ensino adequado e efetivo nos moldes da EPT, diante da pluralidade de atuação profissional nessa modalidade (ensino integrado, subsequente, concomitante, superior, etc.) e das vertentes de suas perspectivas de ensino, que requerem do profissional da docência não apenas conhecimento técnico, mas conhecimentos de âmbitos teórico e didático-pedagógico para a sua atuação, tendo em vista um ensino satisfatório no que se refere à dinâmica de sua prática e efetivação desta, bem como um aprofundamento nos estudos sobre os fundamentos que regem essa educação, considerando-se a compreensão do seu fazer quanto à função social de sua docência e aos aspectos políticos e culturais que o envolvem.

Portanto, a docência, nesse viés educacional, busca, primordialmente, desenvolver, em cada educando, a consciência crítica mediante seu meio social e seu poder de ação sobre ele, na formação de um ente completo, produtor e transformador de sua realidade. É a formação do educando como sujeito de sua própria história, competente tecnicamente, mas também com capacidade crítica para que seja autônomo e emancipado perante o mundo. Nessa perspectiva, discutiremos, a seguir, acerca de possibilidades didático-metodológicas para o alcance do referido propósito educacional.

#### 4 A LEITURA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DO EDUCANDO

Neste tópico, abordaremos sobre o papel da leitura e sua importância na formação do sujeito como meio de estímulo ao desenvolvimento do senso crítico deste, ao passo que correlacionaremos tal processo ao ensino de Língua Inglesa e às estratégias que possam viabilizar a efetivação desse exercício de tamanha significação na aprendizagem dos educandos. À luz do que já foi discutido até o momento, buscaremos, inicialmente, definir sobre o conceito de leitura como forma de situarmos nosso estudo a partir desse embasamento.

Partindo da compreensão de leitura com base nos documentos oficiais que norteiam nossas ações pedagógicas, podemos entendê-la como:

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (PCN, 2001, p. 53).

Dessa forma, compreende-se que a leitura, enquanto ato social, capacita o leitor ao desenvolvimento de sua autonomia na busca pelo conhecimento, pela informação, à medida que ele “é capaz de selecionar, dentre os outros textos que circulam, socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade” (PCN, 2001, p. 54). Na compreensão de Cosson (2014),

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2014, p. 36).

Portanto, é por meio da interação texto-leitor que a leitura se estabelece e concebe a aquisição de novos conhecimentos ao sujeito a partir de “uma ação cultural historicamente constituída” (BRITTO, 2006, p. 84), contexto este no qual os docentes, enquanto agentes formadores, desempenham um papel político sobre o leitor ao possibilitar-lhe a transformação de realidades (SOARES, 1988), corroborando o que nos afirma Bloom (2011), quando diz que “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação” (BLOOM, 2011, p.17).

De acordo com Freire (2011), citado por Oliveiras e Prados (2014), o indivíduo, anteriormente à aquisição da palavra, já tem a leitura do mundo, a qual só se completa e se descortina ao sujeito se este tem o domínio da palavra, tornando-se esta a base da leitura efetiva e o estímulo à continuidade da leitura do mundo. Em suplemento a essa compreensão, Grossi (2008) afirma que:

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. [...] é nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares – e, com eles abrir a cabeça. Por isso, incentivar a formação de leitores é não apenas fundamental no mundo globalizado em que vivemos. É trabalhar pela sustentabilidade do planeta, ao garantir a convivência pacífica entre todos e o respeito à diversidade (GROSSI, 2008, p. 3).

A partir dessa premissa, compreendemos que a prática da leitura, seja em qualquer língua, é uma das formas mais ricas de se obter conhecimentos, de variá-los, aprofundá-los, ou mesmo de promover a sensação de pertencimento do sujeito no mundo, tendo em vista a gama de informações e saberes advindos desse ato, a possibilidade de acesso a estes atrelada a vivências de emoções diversas, que, por vezes, contribui para a própria constituição subjetiva de cada leitor, bem como a transformações dos sujeitos, afinal, a leitura nos permite o alcance, conforme Helen Keler, às melhores e mais belas coisas do mundo, as quais não podem ser vistas ou tocadas, mas devem ser sentidas com o coração.

A leitura é, portanto, um universo inteiro a se experienciar. No âmbito do que nos viabiliza enquanto acesso a variadas culturas, a título do estudo de suas respectivas línguas, proporciona ao leitor o conhecimento de diversos contextos, valores e vivências de cada localidade e sobre quais dificilmente ele teria conhecimento sem o abarcamento desse processo de aprendizagem.

Dessa forma, nosso entendimento sobre a prática da leitura parte do princípio de que é por meio desta que se faz possível a produção de conhecimento e novos significados junto à realização de uma leitura crítica (ARANA; KLEBIS, 2013), bem como a promoção do enriquecimento linguístico e do desenvolvimento da criticidade, reflexão e autonomia do leitor perante o que se lê, em qualquer língua-objeto de estudo. Tendo por base esses pressupostos, passemos, no subtópico seguinte, a conhecer algumas concepções acerca da importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

#### 4.1 LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Partindo da compreensão da relevância do processo de leitura para o enriquecimento linguístico, cultural e crítico do leitor por meio do estudo de línguas, voltaremos nossa atenção para a análise conceitual da importância dessa experiência na perspectiva da aprendizagem da Língua Inglesa, servindo de suporte para a aquisição da autonomia na leitura de textos na língua-alvo e para a formação crítica do aprendiz.

A princípio, sabemos que, quando se trata da Língua Inglesa, o ato da leitura não apenas proporciona ao leitor a compreensão da abrangência dessa língua no cenário mundial, como também possibilita a percepção do alcance desta enquanto língua da comunicação global, enquanto meio pelo qual se estabelecem relações interculturais, contatos de grandes potências, trocas de informações, realizações de negócios e acesso a diversas tecnologias, bem como viabiliza variadas formas de comunicabilidade.

Nesse sentido, desenvolver a competência de leitura do aprendiz de Língua Inglesa faz-se crucial para a abrangência de seus conhecimentos e para o desenvolvimento de sua autonomia na busca por estes. Para isso, conforme os estudos de Nardi (2011), o aluno deverá estar capacitado a ler razoavelmente textos de diferentes níveis de complexidade e em diferentes níveis de compreensão, partindo de sua compreensão e reconhecimento das estruturas composicionais dos diversos gêneros textuais existentes como facilitadores desse processo. À vista disso, Lima (2009) declara que:

[...] O ensino de línguas estrangeiras, atualmente, lida com metas ambiciosas como esta: capacitar o aprendiz a ler e a compreender criticamente os textos (de diferentes tipos e gêneros, por meio de diferentes canais, como oral, escrito, em jornais, rádio, televisão, em mais de um registro linguístico, como o literário, o científico, etc.) (LIMA, 2011, p. 48).

Diante do exposto e por se tratar de uma língua estrangeira, muitos são os desafios da prática de leitura para os aprendizes da Língua Inglesa, que, conforme Farrell (2003), muitas vezes, sentem-se desmotivados e incapazes para tal realização. No entanto, estratégias de leitura, por sua vez, surgem como facilitadoras desse processo à medida que possibilitam uma aprendizagem ativa por meio da compreensão de textos, a qual viabiliza a formação crítica do educando a partir da abordagem interpretativa desta. Nesse sentido, autoras como Colomer e Camps (2011), citadas por Salesi et al. (2013), apresentam algumas sugestões de como levar o educando a aprender a ler, tais como: partir do que os alunos sabem; experimentar a diversidade



dos textos e ler em voz alta, o que permite ao leitor interagir com a informação recebida, de forma a restituir-lhes o sentido de prática social e cultural.

Faz, ainda, necessário desenvolver um trabalho docente que leve o aluno a compreender que a leitura de um texto em língua estrangeira não corresponde à leitura de um material escrito na língua materna, visto que, conforme Moser (2000), não há compreensão de cada palavra do material escrito, mas sim, se necessita envolver estratégias de leitura que viabilizem o entendimento deste, a exemplo de técnicas como Prediction, que diz respeito à realização de inferências a partir de elementos pré-textuais, *Skimming*, correspondente a ler por alto (NORTE, 2009), *Scanning*, referente à busca por informações específicas num texto; percepção de Palavras Cognatas; palavras idênticas ou que se assemelham a termos da língua materna e têm o mesmo sentido; identificação de Palavras-chave e Falsos Cognatos, termos os quais se assemelham na estrutura, mas com o significado totalmente diferente. Em suma, todas estas estratégias tendem a viabilizar a compreensão textual do aluno e proporcionar-lhe uma aproximação maior com o material em estudo, de forma a servir de incentivo a sua capacidade de leitura e compreensão e de estímulo a avanços na aprendizagem da língua.

Entretanto, abordar tais estratégias na sala de aula de Língua Inglesa não deve recair em um ensino de âmbito unicamente instrumental, mas sim visar à construção de possíveis significados ou ressignificações destes a partir da compreensão de textos, especialmente com o uso de materiais autênticos, em diversos gêneros textuais, bem como conscientizar e despertar o olhar crítico do educando sobre o que está sendo tratado em cada texto, de modo que a prática de ensino da língua-alvo funcione enquanto ferramenta para a formação crítica do sujeito, cabendo ao docente, primordialmente, lançar seu olhar para cada aprendiz em sua totalidade e estimulá-lo à tomada de uma postura questionadora e reflexiva sobre as temáticas abordadas.

É, portanto, a partir da abordagem de leituras de textos em variados gêneros textuais, com temas transversais, que apresentem conhecimentos pertinentes à vida dos educandos, que o ensino de Língua Inglesa passa a promover o desenvolvimento da visão crítica do aluno frente aos acontecimentos e às informações abordados. É no desfoque do plano estrutural da língua e das possibilidades de uso desta no campo de trabalho, e na ênfase em ações pedagógicas que utilizem a leitura direcionada à formação crítica do aprendiz, que se torna possível a contribuição efetiva do ensino de Língua Inglesa na esfera da formação integral.

Assim sendo, o papel de mediador do professor no processo de leitura faz-se essencial para o alcance da otimização da aprendizagem, condição esta sobre a qual trataremos a seguir.

## 4.2 CONTRIBUIÇÕES DOCENTES PARA O LETRAMENTO CRÍTICO

Para darmos início à referida discussão, primordialmente, faz-se de suma importância compreendermos, brevemente, sobre a figura do professor no processo de ensino-aprendizagem contemporâneo e a que papel se atribui a sua prática. Tal reflexão pretende desvelar a complexidade da profissão docente e nos levar a compreender a magnitude dos desafios que transversalizam esse ofício, ao passo que também o potencializa. Portanto, primeiramente, partiremos das seguintes questões: O que é ser professor? Como deve atuar esse profissional?

Para isso, torna-se essencial compreendermos de que lugar parte a concepção do ser docente na atualidade, a considerar estabelecermos um breve comparativo do lugar social desse profissional e as implicações dessas mudanças no processo de ensino-aprendizagem da atualidade.

Sabe-se que, a princípio, o professor era visto enquanto “porta do conhecimento” ou detentor do saber, cabendo-lhe, sob uma educação bancária, transmitir seus conhecimentos, ser ativo num processo educacional unilateral, enquanto, ao aluno, cabia o lugar de depósito de informações na condição de ser passivo no cenário da sala de aula, estabelecendo-se uma educação de relação vertical professor-aluno, sujeito-objeto. Contudo, embora ainda existam fortes resquícios dessa realidade na nossa educação, a partir das concepções construtivista e socioconstrutivista, o professor passa a ser visto sob um outro olhar, a partir do qual a prática docente é compreendida não como a transmissão de um saber, mas dizendo respeito ao ato de saber ensinar, no que corresponde a transformar o conhecimento que se tem em aprendizagem relevante para os alunos (MARCELO, 2009), corroborando o que nos traz Freire (2011, p. 24), quando nos aponta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Partindo desse cenário, o profissional docente passa a ser questionado sobre seu lugar na sociedade contemporânea, sobre seu lugar de fala e seu papel social. Todavia, de acordo com Nóvoa (2017), a identidade desse profissional faz-se precária ainda na sua formação inicial, embora se torne fundamental para seu exercício profissional, para a compressão do seu ser mediante o seu fazer. Nesse sentido, ter o domínio de um saber não se traduz em fazer de alguém um professor, visto que ser um profissional do ensino vai além de se ter um conhecimento específico, mas sim, requer diversos outros fatores, como manejos, ações pontuais e inerentes ao universo da sala de aula, o que vai ao encontro do que afirma Imbernón (2011), ao explicar que a formação do professor baseia-se nas práticas educativas, intervenções e situações oriundas do processo de ensino e aprendizagem concretizado em sala de aula.

De acordo com as concepções de Tardif (2018), o professor constitui-se a partir de diversos saberes, advindos estes da vida pessoal do profissional e de sua formação, que são os saberes de formação pedagógica, dos campos do conhecimento, dos programas escolares que deve aprender e aplicar, e do saber construído a partir da prática em sala de aula e demais vivências profissionais. Para o autor, tais saberes resultam, conjuntamente, da prática de ensino do profissional, de seu julgamento, pensamento, tempo de experiência, dentre outras origens, tornando o trabalho docente, pois, um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 54). Conforme Cunha (1996), a concepção de conhecimento desse profissional irá moldar sua prática, visto que todo ato de ensinar terá como base uma posição epistemológica.

Neste contexto, e conforme a teoria de Ausubel, para a efetivação de uma aprendizagem que se fará significativa para o aluno, o papel do professor é o de mediação pedagógica na relação entre o conhecimento prévio do aluno e o novo a ser aprendido, focando o processo no aprendiz ao passo que lhe oferece condições de aprendizagem, possibilitando-a, pois, como uma atividade crítica por meio da interação, do diálogo na sala de aula, de forma a estimular a interconexão entre os conceitos, a integração do conhecimento e, conforme Behrens (2006), focando na visão complexa do universo e na educação para a vida. Dessa forma, o papel do(a) professor(a) corresponde à busca, conforme a teoria freiriana, por uma Educação Libertadora, a qual leva o aluno a construir seus conhecimentos, enquanto o professor media esse processo, orientando-o.

Assim, práticas pedagógicas fundamentadas na assimilação passiva do conhecimento passam a ser substituídas pela relação ativa e intensa entre o educando e o conhecimento por meio da ação mediadora do professor, tendo este a responsabilidade de organizar experiências significativas de aprendizagem, de despertar reflexões a partir de questionamentos acerca da realidade vigente, de promover o olhar crítico acerca da conjuntura sociopolítica de cada época, e corrobora o que nos apresenta Freire (2011) ao dizer que, “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011, p. 27), isto é, buscar tirar o aluno da condição de receptor do conhecimento e levá-lo à condição de questionador-reflexivo e construtor deste, libertando-o de suas amarras sociais e possibilitando-o enquanto sujeito transformador da realidade.

O ato de ensinar é ter a preocupação, primordial, de que o educando seja capaz de aprender a aprender. É a defesa de um ensino que leve o aluno de um aprendiz bancário a

problematizador, que, por meio da crítica, torne-se epistemologicamente curioso, ativo, consciente do seu ser histórico e social, sob o direito de uma formação indagadora, não domesticada, castradora, mas que o leve a reconhecer-se como ser pensante, crítico, insubmisso, sujeito da construção e reconstrução do saber ensinado para a transformação da realidade. É o entendimento da ação docente que busca romper com as ideologias em prol da construção de um novo, mediada por docentes que rompam com o conservadorismo e assumam uma postura progressista voltada à amplificação do conhecimento por meio do saber ser e saber fazer, num contínuo exercício de reflexão crítica, de identidade cultural, de querer bem aos educandos, de alegria e esperança crítica, de liberdade, curiosidade e, sobretudo, de conscientização.

Desta forma, na busca pela superação do controle ideológico, pelo fim da meritocracia que impede o acesso ao conhecimento, que, mascaradamente, doutrina ideias que atendem aos interesses do sistema, de modo que o próprio currículo escolar perpetua tais concepções, cabe ao docente o papel anti-hegemônico de ser a ponte, por meio do que se propõe a educação transformadora, para a politização das bases da sociedade, para a construção da possibilidade de emancipação desta, para o estímulo da juventude rumo às mudanças necessárias, oportunizando a construção do conhecimento pela autonomia de cada cidadão enquanto agente social transformador da realidade. Nesse sentido, Paulo Freire busca estimular uma prática docente responsável, libertadora, terna e transformadora, visando à formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, na busca pela emancipação em torno da tentativa de transformação social.

Para este fim, o processo de desenvolvimento profissional faz-se essencial, visto que não somente o domínio do conhecimento específico faz-se necessário, mas é preciso saber ensinar, o que se atinge com um processo permanente de formação de professores (IMBERNÓN, 2011). Sobre essa questão, Saviani (2009), a partir de um traçado acerca da história da formação de professores no Brasil, aponta que a questão central da formação docente é atravessada por dois dilemas principais, derivados do confronto entre dois modelos de formação – modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico didático – que deveriam integrar o processo de formação docente. No entanto, é caracterizado pela dissociação entre dois aspectos indissociáveis: o conteúdo e a forma ou, em outras palavras, a dissociação entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, Moura (2016) nos fala que a formação de docentes não deve girar em torno da aquisição de técnicas didáticas apenas, mas sim, estruturar-se em uma formação didático-político-pedagógica, de forma a priorizar mais o ser humano nesse processo do que as relações que regem o modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente. Assim,

corroborando Freire (1996), o professor passará a problematizar e mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva e com competência técnica em sua área de conhecimento.

Portanto, cabe ao docente refletir sobre sua prática profissional de forma a permitir-se estar num processo de ensino-aprendizagem contínuo, de trocas e aprofundamento teórico sobre sua docência e, assim, possibilitar ao aluno saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com essas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes (COSCARRELLI, 2017, p. 32). Quando observamos a educação sob esse olhar, é inevitável pensarmos sobre a urgência de um alinhamento da perspectiva da formação de professores como indutor de mudança e adaptação da prática docente aos requisitos contextuais.

Mediante esse cenário, passemos a tratar da prática de ensino de línguas a partir da leitura crítica de gêneros enquanto mediadora da aquisição de novos conhecimentos e da ressignificação de conhecimentos prévios, tendo em vista a promoção de leitores críticos e ativos.

#### 4.3 GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS

Partindo do pressuposto de gênero textual como referente aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade (WITTKE, 2012), o uso de gêneros textuais na sala aula torna a prática docente mais dinâmica e diversificada, bem como a socialização do conhecimento ainda mais eficaz.

Diante disso, primordialmente, cabe-nos apresentar algumas conceituações que correspondem a nossa compreensão de gênero textual enquanto viés deste estudo, partindo, portanto, da concepção de Bakhtin (1997), citada nos estudos de Salesi et al. (2013), que conceitua os gêneros a partir de critérios, tais como as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana, o estilo, a construção composicional e o conteúdo, apresentando, dessa forma, formas similares, independentemente da língua em que é escrito, dada a validade das intenções comunicativas. Para Cunha (2005), ainda citado nos referidos estudos, os gêneros da mídia têm, recorrentemente, servido enquanto objetos de estudos em sala de aula, a considerar a grande diversidade em que se apresentam, assim como servir de pontapé inicial para a formação crítica dos leitores, capacitando-os para possíveis interferências sociais.

Nesse sentido, os estudos de Marcuschi (2005) definem os gêneros enquanto formas socialmente maturadas em práticas comunicativas, que se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer sobre o mundo, o que corrobora os documentos oficiais quando afirmam que:

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região. A funcionalidade dos discursos estipula o como e o que dizer. A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato (BRASIL, 2000, p. 21).

Assim, entendemos que os vários gêneros textuais podem ser agrupados de acordo com o tipo/sequência textual, bem como percebemos que os gêneros discursivos tornam-se subsídios de compreensão de como interagimos pela linguagem, construindo relações sociais, (re)construindo nossa identidade e como podemos alcançar nossos objetivos sociais (PEREIRA, 2007). Segundo Pereira (2007), faz-se de muita relevância articular gêneros textuais e gramática no ensino de línguas, de forma a identificar e compreender como os recursos gramaticais estão a serviço dos diversos objetivos intencionais dos interlocutores.

Nessa perspectiva, Wittke (2012) retrata que os gêneros textuais apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com o papel social que exercem, devendo o docente levar em consideração os diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. Nesse sentido, Geraldi (2006) defende que o exercício dessas habilidades pode proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária, nas mais diversas situações de interação verbal.

Quanto ao exposto, Ramos e Lago (2014) destacam a importância de um ensino baseado em gêneros textuais, visto que toda comunicação humana acontece por mediação dos gêneros textuais. Para eles, “[...] a unidade básica do ensino deve ser o texto ativo, construído em situações de comunicação com propósitos específicos, apresentando estilo e temas adequados ao contexto” (RAMOS; LAGOS, 2014, p. 217).

Em se tratando do contexto de Língua Inglesa, Kênia e Rezende (2010) defendem que a multiplicidade de leituras possibilita tanto o desenvolvimento de novas formas comunicativas

que possam contribuir para o progresso dos estudos e valores culturais dos aprendizes da língua-alvo no ambiente escolar, quanto podem contribuir, significativamente, para os alunos no mercado de trabalho vigente, enquanto conhecimento da variação de textos conforme suas finalidades. Sobre isso, as autoras afirmam que a abordagem de diferentes gêneros textuais destitui a ideia de homogeneidade linguística e desperta o aprendiz para as variações situacionais, conforme as diferentes necessidades de comunicação (KÊNIA; REZENDE, 2012).

Faz-se essencial, portanto, que o docente compreenda a aprendizagem enquanto um processo dinâmico, devendo-se despertar no aluno seus conhecimentos prévios, uma posição crítica em relação ao que está sendo discutido, dando-lhe oportunidade de participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, permitindo-lhe acesso a informações de vários tipos e desenvolvendo sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 1999). Ainda, cabe ao profissional de ensino desenvolver estratégias que proponham atividades diversificadas que evidenciem os processos de funcionamentos linguísticos de organização do discurso, para que, dessa forma, o aprendiz possa encontrar subsídios que despertem seu interesse, bem como perceber que a aprendizagem da leitura em Língua Inglesa pode ganhar novos sentidos, para além do aperfeiçoamento de conhecimentos.

Perante essa conjuntura e concluindo ser o estudo de gêneros textuais em sala de aula de LE um viés para a aprendizagem significativa por meio da prática de leitura crítica destes, discutiremos, por conseguinte, sobre os benefícios da utilização de materiais autênticos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa mediante as possibilidades de alcance destes para o letramento crítico dos educandos, bem como do contato com representações reais da língua-alvo e da sua cultura.

#### 4.4 MATERIAIS AUTÊNTICOS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Sabe-se que o ensino de línguas estrangeiras vem passando por diversas mudanças quanto a sua concepção e papel na formação do sujeito social crítico. Torna-se, pois, de extrema relevância repensarmos o ensino nesse viés, bem como seus reflexos e alcances para uma prática docente aprimorada, mais significativa para o educando no que concerne a contribuir para a transformação de sua condição, seja local ou enquanto ser social, de forma que sua aprendizagem possa viabilizar um olhar crítico e reflexivo mediante sua realidade, favorecendo o exercício de sua cidadania (DONATO; RAJAGOPALAN, 2015). Diante disso e considerando a importância do estudo da linguagem jornalística, em especial, o

estudo semântico e sintático das manchetes para o acesso do aprendiz de Língua Inglesa à informação e à formação crítica, passaremos a abordar sobre a relevância do uso de materiais autênticos para o ensino de Língua Inglesa e para o desenvolvimento da competência sociocultural e intercultural dos aprendizes, por meio do estudo de textos autênticos em sala de aula. Para isso, apresentaremos um breve referencial teórico acerca desse eixo temático, com base nos estudos de alguns autores, como Mishan (2005), Nunan (1999), Correia (2016), entre outros.

A utilização de textos autênticos torna o aprendizado significativo para os envolvidos no processo (GOMES; AUDI, 2013), considerando-se que estes são textos que circulam socialmente, com determinados propósitos, como receitas, poemas, artigos de jornais, etc. Partindo da concepção bakhtiniana de língua enquanto atividade social, de natureza dialógica, podendo expressar poder e dominação (GOMES; AUDI, 2013), torna-se fundamental o desenvolvimento crítico e social do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua.

Considerando-se, também, a atual conjuntura brasileira, de base sócio-histórica e cultural, de um ensino de Língua Inglesa voltado à formação de alunos críticos e autônomos para o exercício de sua cidadania, sabemos que, conforme Freire (1989), o desenvolvimento de cidadãos críticos parte da concepção de um olhar atento destes em volta do seu entorno, considerando-se que essa leitura antevê a leitura da palavra. Em concordância com essa visão freiriana de construção da criticidade do aluno, autores como Fairclough (1999), Lima (2009), e Marcuschi (2010) discorrem sobre a relevância do estudo do texto para o ensino de línguas, visto que este apresenta variadas dimensões a serem desenvolvidas.

Tendo em vista a importância do texto no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, a autenticidade deste torna-se fundamental para a aproximação do aprendiz com contextos reais de uso da língua-alvo, visto que, de acordo com Harmer (1983) e Nunan (1989) citados em OLIVEIRA (2005), os textos autênticos são aqueles criados para falantes nativos, não voltados a contextos de ensino. Portanto, é de suma importância o ensino de línguas estrangeiras por meio destes tipos de texto, devendo-se sempre abordá-los a partir de temáticas que sejam significativas para a construção da criticidade do educando.

No que concerne ao conceito de “autêntico” de um texto ou a sua “autenticidade”, muitas são as concepções sobre estes termos, algumas divergentes de outras, mas em concordância quanto às contribuições desse tipo de material em sala de aula. Segundo Rosler (2012), a procura por textos com autenticidade surge como contraponto ao uso de textos artificiais para o ensino de línguas estrangeiras. O texto autêntico não seria necessariamente um texto intacto, mas sim, adaptado para fins didáticos, contudo, mantendo as marcas de



sua autenticidade, de sua forma, intenção comunicativa e público destinatário (NEUNER; KRUGER; GREWER, 1981), o contrário, segundo Edelhoff (1985), do texto “criado”, “fabricado” com a finalidade do ensino, visto que, para o autor:

Pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo (EDELHOFF, 1985, p. 107).

Assim, reforça-se a concepção sobre a relevância do uso de textos autênticos para o ensino de uma língua-alvo, uma vez que estes correspondem a contextos reais da língua que enriquecem a aprendizagem.

Considerando-se essa perspectiva, sabe-se que foi a partir da abordagem comunicativa, em meados dos anos de 1970, que os textos autênticos passaram a ser utilizados no ensino de idiomas, visto que este ensino fundamenta-se no uso da língua-alvo em situações reais, em contextos reais de uso, trazendo suas marcas culturais e de gêneros textuais (ANDRADE; SILVA, 2016). De acordo com Nunan (1989), um texto autêntico diz respeito a materiais produzidos sem estarem voltados ao ensino de línguas, tais como textos jornalísticos, programas de rádios, programas de TV, dentre outros. Por sua vez, a utilização de textos adaptados para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme Philips e Shettlesworth (1988), não prepara os aprendizes para a leitura e a compreensão de textos autênticos, considerando as formas simplificadas de apresentação destes materiais. Nesse sentido, Holden (2009) explana acerca do uso do texto autêntico como recurso na sala de aula, abordando sobre o contato do estudante de língua estrangeira com este texto enquanto sendo um material para uso no mundo “real”.

Para Vygotsky (2007), essa perspectiva teórica promove a aprendizagem por meio da interação social, a partir da qual os conhecimentos são produzidos por meio das trocas de ideias e experiências nas relações estabelecidas. Correlacionando essa teoria ao uso dos textos autênticos no processo de ensino-aprendizagem de línguas, vê-se que esses recursos didáticos proporcionam uma leitura de língua presente no mundo real, a qual pode levar a um trabalho em sala de aula que aborde interatividade, questionamentos, percepção e autonomia, e que, por meio do acesso a esses materiais, e a informação em geral, possa formar sujeitos críticos, capazes de não se submeter passivamente a influências midiáticas, ou de ordens diversas, mas influenciar socialmente enquanto sujeitos ativos na sociedade (FIGUEIREDO, 2003).

Por sua vez, para Bakhtin (2006), o ensino de língua deve abordar questões críticas e sociais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do indivíduo. Por isso, utilizar materiais de circulação social, da vida diária da sociedade, para esse ensino, é de extrema relevância para o alcance do contato do estudante com a língua viva. Conforme Lima (2009), estes materiais, em suas diversas modalidades, abordam todas as dimensões do ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural, etc., corroborando os estudos de Wallace (1992), para os quais o ensino de língua deve:

Considerar a atividade de leitura como inserida num contexto social, ou seja, há um conjunto de códigos que é partilhado por um determinado grupo social; escolher textos que sejam provocativos, e não aqueles usados com propósitos pedagógicos; levar em consideração a ideologia presente no texto, estimulando o aluno a uma leitura crítica do mesmo (WALLACE, 1992, p. 62).

Assim, de acordo com Correia (2016), faz-se de fundamental importância o uso de materiais que apresentem a língua no contexto “real” aos aprendizes, de forma a levá-los a um conhecimento linguístico, de mundo atualizado, contextualizado na cultura da língua-alvo e interativo, o que decorrerá no estímulo ao desenvolvimento de percepções e formação crítica diante de contextos diversos e de significados reais, bem como na possibilidade de promoção de autonomia para a seleção de conteúdo pelo discente, conforme seus interesses.

Ainda sobre a relevância do ensino de línguas estrangeiras com o uso de materiais autênticos, Nunan (2011) e Correia (2016) explanam que adaptá-los ou não, torna-se relativo, visto que o fundamental é proporcionar ao aluno as melhores formas para aprender, seja sobre ter conhecimento acerca da estrutura da língua, aproximar-se à sua cultura, seja para saber sobre a sociedade à qual pertence e suas normas sociais. Consoante a isso, Mishan (2005) afirma que estes textos são fornecimento de recursos variados e enriquecedores ao trabalho em sala de aula, estimulando de forma afetiva e emotiva a aprendizagem. Para Correia (2016), cabe ao docente avaliar a autenticidade do material, considerando a proveniência deste, a autoria, o objetivo comunicativo e sociocultural, bem como as possibilidades de atividades que o material proporciona. A autora salienta que esta autenticidade diz respeito a uma aproximação do ensino à vida real o tanto quanto possível, porém, para um alcance de efetivo trabalho, é necessário que o material contribua para o alcance dos objetivos traçados pelo docente.

Partindo desse pressuposto, no tópico seguinte, apresentaremos o gênero jornalístico enquanto material autêntico e meio de estudo para a formação crítica do sujeito à medida que serve de suporte didático para o ensino de línguas.

#### 4.5 O GÊNERO JORNALÍSTICO: UM IMPORTANTE RECURSO PARA O ENSINO DE ILE

Neste tópico, em continuidade à discussão acerca da relevância do material didático autêntico no processo de ensino-aprendizagem, bem como considerando nossa concepção sobre o papel dos gêneros textuais para tal propósito, iremos, portanto, destacar a contribuição do gênero jornalístico enquanto potencializador do cidadão sob o âmbito da sua capacidade de autonomia, criticidade e participação social, assim como para o ensino de Inglês-Língua Estrangeira (ILE).

Primordialmente, consideremos que, ao longo da história, papéis diversificados, independentes e demarcadores foram incumbidos à educação e comunicação, de forma que se estabeleceu “a educação administrando a transmissão de saber necessário ao desenvolvimento social e a comunicação, responsabilizando-se pela difusão das informações, pelo lazer popular e pela manutenção do sistema produtivo através da publicidade” (SOARES, 2011, p. 14). Contudo, de acordo com os estudos de Orozco (2000) e Junior (2007), é preciso expandirmos a Educação, de modo geral, para além das questões didático-pedagógicas, do livro e da leitura linear, de modo que se busque a formação de sujeitos que compreendam os processos de comunicação de massa e sentidos desta, atribuindo-se à escola a articulação da diversidade de linguagens e gêneros.

Nesse sentido, faz-se de suma importância compreendermos a função social do jornalismo perante os acontecimentos, que, conforme os estudos de Traquina (2005), diz respeito a “dar resposta com notícias, rigorosas e se possível confirmadas, o mais rapidamente possível, perante a tirania do fator tempo” (TRAQUINA, 2005, p. 20), visto que grande parte da sociedade aspira por informação do que acontece no seu entorno e no mundo. Para o autor, o jornalismo é “um serviço público que fornece cidadãos com a informação de que precisam para votar e participar da democracia e age como guardião que defende os cidadãos dos eventuais abusos de poder” (TRAQUINA, 2005, p. 27).

Dessa forma, Rodrigues (2001) afirma que o uso de noticiários em inglês como material de ensino apresenta várias vantagens, uma vez que o jornal oferece uma fonte rica e infinita de artigos que tratam de aspectos do dia a dia das pessoas, ressaltando, pois, as condições socioeconômicas e culturais de cada comunidade. Tais vantagens são também confirmadas por O’Sullivan (1999), ao mencionar que a autenticidade desse gênero pode contribuir para a motivação dos aprendizes, visto que:

[...] materiais “autênticos”, a linguagem da vida real contribuem para o interesse e a motivação do aprendiz. Aprendizes parecem aumentar alguns graus de satisfação por compreenderem e manipularem amostras de uma linguagem real (O’SULLIVAN, 1999, p. 4, tradução nossa<sup>1</sup>).

Deste modo, o aprendiz se expõe ao texto que contém linguagem da vida real, o que proporcionará a esse aprendiz uma fonte plena de exposição constante a tal linguagem (O’SULLIVAN, 1999). Os benefícios do uso do gênero jornalístico em sala de aula de ILE também são apontados por Rodrigues (2001), ao afirmar que:

O uso de textos novos nas salas de aula de ILE/ISL não somente provê materiais de ensino atualizados, mas também introduz os estudantes a um dos mais poderosos e influenciáveis meios de comunicação de massa dentro de qualquer sociedade de imprensa (RODRIGUES, 2001, p. 41, tradução nossa<sup>2</sup>).

Além disso, as vantagens do uso deste gênero no ensino de ILE podem ser percebidas no que diz Carmagnani (2002, p. 131), ao afirmar que este gênero pode ser utilizado como abordagem alternativa para o ensino de leitura, uma vez que:

[...] é possível auxiliarmos o aluno de língua estrangeira a não limitar-se a questões puramente linguísticas que não o habilitam a tornar-se um leitor. [...] o professor (de LM e LE) pode desenvolver um trabalho que não se limite aos bordos do texto (CARMAGNANI, 2002, p. 131).

Segundo o autor, o aprendiz de uma língua estrangeira poderá tornar-se bom leitor ao ser introduzido em atividades de leitura que tenham suporte de uma metodologia voltada para este aspecto discursivo, considerando-se que “[...] a ideia da utilização do discurso jornalístico em sala de aula, não [deve ser vista] como mera substituição de um material didático por outro, mas como uma forma alternativa de desenvolver o aluno-leitor” (CARMAGNANI, 2002, p. 131).

Nesse sentido, Carmagnani (2002) conclui, declarando o valor imprescindível do texto jornalístico para o ensino da linguagem, visto que a imprensa se apresenta como uma

---

<sup>1</sup> “[...] ‘authentic’ materials, real life language data and so on do contribute to learner interest and motivation. Learners appear to gain some degree of satisfaction from making sense of, and manipulating samples of real life language”.

“The use of news texts in the EFL/ESL class not only provides updated teaching materials, but also introduces students to one of the most powerful and influential means of mass communication within any print-based society – the Press”.

<sup>2</sup> “The use of news texts in the EFL/ESL class not only provides updated teaching materials, but also introduces students to one of the most powerful and influential means of mass communication within any print-based society – the Press”.

inesgotável fonte de sentidos institucionalizados, não podendo, pois, passar despercebido pela escola e profissionais voltados para o estudo da linguagem.

Partindo dessa compreensão, o autor apresenta as razões para o uso constante dos textos jornalísticos no contexto de sala de aula em língua estrangeira, ao relatar que:

No âmbito do ensino de língua estrangeira, essa tendência – a utilização de textos retirados de jornais e revistas – intensificou-se a partir do desenvolvimento de pesquisas na área de leitura [...], sobretudo a implantação, no Brasil, de cursos voltados para o ensino instrumental de línguas. Nesse contexto, as necessidades dos alunos concentram-se no desenvolvimento de habilidades de leitura de textos não-didatizados, de áreas específicas, ou, então, de textos de cunho jornalístico de interesse geral (CARMAGNANI, 2002, p. 123).

Além disso, podemos atentar para o fato de que o uso em sala de aula da estrutura do texto jornalístico noticioso pode promover uma compreensão mais precisa da interação por meio da linguagem verbal e escrita, enquanto os sujeitos aprendem a raciocinar logicamente, prevendo estratégias para alcançar seus objetivos comunicacionais. A utilização do gênero jornalístico no ensino de ILE também contribui para o ensino de gramática, sendo esta uma parte importante da aprendizagem, para uma efetiva comunicação na língua-alvo (O’SULLIVAN, 1999). Segundo O’Sullivan (1999), o fácil acesso a esse gênero textual motiva os professores a utilizarem-no em sala de aula, considerando-se serem também materiais autênticos, contendo linguagem da vida real, contribuindo, deste modo, para o interesse e a motivação dos aprendizes, o que corrobora os estudos de Hubbard et al (1983) quanto aos aprendizes demonstrarem obter certo grau de satisfação, manipulando amostras da língua real.

Deste modo, à medida que o uso do gênero jornalístico em sala de aula expõe o aluno a textos que contêm linguagem da vida real, o que proporcionará a esse aprendiz uma fonte plena de exposição constante a tal linguagem (O’SULLIVAN, 1999), serve, conjuntamente, “para uma prática de ensinar e aprender de forma crítica, criativa e reflexiva visando a formação de sujeitos para a construção de conhecimentos e saberes que possam formar uma nova visão de mundo” (HOPPE; LIBRELOTTO, 2014, p. 6). Nessa perspectiva, no próximo tópico, buscaremos, brevemente, discutir acerca da importância do estudo dos textos jornalísticos mediante a formação social dos educandos, tendo em vista o estabelecimento do contato destes com uma linguagem de tamanha relevância na sociedade para a formação de opinião.

#### 4.5.1 Linguagem e poder

Na busca por apresentarmos nossa compreensão acerca da relação de poder interposta pela linguagem na sociedade, pretendemos, neste tópico, problematizar tal contexto, à vista de estabelecermos reflexões sobre a linguagem sobreposta à relação social de poder. Nesse sentido, partiremos à procura da compreensão do papel da linguagem jornalística na ordem social, à vista da importância na formação de uma concepção de mundo adequada e na construção dos sistemas de relevância dos atores sociais (FONSECA, 2011), bem como do entendimento do discurso advindo das instituições escolares enquanto estratégia simbólica e espaço de poder. No entanto, salientamos que nossa pretensão não é de esgotarmos a discussão sobre o tema, mas fornecermos algumas conceituações que sirvam como base norteadora para a compreensão da nossa concepção do poder da linguagem a depender do seu uso social.

Dessa forma, primordialmente, faz-se fundamental conhecermos sobre a linguagem jornalística e sua influência social, visto que, comumente, sob a logística de prestar serviço à comunidade, informando-lhes de forma neutra, apartidária e democrática sobre os acontecimentos, à medida que contribui para a normalização da realidade social, o faz, conforme Fonseca (2011), como uma forma de poder, ao passo que influencia a opinião pública sobre os temas abordados, influi na formação de agendas públicas e governamentais, intermedia relações sociais entre grupos distintos (CAPELATO, 1988), atua como aparelho ideológico na formação de interesses, dentre outros fundamentais significativos papéis, geralmente, sob comando de empresas privadas que visam à geração de lucro e à correspondência aos interesses de seus grupos representantes, numa complexa relação entre variáveis econômicas, culturais e comunicacionais que se interpenetram (HABERMAS, 1984; STRYDON, 1992).

Sabe-se que, embora a objetividade seja um dos pilares que permeia a linguagem jornalística sob a égide de legitimá-lo contra interesses específicos, corroborando Hackett (1993), quando sugere que “os factos possam ser separados das opiniões ou juízos de valor, e que os jornalistas consigam uma distanciação relativa aos acontecimentos do mundo real” (HACKETT, 1993, p. 105), tal premissa vai de encontro ao fato de que todo discurso faz-se atravessado pelas experiências e cultura de quem o enuncia. Nessa perspectiva, estudos como os de Nicácio (2019) apresentam sua compreensão acerca das relações de poder a partir “do que é dito e não dito no texto lido, considerando os valores e a visão de mundo difundidos pelo jornalista e/ou pela instituição representada por esse profissional” (NICÁCIO, 2019, p. 22), ao passo que Ericson et al (1991) apresentam que as representações noticiosas fornecem às pessoas as versões da ordem social que obtêm a preferência, enquanto desempenham um controle social,

por vezes, podendo contribuir, como formadora de opinião pública, para o rompimento do conformismo perante a ordem dominante, ou, pelo contrário, podendo contribuir para o impedimento de uma visão crítica da realidade, visto que o almejo pela imparcialidade do jornalista utopiza colocá-lo como à parte da realidade social, sob o risco da construção de um discurso sobre a norma e o desvio e da fé ingênua na realidade e na permanência do mundo percebido (FONSECA, 2011).

A partir dos estudos de Gomes (2018) sobre as relações de discurso e poder, entende-se que todo discurso sofre interdições de desejo e poder, visto que o discurso constitui-se também pelo que se luta, pelo poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 1996), pela vontade de saber que perpassa todos os discursos e determina a verdade de uma época (GOMES, 2018). Conforme o autor, a própria linguagem é dimensionante, à medida que “funciona como coordenadas em um mapa, quadriculando o mundo com eixos de latitude e longitude” (GOMES, 2018, p. 35).

Com base nos estudos de Deleuze e Guattari (1995), podemos compreender que a linguagem não é comunicativa, mas transmissão de palavras de ordem, entendendo-se estas enquanto relação de qualquer enunciado com pressupostos implícitos que se realizam no enunciado. Nesse sentido, “a linguagem só pode ser definida pelo conjunto das palavras de ordem, pressupostos implícitos ou atos de fala que percorrem uma língua em um dado momento” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16), embora sejamos, cotidianamente, levados ao crédito de que uma realidade é como situação de fato, tendo em vista o tendencialismo dos discursos conforme posições ideológicas, o que vai ao encontro do que nos apresenta Foucault (1997), quando alega que “é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e feito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 1997, p. 96).

Diante dessa conjuntura e sabendo do papel fundamental da escola para a construção da cidadania, vê-se que é por meio dela, do seu alcance social enquanto instituição, que se faz possível viabilizarmos uma sociedade consciente de tais processos, ativa perante as implicações do que perpassa a formação de discursos, que possa ser orientada a partir de uma formação que vise possibilitar a criticidade diante dos conhecimentos, das informações.

Ainda, nessa perspectiva, autores como Francesco e Leone (2020), apontam a Educação Midiática como abordagem pedagógica sobre o universo do jornalismo, em específico sobre a produção de textos jornalísticos, de forma a contribuir para a preparação dos alunos para lidar com este discurso, assim como servindo de suporte para o enfrentamento dos constantes episódios de *fake news* na nossa atualidade, conforme veremos a seguir.

#### 4.5.2 Relações de poder e *fake news*

Dando continuidade à discussão até aqui apresentada, este tópico visa apresentar as relações de poder promovidas a partir das *fake news*, fenômeno este que, segundo Allcott e Gentzkow (2017), a partir dos estudos de Ribeiro e Ortellado (2018), concerne a notícias intencionalmente e verificadamente falsas que podem enganar os leitores e que têm estado em bastante evidência devido à crescente quantidade informacional diária da nossa era, bem como pretende promover a reflexão sobre que tipos de contribuições o ensino de Língua Inglesa pode possibilitar ao educando ante o enfrentamento da desinformação.

Para iniciarmos essa abordagem, partamos, primordialmente, da realidade de que, no mundo atual da hiperinformação, “em que a informação se prolifera e circula em uma quantidade e velocidade vultosas” (BRISOLA; ROMEIRO, 2018, p. 3), a constante e incessante busca por conteúdos e interação têm aberto espaços para diversos danos também pertencerem a essa dimensão informacional. Estabelecer o que se trata de verdade ou mentira no cenário da era digital, no qual as informações se disseminam num acelerado processo de produção do qual próprio indivíduo parece não dar conta (RIPOLL; MATOS, 2017), não é tarefa das mais fáceis, visto o bombardeio de conteúdos diversos, facilitado pelas tecnologias atuais, por variadas formas e de inúmeras fontes.



Dessa forma, o gigantesco processo de produção de informações advindo da globalização tem cobrado seus preços. Interagir, comunicar-se e consumir no mundo virtual têm se tornado imperativos na conjuntura atual de acentuada produção e excessivo consumo. Estudos como os de Martins e Furnival (2020) destacam algumas de as razões das *fake news* serem tão recorrentes, em nível de Brasil, por exemplo, alegando que:

[...] a perda da credibilidade do jornalismo tradicional motivada pelo fato de a mídia nunca ter assumido abertamente sua posição ideológica e pela urgência das notícias on-line que colaboraram para um jornalismo defasado e mal apurado, que abriu brechas para os aproveitadores (MARTINS; FURNIVAL, 2020, p. 10).

Partindo desse pressuposto e, hodiernamente, da exacerbada oferta de informações, saber lidar com toda essa oferta faz-se extremamente necessário para qualquer sujeito, em especial, para os que se encontram em faixas etárias mais influenciáveis, trazendo-os à impreterível necessidade de saber relacionar-se com o que se adquire, com o que se tem acesso, à vista de ser nessas condições que ocorre a divulgação do que pode desviar o leitor da informação verídica diante do contato com as *fake news*, entendendo-se essas enquanto “[...] informações fabricadas que imitam notícias apenas na forma, pois não são oriundas de nenhum grupo de mídia estruturado e, portanto, carecem de normas e processos editoriais que garantem a precisão e credibilidade das informações” (LAZER et al, 2018).

Contudo, corroborando Zattar (2017), o acesso diário às informações faz-se de extrema importância, e o acesso a suas fontes é essencial, fazendo-se necessário, no entanto, que o sujeito, conjuntamente a uma busca por informações de qualidade, relevância e veracidade mediante as bolhas informacionais em que somos inseridos, seja ativo, conscientizado e crítico perante o que recebe, de forma que possa adotar estratégias que o auxiliem na checagem dos fatos a título de uma leitura didatizada. Para isso, segundo os estudos de Leite (2018), dois critérios devem ser seguidos: o de dimensão técnica e o de dimensão semântica, sendo a técnica referente à autoria dos textos, a quem escreveu; à fonte e a outros meios que também divulgam o que está sendo informado; ao conteúdo; à forma como o texto é escrito e seus argumentos; à data da publicação e ao que está acontecendo nesse período e à dimensão semântica, referente aos tipos de informação, tipos de argumentação e informatividade.

Partindo desse contexto, destaca-se a relevância da formação do sujeito como o que há de mais poderoso instrumento de enfrentamento do referido fenômeno, de forma a permitir um propenso desenvolvimento da leitura de mundo, do olhar crítico do cidadão perante os fatos,

sendo a educação, portanto, a modalidade e o espaço ideal para o alcance desse propósito. É a educação abrindo fronteiras para a formação de uma sociedade que desperte seu olhar e consciência a tudo que permeia nosso sistema, ao que tende a nos afastar do conhecimento, da verdade, ao que corrobora o complexo fenômeno da alienação de sujeitos no contexto socioeconômico vigente. Entretanto, conforme os estudos de Francisco (2004):

Por mais que (a sociedade) esteja armada por um poderoso arsenal de tecnologias de informação, uma sociedade que produz uma legião de analfabetos funcionais é uma sociedade da desinformação. Para que cumprissem as predições dos profetas da era virtual, as tecnologias da informação precisariam agregar valores éticos, educacionais, sociais, humanistas, culturais, artísticos e espirituais (FRANCISCO, 2004, p.).

A educação e o ensino em geral, no entanto, podem exercer o papel de contribuir para a formação de sujeitos críticos e transformadores de realidades ante os acontecimentos, justamente, na tentativa de romper com a doutrinação de indivíduos “desarmados” de qualitativas informações e de visão crítica perante as ideologias dominantes e sua doutrinação, bem como de romper com a normalização do caos informacional da nossa atualidade, em que o investimento em enganos, falsificações noticiosas, *fake news*, tem se fortalecido cotidianamente, levando a consequências cada vez mais preocupantes.

Nessa perspectiva, o docente de Língua Inglesa, diante da abrangência da globalização, deve estar aberto, conforme Souza (2011), a novas formas de ensinar e aprender, na busca por viabilizar a promoção de uma prática docente articulada ao (multi)letramento do sujeito perante o sistema vigente (COPE; KALANTZIS, 2015; THE NEWLONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012), implicada no ensino de línguas como prática social, como espaço que promove a “consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo” (BRASIL, 2018, p. 480), ao passo que contribui para a formação de sujeitos autônomos, emancipados, questionadores e ativos à vista das problematizações contextuais apresentadas e a formulação de resoluções viáveis para o que exige cada necessidade.

De acordo com Souza (2011b), o trabalho docente de línguas deve ser voltado sobre as condições de leitura, não devendo ser norteado por um conceito de escrita como um código abstrato e descontextualizado, mas voltado a possibilitar ao leitor a percepção de que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. Para o autor, sob o intuito de promover o letramento crítico do educando, faz-se fundamental convidá-lo a pensar, a refletir criticamente, a enxergar o mundo em sua heterogeneidade, a sair da leitura “ingênua”,

conforme nos apresenta a teoria freiriana, para uma leitura questionadora, consciente dos processos discursivos que perpassam todo enunciado, a “perceber a verdade por trás da ilusão” (SOUZA, 2011, p. 290), à medida que leva “o leitor à reflexão crítica das ideologias que permeiam as notícias (falsas ou não) que lê, assim como as ideologias que perpassam sua subjetividade” (OLIVEIRA, 2020, p. 21).

De modo geral, o combate à problemática das *fake news* requer três soluções, conforme sugerem Martins e Furnival (2020): “1) Trabalho dos jornalistas [...] 2) Verificação, checagem e retirada do ar nas plataformas de mídias [...] 3) Educação midiática de crianças, jovens e adultos [...]” (MARTINS; FURNIVAL, 2020, p. 11). Enquanto docentes, que possamos estar atentos a essas possibilidades de enfrentamento a esse tipo de notícia, de modo a apresentarmos ao aluno medidas que possam ser tomadas pelo leitor para lidar com essa questão, fornecendo-lhes uma educação que estimule o pensamento crítico sobre as informações que eles consomem diariamente nos veículos de comunicação (GAROFALLO, 2019), bem como lhes apresentando formas de confrontar tal adversidade, a exemplo de indicações de endereços eletrônicos que disponibilizem o serviço de verificação de notícias, ao passo que os alerta sobre a relevância dessa ação antes do compartilhamento do material e acerca das consequências da divulgação de falsas notícias, possibilitando ao educando, portanto, uma formação que não esteja à margem do que acontece no seu universo, mas, sim, promova-lhe um olhar crítico perante o mundo virtual e suas implicações, bem como concepções éticas que contribuam para a construção da sua cidadania.

Considerando, portanto, tais possibilidades do trabalho docente no combate a *fake news*, passaremos a aprofundar tal discussão no que concerne às contribuições do texto jornalístico para a formação integral dos educandos por meio de abordagens crítico-reflexivas destes materiais para a orientação, reflexão e conscientização dos alunos diante do funcionamento das mídias e seu papel social.

#### 4.6 O TEXTO JORNALÍSTICO E A FORMAÇÃO CRÍTICA

A partir do exposto e tendo o propósito de abordarmos os benefícios do uso do texto jornalístico como recurso didático para o incentivo à leitura e à formação crítica dos discentes, discutiremos, neste tópico, sobre o que este material proporciona em sala de aula, como este pode ser trabalhado no ambiente escolar, bem como os reflexos do conhecimento acerca desse suporte de comunicação para o aluno enquanto cidadão autônomo, tendo, como aporte teórico, autores como Freire (1989), Kleiman (1998), Caldas (2006), Silva (2007), Nicácio (2019),

dentre outros, que conceituam a leitura, o papel da linguagem jornalística na sociedade e o que a permeia.

Tendo em vista a referida abordagem, primeiramente, iremos refletir acerca de algumas concepções que tratam da formação crítica almejada, partindo, pois, da aceção sobre pensamento crítico enquanto conduta racional e reflexiva perante os conhecimentos e fatos do mundo. Nesse sentido, estudos como os de Chemin, Rosa e Rosa (2019) demonstram que o Pensamento Crítico surge já desde a Antiguidade Clássica, quando era utilizado por grandes pensadores daquele tempo, estando voltado à educação a partir da década de 1980 (VIEIRA-TENREIRO-VIEIRA, 2014).

Daí, podemos compreender o pensar de forma crítica a partir de várias concepções, mas que se assemelham enquanto propósito educacional, dentre elas (e sendo as que mais se aproximam da concepção deste estudo), temos a compreensão dos autores Moura e Gonçalves (2014) quando afirmam que contribuir para a formação do pensamento crítico no contexto da educação corresponde ao fato de que “ensinar a aprender é criar possibilidades; não é apenas mostrar o caminho, mas orientar para que o aluno desenvolva um olhar crítico e sua autonomia” (MOURA; GONÇALVES, 2014, p. 293), o que corrobora os estudos de Litecky (1992), que, a partir da perspectiva construtivista, afirma ser o pensamento crítico “o esforço mental ativo que dá significado ao nosso mundo, examinando cuidadosamente o pensamento, de modo a compreender melhor os conteúdos” (LITECKY, 1992, p. 83), isto é, consiste no olhar para os fatos e conhecimentos sob padrões intelectuais, de forma a propiciar ao aluno uma aprendizagem efetiva para o aperfeiçoamento (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1991, PAUL E ELDER, 2008).

Por sua vez, estudos como os de Lipman (2008) retratam o pensamento crítico enquanto o que exerce um papel social defensivo, afirmando que:

No que diz respeito à questão dos conhecimentos e crenças, eu diria que o papel do pensar crítico é defensivo: o de proteger-nos contra sermos coagidos ou de que nos forcem a acreditar naquilo que outros querem nos obrigar a acreditar sem que tenhamos a oportunidade de fazer nossos próprios questionamentos. Existem forças grandes e poderosas disseminadas em todas as sociedades – a política, a militar e a econômica são os exemplos mais óbvios – e sua meta é, com frequência, fazer com que concordemos sem refletir sobre os pontos de vista que desejam que tenhamos. O escudo do ceticismo que o pensar crítico pode nos propiciar não é impenetrável no que diz respeito a um indivíduo em particular, mas em uma população assim protegida ele poderia ser decisivo (LIPMAN, 2008, p. 213).

Nesse sentido, a prática de leitura do aluno faz-se crucial, visto que, conforme Kuenzer (2002, p. 101), “ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”. Isto é: na experiência da leitura com vários textos e por meio de uma capacitada orientação docente para o aprimoramento da compreensão textual do aluno, faz-se possível a construção de singulares significados para o texto.

Sobre isso, Martins (1994) afirma que o ato de ler é uma conquista de autonomia, de rompimento de barreiras, em que o sujeito atravessa de seu lugar passivo, de aprendiz da língua, e passa a ter um lugar ativo, de agente de transformação de realidade, visto que passa a entender e a aprender sobre o mundo, tornando-se “capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência” (FARACO; TEZZA, 2001, p. 239).

Partindo desse pressuposto e visando atingir a formação crítica do educando, estudos de Tenreiro e Vieira (1999) e Gualhano e Rodrigues (2019) apontam, como estratégias didático-pedagógicas para este alcance, a pesquisa de informação, em diferentes fontes, os questionamentos, mapas conceituais e o *brainstorming*, meios estes que possibilitem ao aluno saber aprender, a ter uma interpretação crítica dos fatos, conduzindo-o à percepção das relações de poder que perpassam textos e contextos, o que possibilita o rompimento do pensamento irrefletido e acrítico diante das informações.

Portanto, é fundamental para esse propósito educacional viabilizar ao aluno informações de qualidade e orientações sobre como lidar com elas, visto que, conforme Nicácio (2019) e Martins e Furnival (2020), referidos em Chemin, Rosa e Rosa (2019), poucos dentro do público-alvo de estudantes reconhecem o que são informações e a importância delas, recorrendo à aquisição destas, frequentemente, por meio de redes sociais, ao passo que desconhecem o valor da notícia, de fontes seguras destas como os próprios jornais (impresso ou *online*), bem como da percepção de ideologias que perpassam os discursos.

Como viés que possa contribuir para a formação de educandos na contramão dessa conjuntura, tem-se a educação, enquanto proposta da BNCC (2017), que visa à formação de âmbito integral do aluno, a partir da qual se possibilite o letramento de sujeitos enquanto competência desenvolvida como promoção para a cidadania, a título do que nos apresenta Lipman (2008,) sobre a atenção que deve ser dada a esse aspecto pelas instituições de ensino enquanto saída de uma educação deficitária e medida passível para uma cultura do pensar, em

que o aprendiz possa se distanciar da sua experiência de mundo e se envolver, de forma aprofundada e analítica, com o que está sendo aprendido.

Diante desse contexto, o jornal apresenta-se, pois, como instrumento de criticidade no ambiente escolar, estimulando, por meio dos vários gêneros textuais que o compõem, o desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita e formação crítica de seus leitores enquanto sujeitos autônomos na busca pelo conhecimento e atuação social. Dessa forma, levar esse material para a sala de aula funciona como um forte incentivo ao hábito de leitura, ao aperfeiçoamento da escrita, a discussões crítico-reflexivas acerca dos assuntos abordados e à construção de identidades sociais.

Para Silva (2007, p. 71), o leitor de jornal “[...] enxerga melhor as fronteiras da sua comunidade, compreende melhor os limites das suas participações e intervenções sociais”, uma vez que, a partir da leitura desse material, o sujeito tem a possibilidade de desenvolver sua percepção crítica sobre os fatos, a enxergar seu lugar no mundo e a exercer sua cidadania. Dessa forma, em se tratando da formação crítica de alunos a partir do uso do texto jornalístico como recurso didático, é essencial que o trabalho a ser desenvolvido pelo docente seja realizado por meio de debates com os alunos, levando em conta, preferivelmente, seus interesses na seleção dos conteúdos a serem abordados, ao passo que promova o enriquecimento linguístico, criativo e crítico dos educandos. Sobre isso, Caldas (2006) discorre que a utilização do jornal no processo de ensino-aprendizagem pode:

Ajudar o aluno a se expressar melhor e com maior confiança em si; contribuir para que o aluno escreva melhor; facilitar a criação do jornal escolar; contribuir para o aprendizado informal da língua; contribuir para que o aluno conheça melhor o mundo em que vive; contribuir para o exercício da cidadania e colaborar para a construção de um conhecimento mais amplo e multidisciplinar do aluno (CALDAS, 2006, p. 121).

Nessa perspectiva, faz-se imprescindível compreendermos como se organiza o texto jornalístico, texto este tão comum e presente no nosso cotidiano, mas que, por vezes, pouco é observado em sua composição, estilo linguístico e peculiaridades. Para esse entendimento, partiremos dos estudos de Christofori (2006), quando diz que a linguagem do texto jornalístico diferencia-se de outros, a considerar-se que se trata de um texto claro, simples, eficaz, funcional (correspondendo aos limites de espaço do veículo em que é destinado), conciso, preciso e seletivo, bem como útil e cativante (busca despertar o interesse do leitor), características essas que tornam o jornalismo dotado de uma linguagem própria, devendo esta, porém, ser acessível ao universo do leitor, e este, hábil à sua compreensão.

Conforme Silva (2004), é na intervenção pública sobre o mundo por meio do estabelecimento de relações intersubjetivas sociais que os enunciados jornalísticos despertam o interesse e, comumente, o coração do leitor, visto que esta circunstância se sedimenta na crença da existência de um mundo assente. Ainda, para o autor:

É o acontecer na cultura que mais estimula o interesse do leitor, pois a cultura é o próprio fazer do homem. É a sua imagem refletida nos objetos e no trabalho; é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores. Em outros termos, na cultura o indivíduo se vê e vê os outros. E o jornalismo é o instrumento que amplia essa visão e oferece uma melhor visibilidade das ações do homem na sociedade (SILVA, 2004, p. 2).

Desta forma, na busca diária de divulgar informações verídicas aos cidadãos, o jornalismo encontra-se na condição de oferecer maior segurança na aquisição de conhecimentos, contribuindo para a educação e a formação crítica dos indivíduos. Assim, podemos perceber que explorar a linguagem jornalística em sala de aula faz-se uma grande oportunidade de incentivo ao acesso e leitura de textos informativos e demais gêneros textuais presentes no veículo de comunicação – jornal, bem como se torna viável a abordagens que estimulem a criticidade dos educandos diante dos fatos.

Para tanto, o reconhecimento das especificidades da linguagem jornalística surge como suporte ao desenvolvimento da leitura crítica dos alunos acerca dos acontecimentos do mundo, em seus variados vieses, cabendo à escola correlacionar o universo jornalístico ao processo de ensino-aprendizagem no que concerne ao conhecimento de mundo, à visão crítica dos fatos, à formação do aluno de forma integral enquanto cidadão e agente transformador no mundo. Neste seguimento, Belloni (1991) menciona:

A mídia representa um campo autônomo do conhecimento que deve ser estudado e ensinado às crianças da mesma forma que estudamos e ensinamos a literatura, por exemplo. A integração da mídia à escola tem necessariamente de ser realizada nestes dois níveis: enquanto objeto de estudo, fornecendo às crianças e aos adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto instrumento pedagógico, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino (BELLONI, 1991, p. 41).

Entretanto, vale salientar que não é apenas pelo fato de o docente levar o jornal para leitura em sala de aula que o trabalho de formação crítica será efetivo, visto que os textos não sendo discutidos e não sendo fonte de reflexão, não serão suficientes para uma leitura crítica

sobre o mundo, o que corrobora o que afirmam Zilberman e Silva (2005, p. 14): “é importante aprender a ler, porque a condição de leitor é requisito indispensável à ascensão a novos graus de ensino e da sociedade”. Isto é, a partir de uma leitura crítica, o aluno será conscientizado acerca do que perpassa um texto jornalístico, um veículo midiático, e não se sujeitará às influências de narrativas tendenciosas a opinião de seus autores.

Nesse sentido, torna-se indispensável o papel do professor para o alcance desta realidade, visto que é por meio de sua ação na formação dos alunos, que estes poderão ter um olhar crítico do mundo e do que o perpassa, fazendo-se necessário, portanto, que o docente tenha um conhecimento mais apurado acerca da linguagem jornalística e as implicações discursivas e sociais decorrentes desta. Para Zancheta Jr. (2005), realizar este trabalho com o aluno, levando-o a ultrapassar um entendimento superficial, introdutório acerca da linguagem jornalística, requer do docente um enfoque nas características dos gêneros e das práticas jornalísticas, de seus possíveis significados, bem como acerca do papel e do funcionamento da imprensa na sociedade contemporânea e seus reflexos sociais.

Cabe, portanto, ao docente construir uma base sólida de conhecimentos acerca do universo jornalístico, com seus padrões e estratégias de linguagem, de forma a estar apto para realizar um trabalho de tamanha relevância social ao abordar os alcances desses textos, com suas peculiaridades discursivas, seus ditos e não ditos e toda sua potencialidade. Faz-se necessário, pois, que o ato de ensinar volte-se ao incentivo do desenvolvimento da opinião crítica dos educandos, para que estes tenham um olhar mais atento, para além das aparências dos discursos apresentados à sociedade, corroborando o relato de Faria (2004, p. 11) quanto a ser “importante que a escola leve os estudantes a manejar uma linguagem técnica e jornalística, pelo menos como leitores”, o que, para Lozza (2009), pode iniciar-se pela introdução de textos jornalísticos para o estudo destes quanto às suas particularidades no discurso e possíveis repercussões no âmbito social, contribuindo para a formação de leitores nos âmbitos crítico, social e cultural, de forma que a leitura seja uma via para construção do conhecimento e autonomia para os educandos.

Nessa perspectiva, torna-se indispensável que o professor esteja apto, qualificado perante esta abordagem de leitura, uma vez que, de acordo com Kleiman (1998):

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno (KLEIMAN, 1998, p. 61).



Desta forma, repensar sua prática profissional faz-se fundamental ao docente, pois, além da competência em sua área de conhecimento específico, ele precisará problematizar o processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva (FREIRE, 1996), para, assim, conduzir o processo de formação do seu aluno visando ao desenvolvimento do letramento crítico, considerando-se que, conforme Moura (2008, p. 26), “[...] os processos educativos estruturados [...] deverão contribuir para a formação de cidadãos emancipados capazes de participar politicamente como sujeitos nas esferas pública e privada [...]”.

Portanto, segundo os estudos de Schon (1993), cabe ao docente refletir sobre sua prática profissional de forma a permitir-se estar num processo de ensino-aprendizagem contínuo, de trocas e aprofundamento teórico sobre sua docência e, assim, estar qualificado para a abordagem de variados gêneros e tipos textuais, bem como seus conteúdos diversos. Nesse sentido e sabendo-se das peculiaridades linguísticas em que se constituem as *headlines*, faz-se crucial discutirmos, no próximo tópico, acerca da estrutura gramatical em que se organiza essa composição textual, considerando-se que o conhecimento sobre estes textos facilitará o acesso do leitor a estes materiais, bem como o capacitará à compreensão destes, deixando-o informado.

#### 4.7 HEADLINES: ESTRUTURA GRAMATICAL DAS MANCHETES JORNALÍSTICAS EM LÍNGUA INGLESA

Em seguimento ao que até aqui apresentamos, buscaremos, nesta seção, apresentar discussões sobre a composição textual das *headlines* e sobre a relevância deste conhecimento para o leitor, a considerar, inicialmente, o fato de que, segundo Jones (2017), citado em Oliveira (2020), a leitura *online*, como a mais recorrente da nossa atualidade, faz com que escolhamos textos curtos, ao invés de textos que apresentem razões e evidências para comprovar uma tese, o que leva o leitor a começar, na maioria das vezes, pela leitura da manchete da notícia e, em seguida, rolar a página do *feed* de notícias, sem a ter lido inteira. Desta forma, o conhecimento sobre estas estruturas textuais torna-se fundamental enquanto viabilizador de fontes de informação para o cidadão. Nessa perspectiva, conforme O’Sullivan (1999), a utilização de manchetes como ênfase no processo de estudo de uma língua estrangeira servirá como um amplo recurso didático, corroborando o que nos apresenta Rodrigues (2001), ao considerar que:

Elas (as manchetes) também introduzem uma rica corrente de itens léxico-gramaticais a qual ajuda ambos professores e estudantes igualmente a aumentar o vocabulário ativo e passivo. Enquanto aprendem a língua alvo por textos genuínos, os estudantes estão também informados sobre as últimas notícias. Por outro lado, uma vez que estes estudantes estão se familiarizando

com as estruturas gramaticais de novos textos, eles estão aptos a serem melhor guarnecidos para decodificar a linguagem do gênero e interpretar as mensagens transportadas (RODRIGUES, 2001, p. 41, tradução nossa<sup>3</sup>).

Assim, a utilização de *headlines* voltada ao ensino de Língua Inglesa surge como meio de apresentar a língua-alvo em variados e peculiares modos de uso, ao passo que estimula a leitura e a compreensão da linguagem jornalística, na tentativa tanto de contribuir para a visão crítica do sujeito perante essa modalidade de comunicação e ante os fatos do mundo, como também de propiciar o acesso dos educandos a demais culturas e informações.

Nesse sentido, de acordo com Bell (1991, p. 43, tradução nossa), “a manchete é responsável pela maneira pela qual um fato é primeiramente construído e apresentado aos leitores, o que pode radicalmente afetar como este fato é compreendido”. Para o autor, “a manchete é o resumo do resumo.” (BELL, 1991, p. 150, tradução nossa), ou seja, ela sumariza a essência do fato que será desenvolvido ao longo do texto principal.

Em complemento a esta compreensão, Rodrigues (2001) descreve que as manchetes em Língua Inglesa são caracterizadas por sentenças incompletas, de estruturas condensadas, devido à falta de espaço para acomodar um maior número de palavras, para que, desta forma, possa atrair a atenção do leitor. Nesse viés, Swan (1980) menciona que:

As manchetes de jornais em Língua Inglesa podem ser muito difíceis de entender. Uma razão para isto é que manchetes de jornais são frequentemente escritas em um estilo especial, que é muito diferente do inglês usual. Neste estilo as palavras são usadas de forma incomum, havendo algumas regras gramaticais especiais. (SWAN, 1980, p. 408, tradução nossa).

Deste modo, percebe-se que as manchetes de jornais em Língua Inglesa são constituídas por muitos substantivos, com frequente elipse de artigos, uma vez que são palavras sem muito significado próprio e, portanto, não essenciais para a mensagem ser entendida, e com um recorrente uso de verbos no presente, para descrição de fatos que já ocorreram ou estão ocorrendo; ou ainda verbos no particípio presente (Presente Progressivo), sem o uso do verbo TO BE (SWAN, 1980, p. 410).

Ainda, a utilização do infinitivo serve para indicar o futuro, e a voz passiva, apenas com o verbo no particípio passado, é uma estrutura sintática também normalmente utilizada, o que,

---

<sup>3</sup> “They also introduce a wealth of current lexico-grammatical items which help both teachers and students alike to enhance their active/passive vocabulary. While learning the target language via genuine texts, students are also being informed about the latest news. On the other hand, once students are acquainted with the grammatical structures of news texts, they are likely to be better equipped to decode the language of the genre and to interpret the messages conveyed”.

muitas vezes, pode causar incompreensão, em nível de uma primeira leitura, quanto à mensagem da manchete (SWAN, 1980, p. 409-410). Diante do exposto, podemos ilustrar a ocorrência desses aspectos linguísticos presentes nas manchetes de jornais por meio de exemplos retirados de Swan (1980, p. 410-411), listados a seguir:

1. Substantivos:

FURNITURE FACTORY PAY CUT RIOT

2. Elipse de artigos, preposições e advérbios:

RUSSIAN WOMAN LANDS ON MOON

3. Incomplete sentence:

MORE EARTHQUAKE DEATH

4. Articles and the verb TO BE are left out

SHAKESPEARE PLAY IMMORAL, SAYS HEADMASTER

5. Verbos no presente expressando a ideia de tempo passado:

BRITAIN SENDS FOOD TO FAMINE VICTIMS

STUDENTS FIGHT FOR COURSE CHANGES

FAT BABIES CRY LESS, SAYS DOCTOR

6. Verbos no Particípio Presente sem o verbo TO BE:

WORLD HEADING FOR ENERGY CRISIS

BRITAIN GETTING WARMER, SAY RESEARCHERS

7. Verbo no infinitivo para referir-se ao tempo futuro:

QUEEN TO VISIT SAMOA

PM TO ANNOUNCE CABINET CHANGES ON TUESDAY

8. A voz passiva sem o verbo auxiliar TO BE; apenas o verbo no particípio passado:

BLACK TEENAGERS ATTACKED IN RACE RIOT

MAN HELD BY POLICE IN MURDER HUNT

NUNS KILLED IN EXPLOSION

Tais aspectos linguísticos apresentados contribuem para a condensação e a simplificação da mensagem veiculada pela manchete, podendo causar dificuldade de compreensão por parte de leitores não nativos. Portanto, a atenção voltada para o estudo dessa linguagem torna-se viabilizadora concreta de conhecimento, a considerar que a leitura desses textos não considera apenas o alcance previsto do processo de leitura para o aprendiz, mas

compreende a leitura para além da interpretação de textos, visto que, conforme Salesi et al. (2013):

Sua finalidade é, antes de tudo, superar barreiras de carácter político, capazes de situar o indivíduo como sujeito no mundo em que vive. Esse fazer educacional, quando aplicado ao ensino da leitura em Língua Inglesa, faz com que o aprendiz passe a ler textos e fazer comparações entre o que se veicula, por exemplo, acerca de um determinado assunto quanto a noticiários relatados em meios de comunicação provenientes de países distintos (Brasil/Estados Unidos). Outro fator que podemos mencionar como auxílio a essa atividade é o uso da internet, que pode em muito ajudar o aprendiz, pois com esse recurso de aprendizagem os discentes podem ampliar ainda mais o contato com textos múltiplos, como, por exemplo, revistas virtuais que possuem gêneros textuais múltiplos abrangendo assuntos diversos, tais como saúde, educação, publicidade, ecologia, notícias internacionais, política, e, ainda, fatos que ocorrem inclusive no Brasil; o discente pode descobrir como um jornalista estadunidense descreve um episódio ocorrido em nosso país e a maneira como um formador de opinião estrangeiro se comporta quando fala de problemas existentes em países estrangeiros (SALESI et al., 2013, p. 51).

Partindo desse princípio e considerando-se a utilização imperativa da Internet como fonte de informação, capacitar o educando à leitura de manchetes habilita-o para o aprofundamento do conhecimento da língua no seu uso real, em âmbitos gramaticais e de expressões idiomáticas, bem como o incentiva a buscar conhecimentos e investigações dos fatos, contribuindo para sua autonomia, ao passo que possibilita o contato com tais componentes textuais que se agrupam de forma muito complexa, os quais o leitor leigo nem sempre é capaz de interpretar (SALESI et al. , 2003).

#### 4.8 LÍNGUA, CULTURA E CONTEXTO

O propósito desse subtópico não é fornecer uma descrição profunda sobre a análise discursiva das manchetes de jornais em Língua Inglesa, mas apresentar, como carácter apenas ilustrativo, alguns aspectos discursivos presentes em manchetes de jornais em Língua Inglesa, tais como aspectos linguísticos que são relevantes à análise das representações nacionais (Develotte; Rechniewski, 2000). Segundo Moscovici (1973, p. 13), as representações nacionais (ou sociais) referem-se a sistemas cognitivos que possuem uma lógica e linguagem próprias. Develotte e Rechniewski (2000) se expressam da seguinte forma ao se referirem a essas representações:

Estas representações não representam simplesmente “opiniões sobre” ou “imagens de”, ou “atitudes a fim de”, mas “teorias” ou “áreas de

conhecimento” deles próprios para descoberta e organização da realidade... de sistemas de valores, idéias e práticas com função dupla; primeiro, estabelecer uma ordem que capacitará indivíduos para se auto-orientar no seu mundo material e dominá-lo; segundo, possibilitar que a comunicação aconteça entre membros de uma comunidade por fornecer-lhes um código para nomear e classificar definitivamente os vários aspectos do mundo e da história individual e coletiva (DEVELOTTE; RECHNIEWSLI, 2000, p. 6, tradução nossa).

Sob essa perspectiva, os autores acrescentam que:

As manchetes são uma fonte particularmente rica de informações sobre o campo de referências culturais. Isto porque títulos “encontram-se sozinhos” sem explicação ou definição; eles dependem do leitor reconhecer instantaneamente os campos, as alusões, as questões, as referências culturais para identificar o conteúdo dos artigos. [...] Eles, portanto, dependem de um estoque de conhecimento cultural, representações e modelos da realidade que devem ser supostos para serem difundidos na sociedade se as manchetes não de ter significado. Abreviações comuns em manchetes como “PM” [...] “Canberra”, supõem não somente um conhecimento político mínimo e geral, mas também auxiliam os leitores a se situarem dentro de uma estrutura nacional. (DEVELOTTE; RECHNIEWSLI, 2000, p. 3, tradução nossa<sup>4</sup>).

Deste modo, podemos notar que o leitor só terá facilidade de ler a mensagem transmitida pela manchete se fizer uso do seu conhecimento cultural da comunidade da língua-alvo, visto que uma determinada manchete pode conter um jogo ou trocadilho de palavras, vindo a assumir diversas formas, conforme exemplificado por Develotte e Rechniewski (2000, p. 7-9):

“ – A play on double meaning:

[...] Testing times leave legacy of bitterness (Australian, 20/06/1995)<sup>5</sup>

– References to specific historical events ( the “phony war” of September 1939 – May 1940; Gough Whitlam’s injunction in 1975 to ‘maintain the rage’):

[...] Frustrated islanders try to maintain the rage (Australian, 22/06/1995)<sup>6</sup>

<sup>4</sup> “Headlines are a particularly rich source of information about the field of cultural references. This is because titles ‘stand alone’ without explanation or definition; they depend on the reader recognizing instantly the field, allusions, issues, cultural references necessary to identify the content of the articles. [...] They thus rely on a stock of cultural knowledge, representations and models of reality that must be assumed to be widespread in society if the headlines are to have meaning. Common shorthand in headlines such as references to ‘PM’, [...] ‘Canberra’, suppose not only a certain minimum political and general knowledge, but also help to situate the readers within a national framework [...]”.

<sup>5</sup> Trad.: “Um trocadilho de duplo sentido: ... Os momentos de testes deixam um legado de mágoas [...]”.

<sup>6</sup> Trad.: “Referências a eventos históricos específicos (“a guerra falsa” de setembro de 1939 a maio de 1940; a injunção de Gough Whitlam em 1975 no sentido de “manter a ira”): [...] Insulanos frustrados tentam manter a ira”.

- Or to specific cultural items such as the title of a well-know book (The Grapes of Wrath) or film (Hiroshima mon amour):
- Wine merchants brace for the grapes of wrath (Australian, 16/06/1995) [...]”<sup>7</sup>

Como podemos perceber, as manchetes citadas acima originam-se do jornal Australian. A primeira delas, datada de 20/06/1995, que poderia ser traduzida como “Os momentos de testes deixam um legado de mágoa”, refere-se ao trocadilho de palavras em que a expressão “Testing times” pode significar “Momentos de provas”, situação em que estaria alguém ao enfrentar uma situação difícil ou provadora, como também poderia significar “Momentos de testes” ao se referir aos testes com armas nucleares realizados pelos franceses em áreas próximas à Austrália.

A segunda manchete, que poderia ser traduzida “Insulanos frustrados tentam manter a fúria”, extraída do mesmo jornal, de 22/06/1995, faz alusão a um momento histórico relativo à Segunda Guerra Mundial (1939-1940) em que houve a chamada “guerra falsa” (em inglês: “phony war”), período em que as forças nazistas invadem a Escandinávia, possibilitando que houvesse poucos combates entre alemães e forças aliadas. Além disso, essa mesma manchete faz referência a fatos políticos ocorridos na Austrália, em 1975, envolvendo Gough Whitlam, Primeiro Ministro na época, e que faz lembrar aos leitores a expressão “maintain the rage” (manter a ira) muito conhecida dos australianos.

A terceira manchete citada acima, também do mesmo jornal, com data de 16/6/1995, que traduzimos como “Comerciantes de vinho dão apoio às vinhas da fúria”, faz referência a aspectos culturais específicos, como o título da conhecida obra de John Steinbeck, “As Vinhas da Ira” (The Grapes of Wrath), escrita em 1939, e que é mencionada na manchete possivelmente para se referir aos efeitos da crise França-Austrália sobre os comerciantes de vinho.

À vista disso, torna-se perceptível a fundamental importância do reconhecimento de que a linguagem não é neutra e que conscientizar o educando sobre isso facilita o processo de compreensão da mensagem veiculada a considerar os múltiplos significados desta (ROBIN, 1977), o contexto discursivo em que é construída, os fatores sociais e culturais dos quais ela advém, da totalidade social que lhe produz.

Portanto, podemos afirmar que tais aspectos de representação de cada cultura estão presentes em manchetes de jornais de qualquer povo ao redor do globo, tornando-as fontes riquíssimas de informações sobre povos e culturas com seus traços peculiares, exigindo um

---

<sup>7</sup> Trad.: “Ou a itens culturais específicos tais como o título de um livro conhecido (‘As Vinhas da Ira’) ou filme (Hiroshima mon amour): Mercadores de vinho dão apoio às vítimas da fúria”.

conhecimento prévio do leitor, quando possível, para uma compreensão satisfatória das mensagens contidas nas manchetes.

A partir de tais pressupostos, no seguinte capítulo, apresentaremos a análise de dados desta pesquisa, realizada a partir da categorização dos dados coletados por meio das entrevistas com os docentes de LI e da correlação do arcabouço teórico abordado neste estudo.

## 5 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, apresentaremos a análise dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com o público-alvo deste estudo. Os resultados descritos são frutos de uma análise de conteúdo, conforme os estudos de Bardin (1977), a partir da qual foram organizadas três categorias analíticas, com base, conjuntamente, nas temáticas investigadas segundo os objetivos específicos desta pesquisa, que foram o cerne das concepções dos entrevistados acerca do que foi sondado na coleta de dados. As temáticas abordadas serão discutidas, respaldadas pela literatura científica, outrora citada, enquanto suporte teórico para a análise da articulação do que se conceitua enquanto EPT e a efetiva prática docente para o alcance do que pretende esse campo educacional.

### 5.1 CAMPO EDUCACIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A partir dos dados coletados nas entrevistas e realizada a análise de conteúdo para codificação e categorização do material coletado, deter-nos-emos aqui na análise da Categoria 1 correspondente ao “Campo Educacional dos IFs”, primeiramente, sob o âmbito da subcategoria 1.1 “Compreensão da educação ofertada nos Institutos Federais”, com base na indagação da entrevista (em apêndice) acerca de “Como você entende a educação ofertada pelos Institutos Federais?”, correlacionando as unidades de contexto desta categoria à literatura neste estudo abordada. Segue, portanto, o primeiro quadro referente à categorização “I” do nosso estudo:

**Quadro 1** – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa do IFPB (Categoria 1)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
		“Envolvimento dos integrantes”; “Comprometimento dos Integrantes”.	“[...] eu acho que o If tem o poder de conhecimento nas mãos dos professores, dos alunos. O compartilhamento é muito intenso. E pela própria natureza do If em ser técnico e tecnológico, ele oferece muitos recursos [...]” (P. A)



Continuação do **Quadro 1** – Categorização das entrevistas aos docentes  
de Língua Inglesa do IFPB – Categoria 1 – Subcategoria 1.1

1 Campo educacional dos IFs	1.1 Compreensão da educação ofertada nos Ifs	“Ensino técnico”; “Ensino Transversal”	“Eu entendo que o IF prima pelo ensino básico, o ensino médio é o foco do IF [...] Só que um Ensino Médio diferente, peculiar, diferente do que se vê em outras instituições públicas de modo geral, que é o de integrar o ensino básico comum com áreas específicas pra profissionalizar o aluno neh, que poderá sair do Ensino Médio podendo ingressar no mercado de trabalho. Também entendo que isso em algumas vezes gerou críticas nos Ifs, no sentido de dizer que os ifs trabalhavam apenas com essa questão do mercado de trabalho, com apenas uma formação técnica em detrimento de uma formação mais geral [...] o que alguns negam que isso ocorra, que também se trabalhe questões mais holísticas, eu diria [...] a ponto de os professores de inglês quase terem vergonha de ensinar inglês e focarem muito nessas questões que são transversais” (P. B.)
		“Primazia do Ensino”	“Na minha concepção, é um ensino de excelência, de extrema qualidade. Claro que como em todos os lugares, a gente tem pessoas que estão mais envolvidas e mais dedicadas do que outras, em termos de professores, de alunos e até do escolar de uma forma geral.” (P. C)
		“Seleção de Docentes” “Investimentos na Educação”	“[...] De forma geral o que eu posso dizer é sobre a forma de entrada, do que é exigido do professor, que pode se manter uma qualidade por aí, e também pelos recursos que são destinados aos Ifs, recursos públicos mesmo, que é um investimento que se tem que não tem em outras escolas, e isso faz também com que tenha qualidade.” (P. D)
		“Ensino Integrado”	“Eu acho interessante a proposta do IF de fazer o Ensino Médio Integrado ao técnico [...] Acho que seria o grande destaque de ensino do IF. [...]” (P. F)

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Partindo das discussões teóricas abordadas sobre a EPT e considerando as ponderações mais representativas dos participantes da referida pesquisa sobre a subcategoria em questão, de modo geral, percebe-se que os profissionais compreendem a educação ofertada pelos Institutos Federais como centrada na formação técnica dos sujeitos, de forma a apontarem tão somente referências a essa especialidade do aludido ensino, como se pode apreender com base nas unidades de contexto acima descritas (Quadro 1), tais como: “Eu acho interessante a proposta do IF de fazer o Ensino Médio Integrado ao Técnico [...] Acho que seria o grande destaque de ensino do IF. [...]” (P. F), bem como “pela própria natureza do IF em ser técnico e tecnológico, ele oferece muitos recursos [...]” (P. A)”. São menções que aparentam não reconhecer, dessaber a relevância da formação integral na EPT mediante o ensino de língua nos moldes da referida conjuntura, assim como podemos verificar na asserção “a ponto de os professores de inglês quase terem vergonha de ensinar inglês e focarem muito nessas questões que são transversais” (P. B.), que revela uma possível valorização do ensino sob metodologias tradicionais, por vezes limitadas e limitadoras, e desconsideração da relevância do que tange ao ensino de línguas sob a perspectiva do multiletramento, da transversalidade.

Ainda, é considerado que o âmbito da qualidade do ensino nos IFs concerne ao formato de seleção de professores para a formação do quadro de profissionais atuantes, bem como os altos investimentos governamentais nesse nível da educação são fatores preponderantes no que há de mais expressivo, destacado nesse contexto educativo, fatores estes também apontados como o que há de mais expressivo nesse contexto educativo, como explicitado na seguinte declaração: “[..] De forma geral, o que eu posso dizer é sobre a forma de entrada, do que é exigido do professor, que pode se manter uma qualidade por aí” (P. D). Assim como, o “Participante C” também reconhece e aponta a primazia do ensino da educação ofertada pelos IFs como o que há de mais relevante nessa esfera educativa, de modo a considerar: “Na minha concepção, é um ensino de excelência, de extrema qualidade” (P. C).

Contudo, na fala do "Participante B", nota-se uma suposta tentativa de menção a uma outra orientação educacional também a ser abordado na EPT, ao citar “questões holísticas” a serem trabalhadas com os educandos, demonstrando um vago conhecimento sobre um ensino nos IFs para além da formação para o mercado de trabalho, como apontado em “[...] os IFs trabalhavam apenas com essa questão do mercado de trabalho, com apenas uma formação técnica em detrimento de uma formação mais geral [...]”. Todavia, o profissional demonstra não compreender as perspectivas reais desse campo de educação, ao passo que “ignora” o horizonte da transversalidade do ensino para a formação cidadã dos estudantes, enquanto estabelece uma crítica, afirmando “[...] a ponto de os professores de inglês quase terem vergonha de ensinar inglês e focarem muito nessas questões que são transversais” (P. B.).

Isso exprime, portanto, depreciação do viés de formação integral como primordial para a formação dos educandos. Diante dessa conjuntura, salientamos que grande parte dos profissionais atuantes nos IFs do contexto corrente demonstram desconhecer as perspectivas desse campo de atuação docente, o que, segundo Miranda (2015), leva-os a depararem com as particularidades dessa modalidade de ensino, as quais foram consolidando obstáculos que perpassam principalmente pela formação e pela dinâmica de atuação.

Nesse contexto, realça-se a premência de formações continuadas que contribuam para a conscientização dos docentes sobre as propriedades deste ensino concernentes à complexidade da formação integral e suas dimensões, como cita Campos (2015) quanto à:

[...] valorização da formação humana integral; diálogo com a sociedade com vistas à qualidade de vida; conhecimento do mundo do trabalho, de questões técnicas específicas; diálogo com o pensar e o fazer pedagógico, convergindo para a superação da dicotomia entre a teoria e a prática e a capacidade de reflexão sobre a prática (CAMPOS, 2015, p. 8).

Sabemos, todavia, que, uma vez realizadas tais impreteríveis formações, estas não se tornam garantia de efetivas práticas docentes conforme os paradigmas da EPT, contudo, tendem a cooperar para uma formação de professores da EPT que busquem, primordialmente, o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade.

Em seguimento, no tangente à subcategoria 1.2, “Ensino de Inglês Instrumental”, da categoria 1, que apresenta as compreensões complementares à concepção do ensino nos IFs pelos docentes participantes, foram destacadas duas unidades de contexto, conforme a pertinência semântica destas para nossa seguinte discussão:

**Quadro 2** – Categorização das entrevistas aos docentes  
de Língua Inglesa do IFPB – Categoria 1 – Subcategoria 1.2

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
		“Inaptidão”	“Entrei no IFPB e eu tive que dar aula de inglês instrumental, dar aulas com termos técnicos, para uma área específica e que eu não tinha conhecimento e isso era muito difícil. (P. A)

Continuação do **Quadro 2** – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa do IFPB – Categoria 1 – Subcategoria 1.2

1 Campo educacional dos IFs	1.2 Ensino de Inglês Instrumental	“Resistências”; “Adequações”	“Nós docentes, primeiramente tentamos fazer um projeto onde a gente não ensinasse mais o inglês instrumental, mas aí a gente esbarrou na dificuldade do número de professores, porque não poderia trabalhar com as quatro habilidades com turmas tão grandes. Mas, mesmo assim, a gente tenta trabalhar um pouco dessas habilidades” (P. E)
-----------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Em análise às alegações acima apresentadas, depreende-se que estas nos trazem a percepção de que, embora reconhecidamente limitante, assim como, para alguns, desconfortável perante a prática de ensino no referido nível de educação, o Inglês Instrumental, embora com algumas adequações, ainda prevaleça como preeminente nesse processo de ensino-aprendizagem, seja pelas próprias demandas do cenário educacional, pelas dificuldades contextuais para a efetivação de demais abordagens, como se percebe na colocação “a gente esbarrou na dificuldade do números de professores, porque não poderia trabalhar com as quatro habilidades com turmas tão grandes” (P. E), seja pela possível incompreensão conceitual da pretendida formação dessa alçada educativa, bem como pela carência didático-pedagógica para demais abordagens docentes nessa esfera. Frisamos, porém, que nossas colocações não consistem em críticas às ações docentes dos participantes desse estudo, tampouco a mensuração de suas qualificações profissionais e práticas de ensino destes, mas de traçarmos algumas discussões diante da possibilidade de melhorias no tocante às práticas de sala de aula e ao alcance da quista formação integral dos educandos.

Em continuidade, referente a uma suposta compreensão da formação integral por parte dos docentes de Língua Inglesa do *campus* do IFPB em João Pessoa, o Quadro 3 (a seguir) sinaliza declarações que nos revelam a possível falta de entendimento e domínio conceitual, por parte de tais profissionais, do que rege sua área de atuação. Alguns deles, porém, assim como indicado na discussão da “subcategoria 1.1”, inferem acerca da pertinência de um ensino de línguas para além das habilidades linguísticas, como apontam as seguintes alegações no quadro seguinte:

**Quadro 3** – Categorização das entrevistas aos docentes  
de Língua Inglesa do IFPB – Categoria 1 – Subcategoria 1.3

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
1 Campo educacional dos IFs	1.3 Noções do ensino de Língua Inglesa para a formação integral dos educandos	“Identidade profissional”	“Hoje em dia eu consegui entender quem sou enquanto professora de inglês instrumental [...] Quando eu chego no inglês instrumental, eu não concordo com inglês como sendo instrumento, língua não pode ser instrumento, a gente é meio, linguagem é meio, então, eu já não gosto da palavra inglês instrumental” (P. A).
		“Finalidades docentes”	“Eu digo aos meus alunos que eu estou aqui para ensinar mais do que o verbo To Be, o verbo To Be vai ser o meu pretexto pra gente trabalhar outras questões [...], eu acho que o aluno tá aprendendo o tempo todo, então quando eu levava uma música, muitas vezes eu ficava muito preocupada deles estarem achando que eu tava enrolando a aula, aí fui percebendo que aquilo que eu fazia, sem nem ter nenhum respaldo acadêmico, científico, era uma tentativa bem incipiente de tentativa de promover bem-estar, de acolher o aluno de alguma forma. [...] É trabalhar a gramática em questões temáticas que tivessem um propósito” (P. C).
		“Aluno-protagonista”; “Conhecimento cultural”	“Aí a gente acaba levando algo mais para despertar o interesse dos alunos, também pra ter um pouco do conhecimento cultural de outros lugares que trazem questões que são diferentes daqui, particularidades que são diferentes daqui e aí a gente acaba discutindo sobre isso [...]” (P. D).

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Partindo do específico contexto, faz-se perceptível a resistência de tais profissionais a uma abordagem de âmbito instrumental da Língua Inglesa, considerando-se o trecho “[...] quando eu chego no inglês instrumental, eu não concordo com o inglês como sendo instrumento” (P.A), sinalizando o esgotamento e a limitação de tal abordagem num contexto de ensino no qual a formação para as demandas profissionais encontra-se, predominantemente, operante em detrimento da formação integral do sujeito, embora não descartemos a importância

da qualidade de uma formação que sirva de suporte para o aluno ingressar no mercado de trabalho. Somente frisamos que uma formação que busca atender ao ser em sua totalidade tende a ser suporte para qualquer caminho a ser seguido por cada jovem, enquanto o prepara de forma multidimensional, auxiliando-o no desenvolvimento de diversas habilidades, leituras de mundo, autoconhecimento e autonomia.

Dessa forma, surge-nos a percepção da procura dos docentes-participantes por contribuir para um ensino-aprendizagem que preze pela formação do aluno, sendo este o eixo central do processo, o qual estima abordar questões que despertem os interesses dos educandos, corroborando para a aprendizagem significativa destes, de forma a conduzi-los a conhecimentos para além da decodificação da língua-alvo, embora se perceba uma suposta insegurança dos profissionais, uma carência teórico-metodológica para mediar-se uma formação voltada ao ser integral do aluno num contexto técnico-profissional, em que, outrora citado, o profissional pareça estar “enrolando” a aula ao abordar questões multidimensionais, o que reflete, de modo geral, uma prática docente propensa a uma formação integral dos aprendentes, mas carente em embasamentos e metodologias viáveis a isto.

Diante da consumação desta primeira etapa da análise dos dados categorizados, percebemos que, embora os docentes tenham pleno domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, estes desconhecem os propósitos e vieses para o alcance do que se propõe essa esfera educacional, urgindo, portanto, a necessidade de formação específica ao campo de atuação em EPT, seja esta inicial, continuada, especializada ou em *Stricto Sensu* (no qual se enquadra nosso presente estudo).

No entanto, os profissionais participantes da pesquisa demonstraram ter noções acerca de que o ensino de línguas deve estar para além do conteudismo, das habilidades linguísticas e das correspondências mercadológicas, tal qual é citado em “quando eu levava uma música, muitas vezes eu ficava muito preocupada deles estarem achando que eu tava enrolando a aula, aí fui percebendo que aquilo que eu fazia, sem nem ter nenhum respaldo acadêmico, científico, era uma tentativa bem incipiente de tentativa de promover bem-estar, de acolher o aluno de alguma forma. [...]” (P. C). Ainda, faz-se perceptível que, conforme Pena (2011), sendo os profissionais da EPT das mais diversas formações, tal contexto educacional requer uma fundamentação conceitual e metodológica para os seus atuantes, de forma que os embase e os respalde em suas ações docentes, na tentativa de também contribuir, inclusive, para o âmbito identitário das instituições federais de educação.

Isto posto, analisaremos, no seguinte subtópico, acerca do entendimento dos docentes sobre o uso de textos jornalísticos como recurso didático na sala de aula de Língua Inglesa, tendo em vista a formação dos educandos a partir das contribuições deste gênero.

## 5.2 O GÊNERO JORNALÍSTICO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS

Neste tópico, daremos continuidade à discussão sobre a formação integral do educandos, especificamente, no que concerne à “Categoria 2” da nossa categorização dos dados coletados, que diz respeito a “O gênero jornalístico na formação integral dos educandos” e é fragmentada em três subcategorias, as quais serão norte da nossa seguinte análise: “Subcategoria 2.1 – Concepção de leitura”; “Subcategoria 2.2 – O uso de materiais autênticos”; “Subcategoria 2.3 – Uso e compreensão das contribuições do gênero jornalístico no processo de formação dos educandos”.

Como primeira etapa da nossa discussão, passemos a analisar a percepção dos participantes referente ao processo de leitura na formação dos educandos, sobre a qual destacamos, conforme o quadro abaixo, duas relevantes asserções:

**Quadro 4** – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa do IFPB – Categoria 2 – Subcategoria 2.1

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
2 O gênero jornalístico na formação integral dos educandos	2.1 Concepção de leitura	“Leitura crítica”	“Trabalho, conforme é orientado, voltada mais para leitura, é o que eu faço. Mas trabalho muito a questão do que é ler mesmo, de forma não do que é ler em Língua Inglesa, mas o que de fato é ler, do aluno ir sabendo da tradução literal neh, que não é palavra por palavra, trabalhar a compreensão das entrelinhas, do gênero textual, trabalhar as teorias do gênero textual, partindo de uma compreensão geral do texto e os aspectos que envolvem o gênero e depois a compreensão de aspectos mais pontuais, gramaticais.” (P. D)

Continuação do **Quadro 4** – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa do IFPB – Categoria 2 – Subcategoria 2.1

		<p>“Conscientização da leitura”</p>	<p>“[...] A parte de leitura é muito importante para qualquer um de nós adquirirmos conhecimento. Eu gosto muito de trabalhar um projeto sobre cultura, para que eles conheçam outras localidades, culturas, para que saiam desse universo só de Brasil “[...] hoje a gente tem que fazer de tudo para atrair o nosso aluno para a leitura, porque eles acham que com a tecnologia, não precisam mais de leitura, porque tá tudo ali pronto, imediato neh. Poucos alunos gostam de ler e isso é independente dos gêneros. E eu trabalho muito com eles o gosto pela leitura, como ela abre o mundo pra eles, de despertar neles essa atenção para a importância da leitura. Com a Internet tudo ficou muito facilitado, mas também temos que orientar sobre o uso neh, existe o mal uso do que é oferecido.” (P. E)</p>
--	--	-------------------------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Tendo por base a compreensão de leitura, conforme sugerem os PCN (2001, p. 53), sendo “[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua”, como também de acordo com Cosson (2014, p. 36), para quem a leitura é “[...] uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto”, percebe-se que, para além de um ensino com foco no desenvolvimento da habilidade de leitura, o "Participante D", a título de exemplo, destaca a relevância da leitura crítica no processo de ensino-aprendizagem, como revela ao mencionar que “Trabalho, conforme é orientado, voltada mais para leitura, é o que eu faço. Mas trabalho muito a questão do que é ler mesmo, de forma não do que é ler em Língua Inglesa, mas o que de fato é ler”, o que nos sinaliza uma docência que propende para mais do que o conhecimento linguístico e cultural do educando, mas busca conceber uma formação de sujeito crítico, autônomo e multiletrado, enquanto parte da aprendizagem de uma língua para este alcance, corroborando Lima (2009), para quem “[...] o ensino de línguas estrangeiras,



atualmente, lida com metas ambiciosas como esta: capacitar o aprendiz a ler e a compreender criticamente os textos (de diferentes tipos e gêneros, por meio de diferentes canais [...])” (LIMA, 2009, p. 48), o que distancia esse ensino de um viés unicamente instrumental da língua- alvo.

Outrossim, realçamos a percepção dos profissionais acerca da formação crítica dos educandos sob o ponto de vista do papel docente de conscientização da importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem, tal qual citado pelo "Participante E": “[...] eu trabalho muito com eles o gosto pela leitura, como ela abre o mundo pra eles, de despertar neles essa atenção para a importância da leitura”, asserto que expressa a preocupação do profissional de contribuir para a construção de novos significados, de viabilizar a mudança de olhar para o mundo (FREIRE, 1994). Também fica evidenciado um olhar docente para o aluno enquanto eixo do processo de ensino-aprendizagem no depoimento: “[...] hoje a gente tem que fazer de tudo para atrair o nosso aluno para a leitura, porque eles acham que, com a tecnologia, não precisam mais de leitura, [...]” (P. E), o que nos possibilita compreender a busca por uma aprendizagem ativa, significativa, bem como uma prática docente voltada, segundo Freire (2014), para uma formação crítica e criticizadora do aluno perante a realidade.

Assim sendo, em seguimento a nossa análise e inferências, descreveremos, pois, acerca da subcategoria 2.2, referente ao “Uso de materiais autênticos” pelos docentes de Língua Inglesa em sala de aula, partindo das seguintes colocações:

**Quadro 5** – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa do IFPB – Categoria 2 – Subcategoria 2.2

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
		“Textos multimodais”	“Eu não sigo o livro didático [...] Eu pego vários posts de áreas diferentes, de cinema, de comida, de roupa, viagens, que é pra ver até quanto eles conseguem entender aquelas postagens” (P.A).
		“Aliviação”	“Geralmente, eu faço minhas próprias apostilas, eu pego alguns materiais didáticos geralmente de fora [...] os textos autênticos são os que eu mais uso, pois apesar de não serem feitos com propósito didático neh, estariam mais dentro da realidade deles [...] E eu vou lhe dizer uma coisa, eu me sinto mais aliviado fazendo isso, porque antes mesmo achando que era justificável trazer um texto que não era

Continuação do **Quadro 5** – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa do IFPB – Categoria 2 – Subcategoria 2.2

2 O gênero jornalístico na formação integral dos educandos	2.2 O uso de materiais autênticos		autêntico, que era um texto que era mais fácil, um texto mais amenizando neh, eu sentia culpa, porque a gente escuta tanto que não deve fazer isso, que o texto tem que ser autêntico, que tem que ter um propósito comunicativo claro, que não seja ensinar inglês, que mesmo quando eu discordava, eu sentia um pouco de culpa, até de comentar com um colega de inglês e dizer que esse texto que eu tirei do livro tal... Então, um efeito de você poder usar esses textos autênticos é de você tirar um peso das costas... (suspiro)” (P. B)
		“Temas transversais”; Formação crítica”	“Trago notícias, artigos curtinhos, adaptados, ou charges, para trabalhar questões como resiliência, empatia, gratidão, otimismo, estereótipos e rótulos, masculinidade tóxica versus expressões de sentimentos, feminicídio versus sororidade, analfabetismo versus educação de qualidade, tolerância” (P. C)
		“Elaboração de materiais didáticos”	“No IF eu nunca usei o livro didático, porque é uma realidade muito diferente e quem elaborou o livro didático certamente não conhece a realidade desses alunos [...] eu gosto mesmo é de fazer, eu amo elaborar material, adequando de acordo com o nível da turma. O livro didático é bom porque te dá um norte, um guia, mas por outro lado, pode te deixar meio engessado” (P. D).
		“Livro didático”; “Utilização consciente”	“O próprio material (adotado pela instituição) é um material muito bom, rico, mas a gente tem a liberdade também de trazer outras propostas temáticas para discutir com eles [...] que vá além do material didático, porque eu acho que o material didático no fundo no fundo, ele é mais pra dar um norte.” (P. F).

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Conforme os expostos, é bastante notório que os profissionais participantes do nosso estudo têm a consciência dos alcances do uso de materiais autênticos na formação do sujeito, a saber o que nos diz o "Participante B": “Geralmente, eu faço minhas próprias apostilas, eu pego alguns materiais didáticos geralmente de fora [...] os textos autênticos são os que eu mais uso, pois apesar de não serem feitos com propósito didático neh, estariam mais dentro da realidade deles [...]”, o que aponta uma atenção à aprendizagem significativa para os envolvidos, dada a busca pelo uso de materiais de circulação social, que tratam da linguagem da vida real e contribui para o interesse e a motivação dos aprendizes por estes estarem manipulando e mediante uma amostra real da língua-alvo (GOMES; AUDI, 2013; O’SULLIVAN, 1999).

À vista disso, sabe-se que o contato do aprendiz de uma língua-alvo com textos autênticos não somente o possibilita entrar em contato com materiais de veiculação real de uma determinada cultura, como serve de suporte para a construção da criticidade do sujeito, considerando-se, especialmente, a abordagem de temáticas significativas para o universo do aluno e as que estão em pauta na sociedade, corroborando Wallace (1992) e Correia (2016), sobre a perspectiva de se realizar a abordagem de uma língua específica por meio da leitura enquanto inserida num contexto social, com seus conjuntos de códigos partilhados, de forma a levar o aluno ao acesso de um mundo atualizado, contextualizado na cultura da língua-alvo e interativo, ao passo que contribui para o desenvolvimento de um postura crítica do educando mediante a leitura de mundo.

Não pretendemos, no entanto, estabelecermos um julgamento quanto ao uso do livro didático, que, por sua vez, no contexto específico de investigação dessa pesquisa, é também compreendido como bom material didático: “O próprio material (adotado pela instituição) é um material muito bom, rico [...]” (P. F). No entanto, partindo do que mais se destaca da compreensão dos docentes, o livro didático é, por vezes, visto como distante da realidade do aluno, adaptado para conveniências pedagógicas e passível de engessar o trabalho docente. Nessa perspectiva, muitos profissionais mostram-se resistentes, incomodados e, por vezes, preconceituosos quanto a seu uso, tal qual nos falam alguns participantes:

*“Eu não sigo o livro didático [...] Eu pego vários posts de áreas diferentes.” (P. A)*

*“E eu vou lhe dizer uma coisa, eu me sinto mais aliviado fazendo isso, [...] antes mesmo achando que era justificável trazer um texto que não era autêntico, que era um texto que era mais fácil, um texto mais amenizando neh, eu sentia culpa, porque*

*a gente escuta tanto que não deve fazer isso, que o texto tem que ser autêntico, que tem que ter um propósito comunicativo claro, que não seja ensinar inglês, que mesmo quando eu discordava, eu sentia um pouco de culpa, até de comentar com um colega de inglês e dizer que esse texto que eu tirei do livro tal... Então, um efeito de você poder usar esses textos autênticos é de você tirar um peso das costas... (suspiro).” (P. B)*

*“No IF eu nunca usei o livro didático, porque é uma realidade muito diferente e quem elaborou o livro didático certamente não conhece a realidade desses alunos, porque é uma realidade completamente diferente, é um professor que nunca entrou numa sala de aula desse tipo. Mas eu gosto mesmo é de fazer, eu amo elaborar material, adequando de acordo com o nível da turma. O livro didático é bom porque te dá um norte, um guia, mas por outro lado poder te deixar meio engessado.” (P. D)*

Todavia, entendemos que tanto o livro didático como materiais autênticos surtirão efeito na aprendizagem dos aprendizes, a depender da abordagem de cada professor, visto que ambos têm seus benefícios, a título dos já citados sobre os textos autênticos, bem como sobre o livro didático servir de norte para o trabalho dos docentes, acessível enquanto fonte de aprendizado e pesquisa a diversas realidades do alunado nas quais a tecnologia ainda não se faz presente. Sabe-se, contudo, que este não deve ser a única fonte de direcionamento da docência, devendo ser conjuntamente abordado a materiais que proporcionarão o acesso dos educandos a uma língua-alvo em contextos reais de uso, com variados níveis da língua e temas a serem abordados.

Complementando essa perspectiva, apresentaremos a análise da subcategoria 2.3. “Uso e compreensão das contribuições do gênero jornalístico no processo de formação dos educandos”, que abordará as opiniões dos participantes referentes ao uso do gênero jornalístico enquanto texto autêntico e viabilizador da formação crítica do sujeito à medida que serve de suporte didático para o ensino de línguas, consoante expõe o consecutivo quadro:

**Quadro 6** – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa do IFPB – Categoria 2 – Subcategoria 2.3

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
2 O gênero jornalístico na formação integral dos educandos	2.3 Uso e compreensão das contribuições do gênero jornalístico no processo de formação dos educandos	“Utilização”; “Adequações”	“Eu trago muitos artigos da BBC, New York Times, mas lógico que não trago a reportagem inteira porque ela é muito grande. Então eu pego trechos e coloco em slides, para não ficar muita informação, e faço perguntas sobre aquilo. Às vezes, já faço antes como sala de aula invertida” (P. A)
		“Pouca experiência”	“Um artigo, uma reportagem, era algo que não costumava trabalhar nas aulas, só se fosse um trecho. Mas esse ano eu consegui de fato usar uma coluna de colunista de verdade.” (P. B)
		“Utilização didática”	“Em termos de aprendizagem eu acho que contribui no sentido da informação do que aquela notícia tá passando, de como também são as estruturas linguísticas [...]” (P. C)
		“Contextualização”; “Leitura crítica”	“No Ensino Médio Integrado, o gênero jornalístico sempre tem [...] as vezes é só um trecho [...] Primeiro partindo da análise do contexto de produção, autor, suporte, público-alvo, quem, porque, onde, para quem, não falo teoricamente do estilo do gênero [...] e depois as estruturas da Língua Inglesa mesmo, indo para compreensão crítica do assunto.” (P. D)
		“Formação para autonomia”	“É interessante para eles, quando eles vão pesquisar sobre algo neh, na vida mesmo, saber sobre um artigo, editorial.” (P. E)
		“Livro didático”; “Textos adaptados”	“[...] quando eu toquei em alguns artigos jornalísticos era porque no próprio livro já tinha aquele texto [...] aí uma vez trabalhei um texto jornalístico que veio da BBC [...] eu perguntando o que eles sabiam sobre notícia jornalística, se eles se interessavam ou não, como eles se mantinham informados.” (P. F)

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Inicialmente, fazendo uma ponte com a discussão anterior acerca do uso de textos autênticos para o ensino de Língua Inglesa, percebemos que tais materiais têm reconhecido seu

potencial mediante a formação dos educandos, de forma que, como já visto, as próprias ementas sugerem estes gêneros (notícias, artigo, reportagens) como recursos didáticos. Contudo, a partir da investigação sobre o uso de textos jornalísticos, a considerar que também são textos autênticos, vemos que nem todo profissional sente-se à vontade, ou demonstra ser experiente para a abordagem de tais materiais, condição esta que podemos perceber a partir das seguintes colocações:

*“Um artigo, uma reportagem, era algo que não costumava trabalhar nas aulas, só se fosse um trecho. Mas esse ano eu consegui de fato usar uma coluna de colunista de verdade.” (P. B)*

*“[...] quando eu toquei em alguns artigos jornalísticos era porque no próprio livro já tinha aquele texto [...] aí uma vez trabalhei um texto jornalístico que veio da BBC [...] eu perguntando o que eles sabiam sobre notícia jornalística, se eles se interessavam ou não [...].” (P. F)*

A minoria dos sujeitos-participantes, portanto, não abordam estes materiais, já que os demais demonstraram interesse e reconhecimento sobre os possíveis alcances destes textos, tais como: “Eu trago muitos artigos da BBC, New York Times” (P.A); “No Ensino Médio Integrado, o gênero jornalístico sempre tem [...] as vezes é só um trecho [...] Primeiro partindo da análise do contexto de produção, autor, suporte, público-alvo, quem, porque, onde, para quem, não falo teoricamente do estilo do gênero [...] e depois as estruturas da Língua Inglesa mesmo, indo para compreensão crítica do assunto.” (P. D); ou, ainda, “É interessante pra eles, quando eles vão pesquisar sobre algo neh, na vida mesmo, saber sobre um artigo, editorial.” (P. E). Tais alegações legitimam a competência destes textos para o trabalho de sala de aula com a Língua Inglesa, servindo tanto para abordagens sintático-semânticas da língua-alvo quanto de fonte de discussões crítico-reflexivas a partir dos conteúdos abordados, em consonância com os estudos de Hope e Librelotto (2014) sobre o fato de o gênero jornalístico em sala de aula servir como prática de ensinar e aprender de forma crítica, criativa e reflexiva, ao passo que intenta a formação de sujeitos para a construção de conhecimentos e saberes que possam formar uma nova visão de mundo.

Além disso, sabe-se que os textos jornalísticos caracterizam-se por serem materiais acessíveis, o que se adequa a diversos contextos educacionais, que favorecem a intertextualidade entre gêneros, ampliam as variadas formas da língua, contribuem para o

crescimento linguístico do aluno, à medida que aprimoram o olhar crítico deste no seu entorno social (VAN DIJK, 2002), corroborando Freire (1989) quanto ao desenvolvimento de cidadãos críticos partirem justamente do olhar atento destes lançados sobre a realidade, diariamente retratada pelos textos jornalísticos, considerando-se que essa leitura antevê a leitura da palavra, o que, mais uma vez, realça, portanto, a potencialidade desses materiais quando bem abordados.

Partindo desse cenário, no subtópico seguinte, passaremos à discussão acerca do uso de materiais jornalísticos em sala de aula no que concerne às *headlines*, temática fundamental do nosso estudo e sobre a qual estabeleceremos a continuação da nossa análise dos dados para a realização das nossas inferências.

### 5.3 O USO DE *HEADLINES* COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A partir do que foi abordado quanto à concepção dos docentes acerca dos textos jornalísticos enquanto recurso didático, analisaremos a visão destes sobre como as manchetes jornalísticas podem contribuir para o ensino de LI, bem como para a formação integral dos educandos. Para isso, categorizamos a referida temática na “Categoria 3 – O uso de *headlines* como material didático”, inicialmente, sob o ponto de vista da compreensão dos docentes sobre a “*Headlines* no ensino de Língua Inglesa” (Subcategoria 3.1), consoante o quadro a seguir:

**Quadro 7** – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa do IFPB – Categoria 3 – Subcategoria 3.1

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
3 O uso de <i>HEADLINES</i> como material didático	3.1 <i>Headlines</i> no ensino de Língua Inglesa	“Conhecimento aprofundado”	“Eu sempre trazia headlines [...] Mas eu não ficava muito preocupada em trabalhar a estrutura verbal, a estrutura gramatical delas [...] tem umas estruturas gramaticais das headlines que elas demandam do aluno conhecimento mais profundo da Língua Inglesa” (P. A)
		“Não abordagem do gênero”	“Manchetes eu acho que não trabalhei.” (P. B)
		“Sem propriedade de fala”	“Eu não tenho muito propriedade para falar sobre isso porque agora pensando, antigamente, quando se trabalhava com ESP, as headlines eram muito utilizadas, mas acho que, inconscientemente, eu não trabalhei por conta dessas habilidades, dessas abordagens.” (P. C)

Continuação do **Quadro 7** – Categorização das entrevistas aos docentes de Língua Inglesa do IFPB – Categoria 3 – Subcategoria 3.1

		“Inexperiência com o gênero”	“Nunca trabalhei manchetes, só mesmo as notícias com lead” (P. D)
		“Inexpressiva experiência”; “Insight das possibilidades”	“Eu posso até ter trabalhado mas não me lembro que seja uma coisa tão enfática [...] sempre inicio levando informações sobre algumas localidades e peço que investiguem como é sua área específica de estudo naquele país, como é que funciona a área deles naquele determinado país, as vagas de emprego e tudo mais e também eles veem a importância e necessidade da Língua Inglesa como língua universal. E aí eles veem o quanto precisam da língua, que eles tem um grande campo de atuação e mesmo encontrando emprego no Brasil, eles irão precisar da Língua Inglesa [...] e aí a gente trabalha muito com cultura e... você agora me deu uma ideia, olha que coisa boa! (risos)” (P. E)
		“Demanda alto conhecimento vocabular”	“[...] eu nunca trabalhei com manchetes, porque eu acho que as manchetes também requerem um conhecimento vocabular alto de inglês [...]” (P. F)

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Primordialmente, atentemos para o fato, outrora apontado, de as *headlines* consistirem em um gênero textual também contemplado na ementa da disciplina Língua Inglesa I, o que demonstra o reconhecimento da relevância deste no processo de formação dos estudantes. Não obstante, apesar da sugestão desse tipo de material didático, os docentes sujeitos da nossa pesquisa, em controvérsia, apontaram a falta de experiência, ou experiência inexpressiva com esse gênero, ora por não ter tido um contato significativo com o material para formar uma opinião sobre este, ora por demonstrarem insegurança quanto a possíveis abordagens com este gênero, assim como assinalam as colocações abaixo:

*“Manchetes, eu acho que não trabalhei.” (P. B)*

*“Eu não tenho muito propriedade para falar sobre isso porque agora pensando, antigamente, quando se trabalhava com ESP, as headlines eram muito utilizadas,*



*mas acho que, inconscientemente, eu não trabalhei por conta dessas habilidades, dessas abordagens.” (P. C)*

*“Nunca trabalhei manchetes, só mesmo as notícias com lead.” (P. D)*

*“Eu posso até ter trabalhado mas não me lembro que seja uma coisa tão enfática [...]” (P. E)*

*“[...] eu nunca trabalhei com manchetes.” (P. F)*

Diante desse cenário, percebe-se que, por unanimidade, os docentes demonstram não saber tratar efetivamente das manchetes sob o âmbito didático-pedagógico, não demonstrando reconhecer as potencialidades destas enquanto recurso didático, bem como apontam haver dificuldades para essa abordagem no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, a considerar as peculiaridades dessa linguagem, assim como apontam os participantes “A” e “F”: “[...] tem umas estruturas gramaticais das *headlines* que elas demandam do aluno conhecimento mais profundo da Língua Inglesa.” (P. A); “[...] as manchetes também requerem um conhecimento vocabular alto de inglês [...]” (P. F), ressalvas estas que revelam dificuldades em se abordarem as estruturas gramaticais das manchetes jornalísticas na Língua Inglesa em sala de aula. De fato, sabemos que tratar das *headlines* requer um conhecimento mais apurado sobre a linguagem jornalística, de modo geral, bem como uma organização metodológica mais elaborada, de forma que, na correlação entre os conhecimentos da língua materna e da língua-alvo, assim como entre o inglês usual e o utilizado na linguagem das manchetes, possa haver uma compreensão e assimilação mais efetiva dos novos conhecimentos pelos educandos, visto que se trata de uma linguagem socialmente acessível.

Partindo do que pudemos inferir por meio da realização das entrevistas, acreditamos que, possivelmente, os profissionais desconheçam possibilidades efetivas de se abordar este gênero ou, a princípio, não se atentam à relevância do acesso a esse tipo de texto tanto para o desenvolvimento da autonomia do educando e de sua criticidade quanto para o incremento do próprio enfoque na leitura do ensino de Língua Inglesa nesse campo educacional, visto que, conforme Jones (2017) e Oliveira (2020), o aluno que está cada vez mais disperso da leitura, mas antenado ao mundo virtual, tenderá a realizar, mais possivelmente, a leitura *online*, buscando por textos curtos que lhe proporcionem uma leitura rápida e pontual, o que o leva a começar, na maioria das vezes, pela leitura da manchete da notícia como fonte de informação.

Daí, sobressai-se ainda mais a importância da aquisição de uma habilidade, sequer mínima, da leitura desses textos, já que é a manchete que será responsável pela apresentação de um fato ao leitor, podendo afetar, radicalmente, como este fato pode ser compreendido (BELL, 1991). Para o ensino de Língua Inglesa, portanto, surge a necessidade de uma abordagem didático-pedagógica mais elaborada para a otimização do aprendizado, visto que esta linguagem tem características específicas ao seu universo, podendo dificultar o entendimento do leitor (RODRIGUES, 2001). Por esta razão, a familiaridade, de antemão, com o gênero jornalístico na língua materna do aprendiz, é de tamanho significado, visto que, de modo geral, a objetividade, a extensão e a brevidade destes textos são inerentes às manchetes jornalísticas em qualquer idioma, assim como o conhecimento sobre as estruturas linguísticas usuais da Língua Inglesa servirá também de suporte para o aluno na aquisição do conhecimento desse gênero, visto que as *headlines* têm regras gramaticais especiais, o que, para o aluno que tenha um alicerce de conhecimentos acerca das estruturas de uso comum da língua-alvo, surgirá como um facilitador para a aquisição de novos conhecimentos nesse mesmo âmbito.

Ademais, capacitar o aluno para a leitura de *headlines* possibilita ao aluno o contato com a língua-alvo em contexto real, bem como o estimula em sua autonomia na busca pela informação e acesso a culturas, uma vez que estes textos são fontes ricas de informações sobre o campo de referências culturais, à medida que situa o leitor enquanto cidadão no mundo, assim como cita o "Participante E" da nossa pesquisa: "A gente trabalha muito com cultura e... você agora me deu uma ideia, olha que coisa boa! (risos)" (P. E)". Embora ele não tenha constatado, anteriormente, essa correlação, mostra-se entusiasmado para uma possível abordagem nesses trâmites, o que servirá de suporte para sua atuação em sala de aula, visto que já desenvolve um trabalho voltado ao estudo sobre as referências dos campos de trabalho das áreas específicas em vários países e suas correspondentes culturas: "[...] sempre inicio levando informações sobre algumas localidades e peço que investiguem como é sua área específica de estudo naquele país, como é que funciona a área deles naquele determinado país, as vagas de emprego e tudo mais [...]”, contexto de aprendizagem, no qual as *headlines* poderão servir tanto enquanto fonte de informação sobre cada realidade pesquisada quanto de auxílio à expansão de vocabulário e de conhecimento sobre as estruturas linguísticas da Língua Inglesa.

Em continuidade à compreensão da percepção dos docentes sobre as *headlines* como recurso didático, vejamos a análise da “Subcategoria 3.2 – Contribuição das *headlines* para a formação integral” a seguir:

**Quadro 8** – Categorização das entrevistas aos docentes  
de Língua Inglesa do IFPB – Categoria 3 – Subcategoria 3.2

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO
3 O uso de <i>HEADLINES</i> como material didático	3.2 Contribuição das <i>headlines</i> para a formação integral	“Aporte didático”	“Eu acho que headlines contribuem sim para a formação integral, como todos os gêneros. Eu não descarto nenhum, acho que tudo é o momento. Agora, a gente tem que entender quando a gente vai usar headlines e o porquê a gente vai usar.” (P. A)
		“Conhecimento Linguístico”; “Leitura crítica”	“Eu acho que sim (contribui para a formação integral dos educandos), por duas questões: uma tem a ver com a estrutura, outra tem a ver com o social mesmo. Da estrutura porque a linguagem jornalística, mas especificamente das manchetes, é bem peculiar, porque informações, palavras que são consideradas assim, de menor importância elas somem da manchete, então você tem um tipo de inglês que não é falado é o da manchete mesmo, então isso é muito interessante, principalmente para os alunos que estão um pouco mais avançados. Na questão social, do porquê a manchete foca em algum aspecto dessa reportagem e não em outros; de que forma a manchete tenta chamar a atenção, de que forma ela tenta guiar a leitura e interpretação do leitor daquela reportagem. Então, nesse sentido da compreensão do texto mesmo, de interpretação neh, seria riquíssimo. Algo riquíssimo a se trabalhar.” (P. B)
		“Variados aspectos didáticos”	“Com certeza contribuiu para a formação dos alunos, até porque são textos curtos neh, dá pra se trabalhar tanta coisa... Eu não sei o porquê, mas eu nunca peguei esses textos... tá aí uma ideia ótima pra eu fazer (risos). Realmente agora que você falou, é uma coisa que não tinha vindo em mente ainda, só de você falar manchetes o tanto de coisa que eu penso que dar para trabalhar, de estratégias de leitura inclusive” (P. D)
		“Amadurecimento do leitor”	“[...] é muito interessante porque você pode não só ler manchete, mas ter mais informações, então você pode amadurecer o seu aluno enquanto leitor, ah isso é fantástico!” (P. E)

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

No que concerne ao entendimento da contribuição das *headlines* para a formação integral dos educandos, embora, como já citado, pouco, ou superficialmente, os docentes-participantes tenham abordado estes textos em sala de aula, de modo congruente, estes apontaram para a possibilidade de as *headlines* serem passíveis de alcançar o referido propósito educativo, concepção esta que vai de encontro ao que havia sido explicitado pelos profissionais quanto às dificuldades de abordagem desses textos, quando denotavam pouca valorização desses materiais para a formação dos alunos.

Todavia, nas considerações em pauta, os profissionais demonstram ter convicção sobre a relevância desse gênero como material didático para a formação integral, o que atribuímos a, possivelmente, uma mudança de olhar para as possibilidades de abordagem didática desses textos, seja por *insight* ou por condicionamento pelo transcurso da entrevista, como podemos observar em: “*Eu acho que headlines contribuem sim para a formação integral, como todos os gêneros [...] Agora, a gente tem que entender quando a gente vai usar headlines e o porquê a gente vai usar.*” (P. A). Nesta asserção, percebe-se uma tentativa de concordância com o que supõe corresponder à investigação deste estudo, visto que não há uma clareza, até então, do motivo de se utilizar esse material. Na perspectiva do "Participante B", percebe-se um raciocínio mais apurado que, por uma suposta logística, leva-o ao reconhecimento das potencialidades do material didático citado, embora ainda não o tenha abordado para tal, vejamos: “*Eu acho que sim (contribui para a formação integral dos educandos), por duas questões: uma tem a ver com a estrutura, outra tem a ver com o social mesmo [...] então você tem um tipo de inglês que não é falado é o da manchete mesmo, então isso é muito interessante [...] Na questão social [...] do porquê a manchete foca em algum aspecto dessa reportagem e não em outros [...] nesse sentido da compreensão do texto mesmo, de interpretação neh, seria riquíssimo. Algo riquíssimo a se trabalhar*” (P. B).

Ainda, sob o aspecto de reconhecimento da relevância destes textos no processo de formação integral, o "Participante D" nos afirma que: “*Com certeza contribuiu para a formação dos alunos, até porque são textos curtos neh, dá pra se trabalhar tanta coisa... [...] tá aí uma ideia ótima pra eu fazer (risos). Realmente agora que você falou, é uma coisa que não tinha vindo em mente ainda, só de você falar manchetes o tanto de coisa que eu penso que dar para trabalhar, de estratégias de leitura inclusive*”, demonstrando, pois, um entendimento do subsídio das *headlines* no tangente ao aspecto didático-pedagógico, ao passo que exprime entusiasmo sobre as possibilidades de seu uso na sala de aula, assim como se manifesta o "Participante E", ao declarar que: “*[...] é muito interessante porque você pode não só ler manchete, mas ter mais informações, então você pode amadurecer o seu aluno enquanto leitor, ahh isso é fantástico!*”

(P. E), ambos os profissionais demonstrando preocupação e interesse de abordar a Língua Inglesa sob novos aspectos, numa prática docente articulada ao (multi)letramento do sujeito perante o sistema vigente (COPE; KALANTZIS, 2015; THE NEWLONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012).

Portanto, mediante nossa sondagem, coleta de dados, análise e inferências, forma-se uma concreta fundamentação da realidade do trabalho docente com Língua Inglesa no EMI do IFPB, *campus* João Pessoa, sob o âmbito da carência de abordagens didático-pedagógicas de *headlines* no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, cenário este que nos serviu de paradigma para o desenvolvimento do produto educacional “Sequência didática de Língua Inglesa: a utilização de *headlines* para a formação integral dos educandos”, realçando a pertinência da produção do recurso didático que será apresentado e analisado no tópico seguinte.

## 6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA: A UTILIZAÇÃO DE HEADLINES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS

Este capítulo visa descrever a construção do recurso didático “Sequência didática de Língua Inglesa: a utilização de *headlines* para a formação integral dos educandos”, enquanto proposta de ensino a partir da nossa pesquisa, a qual permite um trabalho integrado por meio da articulação de conteúdos de Língua Inglesa, sugeridos pelos documentos oficiais e a formação humana integral em EPT pela abordagem crítica do material proposto. Sabe-se que, em se tratando de uma pesquisa de mestrado profissional, é indispensável o desenvolvimento de um material educativo integrado à dissertação, conforme é descrito na Capes, Portaria Normativa nº 389/2017, a qual propõe tal produção à vista de contribuirmos para a capacitação docente e aprimoramento do processo educacional. Para este fim, embasamos nossas concepções, em especial, nos estudos de Kaplún (2002) e Leite (2018), que nos serviram de suporte teórico para a elaboração desse material.

Antes de iniciarmos a apresentação do processo de construção do produto educacional, torna-se primordial explicitarmos sobre nosso entendimento quanto ao que são os recursos didáticos e suas finalidades. Nesse sentido, compreendemos que os recursos didáticos “são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (FREITAS, 2007, p. 21), cabendo ao professor mediar a utilização desses materiais de forma a tornar a aprendizagem eficaz e significativa para os educandos.

Diante dessa perspectiva e corroborando o que nos apresenta Freitas (2007), sabe-se que a utilização de ferramentas e estratégias que visa facilitar nosso cotidiano, é uma característica humana, o que nos remete às longas décadas em que os recursos didáticos estão presentes na sala de aula enquanto busca pela facilitação da aquisição de conhecimentos pelos aprendizes, “constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA; COSTA, 2011, p. 2-3).

Para Kaplún (2002), citado em Pinto (2018), o material educativo é um objeto concreto que pode ser utilizado, nas suas mais variadas formas, como experiência mediada para a aprendizagem, tendo como exemplo dos mais recorrentes recursos de sala de aula o livro didático, que por sua vez, ainda ocupa papel central no suporte ao professor e ao aprendizado do aluno. Contudo, sabe-se que este tipo de instrumento, elaborado conforme ideologias hegemônicas, tende, portanto, a reproduzir pensamentos, ideias e valores estereotipados, que correspondem aos interesses de grupos dominantes em perpetuar seus preceitos burgueses,

engessando o trabalho do professor a partir de sistematizações que, na busca de simplificar o processo de ensino-aprendizagem e perpetuar o viés doutrinário de sua criação, veiculam textos e atividades conforme os interesses do sistema neoliberal.

Partindo desses pressupostos, ao longo dos anos, a problematização do uso desses materiais foi bastante pautada, a considerar a reformulação dos livros didáticos, bem como sua funcionalidade, a qual passou a servir de ferramenta de orientação aos docentes, de forma a permitir-lhes a utilização, ou não, da abordagem proposta por esses recursos, ou apenas considerá-la como possibilidade, ao passo que rege o ensino sob ponto de vista crítico perante o que se aborda e ocorre no mundo.

Portanto, considerando contribuir para o ensino de Língua Inglesa no âmbito da formação integral dos educandos, elaboramos a proposta de ensino "Sequência didática de Língua Inglesa: a utilização de *headlines* para a formação integral dos educandos", de forma a possibilitar um material autêntico, que viabilize o contato dos alunos com o uso de Inglês em contextos reais da língua-alvo, bem como permita aos docentes abordarem tal material de maneira crítica, reflexiva, politizada e emancipadora, na busca por contribuir na formação cidadã, autônoma e transformadora de cada sujeito. Trata-se, pois, de um recurso educacional que possui como tema central a formação crítica e emancipadora dos educandos a partir do estudo de *headlines* como linguagem acessível, de riqueza lexical e semântica, que possibilita abordagens reflexivas acerca do que se retrata. Partimos da realização do Estado da Arte desse estudo, na busca por pesquisas que abordassem a linguagem jornalística como recurso didático para o ensino de Língua Inglesa, em especial, a partir do uso de *headlines*, percebendo, no entanto, que trabalhos que abordam a relevância da leitura no ensino de Língua Inglesa são os mais recorrentes. Já na busca por trabalhos acadêmicos que tivessem a linguagem jornalística como objeto de estudo no ensino LI, estes se apresentaram em menor número, geralmente enfatizando a notícia como ponto central do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Por sua vez, pesquisas que envolvessem *headlines* como objeto de estudo principal não foram encontradas, mas apenas abordagens sem aprofundamentos, como em vídeos (via Youtube), matérias (*site* UOL), que abordavam de forma simplificada o gênero em questão, ou materiais pedagógicos que citavam acerca da elaboração de *headlines*, porém sem pontuar suas especificidades e sem considerar uma abordagem crítica que partisse da análise sintático-semântica da Língua Inglesa nesse tipo de uso.

Após a referida sondagem, realizamos entrevistas com os docentes de Língua Inglesa do IFPB, campus João Pessoa, a partir da qual buscamos compreender a percepção, o entendimento desses profissionais sobre a contribuição da linguagem jornalística para a

formação crítica dos educandos, assim como sobre a realização do estudo da língua-alvo a partir de *headlines* para uma abordagem sintática da língua e desenvolvimento da visão crítica do educando acerca do que os textos retratam. Assim sendo, embasamo-nos nas concepções dos docentes sobre tais perspectivas para que as informações servissem-nos como norte para a elaboração do referido produto educacional, de forma a propiciar uma efetiva contribuição didático-metodológica a partir desse material.

Diante desse contexto, desenvolvemos uma sequência didática, de 34 páginas, que visa abordar o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para a formação integral dos educandos a partir da modalidade linguística das *headlines*, considerando-se as peculiaridades sintático-semânticas destas, como também o estímulo à busca pela informação e conhecimento de forma autônoma e crítica frente os fatos.

Para a construção desse material, norteamo-nos nas orientações de Kaplún (2002) citado nos estudos de Leite (2018), que nos orienta para produção de um recurso educacional sob três eixos temáticos: eixo conceitual, eixo pedagógico e eixo comunicacional. O primeiro, eixo conceitual, diz respeito a conhecer de forma aprofundada o tema a ser abordado, passo este que realizamos desde a elaboração do projeto da nossa pesquisa, a partir do levantamento bibliográfico sobre a temática, bem como por conhecimentos advindos de pesquisa de campo, já citada, com formandos da graduação em Letras – habilitação em Língua Inglesa, a partir da qual pude perceber a dificuldade de abordagem dessa modalidade da língua pelos referidos sujeitos da pesquisa. Ademais, a partir das entrevistas realizadas com o público-alvo desse estudo, percebemos o fato de os profissionais não abordarem *headlines* nas salas de aula de LI, ou mesmo, abordarem de modo superficial quanto a suas especificidades e função social, devido a não percepção da relevância desse gênero para abordagens didáticas ou às dificuldades com a linguagem desse contexto, como podemos verificar a partir das falas dos participantes quando questionados sobre a experiência didática com manchetes jornalísticas na sala de aula de língua inglesa:

*“Não... não. Nunca trabalhei manchetes, só mesmo as notícias.” (P. A.)*

*“Não... não me atentei a isso... passou batido.” (P. B.)*

*“Manchete eu acho que não. Eu já vi em materiais que eu trabalhei, que traziam manchetes, [...] mas eu acho q eu nunca trabalhei com manchetes, não lembro de ter trabalhado [...] eu trabalhei uma reportagenzinha, curtinha mesmo, que era sobre turismo nas comunidades do Rio, ai foquei na manchete só pra trabalhar a imagem [ ] pra gente entender o texto; Eu não falei,*



*por exemplo, da linguagem da manchete que é diferente da normal, esse tipo de coisa assim. A manchete especificamente acho que nunca trabalhei não.” (P. C.)*

*“Nunca trabalhei manchetes, só mesmo as notícias com lead” (P. D)*

*“[...] eu nunca trabalhei com manchetes, porque eu acho que as manchetes também requerem um conhecimento vocabular alto de inglês [...]” (P. F.)*

Assim, a partir dessas colocações e demais pressupostos, pudemos perceber quais as impressões e o que pensam tais profissionais sobre o referido tema, na tentativa de produzirmos um material que possa auxiliá-los em suas necessidades didático-metodológicas.

O segundo eixo sugerido por Kaplún (2002), eixo pedagógico, corresponde ao ponto fundamental do produto, visto que diz respeito à abordagem a ser adotada pelos profissionais para o estudo indicado, devendo ser essa de modo gradual e acessível. Para isso, iniciamos a construção do nosso recurso didático com a elaboração da “Apresentação do material”, visto que é por meio dessa seção que os docentes poderão compreender de que se trata a nossa proposta de ensino, quais concepções e autores nos embasam, como também qual contexto educacional viabiliza esse itinerário, a título da educação ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no qual atuam, que prioriza a formação do educando de modo integral, considerando o sujeito em sua totalidade. Nesse sentido, também apresentamos os pilares desse campo educacional para que os docentes possam situar-se nas teorias que embasam seu campo de atuação, tal como segue:

### Figura 5 – Apresentação da Sequência Didática de Língua Inglesa

## APRESENTAÇÃO

Esta sequência didática é um produto educacional desenvolvido pela pesquisa de Mestrado intitulada: **“Docência em língua inglesa: a utilização de manchetes jornalísticas para a formação integral dos educandos”**, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sendo uma proposta de ensino que tem por objetivo servir de material suporte para os docentes de língua inglesa atuantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Ensino Médio Integrado - EMI) quanto a suas abordagens para a formação integral dos alunos, utilizando-se, para isso, de manchetes jornalísticas como recurso didático.

Tendo por base os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica, tais como: a *omnilateralidade*, a qual busca a formação integral do educando, em sua totalidade; o *trabalho como princípio educativo*, no qual o sujeito é autor de sua própria história e das vicissitudes desta; e ainda, a *educação para emancipação do cidadão*, na construção pela sua autonomia enquanto sujeito que busca ativamente construir e transformar sua história, o Ensino Médio Integrado volta-se a um ensino que busca a formação de cidadãos completos, com consciência social, produtores e transformadores da realidade.

Assim, esse viés educacional surge como possibilidade de proporcionar uma formação diferenciada por meio da integração do ensino propedêutico e profissionalizante, buscando desenvolver a consciência crítica dos educandos mediante a seu meio social e seu poder de ação sobre ele, na formação de um ente completo, sujeito de sua própria história (ZILBER, CALIXTO, BELLARDI, 2017).

---

Para Fagotto e Cavatta (2012), “omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a integração da educação ou formação humana que leva em conta todos as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, natural, educacional, profissional, social, político, etc. (tendo educação omnilateral) integra a educação e a emancipação de todos os seres humanos, pois os mesmos não são simplesmente objetos, pelo natural” (FAGOTTO E CAVATTA, 2012, p. 265). Para aprofundamento de tema, consultar os textos de quadro de Ementa de Leturas.

Fonte: Página inicial da Apresentação do produto educacional (em apêndice)

Partindo, portanto, da compreensão sobre o que justifica o desenvolvimento do nosso material educativo e a relevância deste, apresentamos as seis propostas de ensino que abordam os objetivos, conteúdos e recursos materiais necessários a cada etapa pedagógica. Para isso, partimos da “Proposta de ensino 1”, a qual, num primeiro momento, objetiva despertar uma discussão-reflexiva acerca do que os educandos compreendem por cidadania, sobre a função do jornalismo na formação do sujeito a partir da leitura crítica de mundo, bem como pretende levar o aluno à compreensão da importância da habilidade de leitura crítica perante às mensagens midiáticas. Nessa perspectiva, sugerimos iniciar a primeira aula com a realização de um *brainstorming* a partir do termo “citizenship”, para levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, seguidamente, realizando a exposição do vídeo sugerido “Responsibilities of Citizenship”, de forma a estimular os alunos a perceberem termos-chave na língua-alvo sobre o tema abordado.

**Figura 6** – Primeiro Momento da Proposta de Ensino 1 da SD

**Proposta de Ensino 1**

**1º MOMENTO**  
**WARM UP**

- Apresentação do termo “*Citizenship*”, em quadro ou data-show, abordando o vocábulo para reconhecimento e levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, por meio de um Brainstorming. Para essa etapa da aula, sugerimos os seguintes questionamentos:
  - 1. What do you understand about this topic? What are we going to talk about in class today?**
  - 2. What is citizenship?**
- Registrar no quadro os principais termos ou conceitos dos alunos sobre o tema.

Este primeiro momento da aula poderá também ser realizado por meio de um “**Mental Map**” acessível em <https://www.mindmeister.com/pt> ou por meio do QR Code ao lado:


Ainda, os alunos poderão expor suas ideias sobre o tema por meio da formação de um “**Word Cloud**” acessível em <https://www.mentimeter.com> ou por meio do QR Code ao lado:

**07**


Fonte: Produto Educacional (em apêndice).

Após essa etapa, o professor deve abordar um conceito científico de cidadania, à sua escolha, a partir do qual possa fundamentar e problematizar a temática com os alunos, despertando-lhes para a percepção da correlação entre cidadania, conhecimento, informação e autonomia na formação do sujeito, ao passo que também problematiza o papel do jornalismo como formador de opinião e do lugar do sujeito enquanto receptor, crítico ou acrítico, das informações. Seguidamente, foi proposta a correlação da discussão com o fenômeno das “fakes news”, enquanto se apresenta o debate sobre hiperinformação e desinformação na sociedade atual. Logo após, aborda-se acerca da checagem de informações adquiridas, partindo de leituras didatizadas para a identificação da veracidade, ou não, dos fatos relatados, ao passo que se propõem atividades que exploram a percepção dos alunos sobre o que foi abordado. Percebe-se que, nesse primeiro momento de aula, busca-se contextualizar a posterior abordagem gramatical apresentada, à medida que se estabelece a formação crítica do sujeito por meio de discussões e reflexões sobre seu papel social no mundo.

**Figura 7** – Terceiro Momento da Proposta de Ensino 1



- Iniciar uma discussão acerca de “Fakes News” e seu papel de desinformação na sociedade, bem como, sobre o que os alunos compreendem deste tema.
- Apresentar um conceito de fake news, em língua inglesa, e correlacioná-lo às consequências da hiperinformação da nossa era digital (alta produção de conteúdo, processo de leitura exaustivo, infinito).
- Mediante esse cenário, ressaltar a importância da leitura crítica do cidadão diante de notícias que possam ser falsas e levar a desinformação.
- Conduzir os alunos a descoberta de algumas formas de checagem da veracidade das notícias, por meio da apresentação, em data-show, de uma fake news.
- Despertar o aluno para a leitura didatizada das seguintes informações no texto:
  - a. conteúdo
  - b. autoria
  - c. data da publicação
  - d. fonte (verificar outras fontes que divulgam o conteúdo)
  - e. Linguagem utilizada (apelativa, alarmista)
  - f. (In)coerência do texto, (in)completude de ideias



**ATIVIDADE 1**

**A partir da seleção de notícias, verdadeiras e falsas, na língua portuguesa e na língua inglesa, apresentá-las em data-show e propor aos alunos (instigando a turma para participar em conjunto) que indiquem quais são “fact or fake news”. Explorar a percepção dos alunos sobre os elementos do texto que os levam a reconhecer as notícias como verdadeiras ou falsas.**

10

Posteriormente à primeira proposta de aula, deve-se abordar acerca das características, de modo geral, da linguagem jornalística, as quais, comumente, não são percebidas pelos leitores, mas são de considerável importância enquanto meio de alcance a determinado grau de habilidade de leitura desses textos, de forma a proporcionar ao sujeito uma formação crítica perante a compreensão de cada elemento textual e ao que acessa de conhecimento.

**Figura 8** – Primeiro Momento da Proposta de Ensino 2

**Proposta de Ensino 2**

**1º MOMENTO**

- Em seguimento a aula anterior, a proposta é apresentar, em data-show, uma página de site de notícias nacional e questionar os alunos sobre o que eles percebem acerca daquele tipo de linguagem jornalística, estimulando-os a percepção das características principais do texto-alvo, ao passo que as registra em quadro, em português e, em seguida, em inglês.
- Para essa discussão, sugerimos as seguintes características:
  - Objetividade / Objectivity**
  - Simplicidade / Simplicity**
  - Imparcialidade / Impartiality**
  - Frases curtas / Short sentences**
  - Ideias sucintas / Summarized ideas**
- Pedir para os alunos apontarem as características abordadas na página de notícias em português.
- Destacar para os educandos a importância de termos algum grau de habilidade de leitura e conhecimento sobre uma linguagem de tamanha relevância para a nossa formação crítica diante dos fatos e exercício da nossa cidadania.

**12**

Fonte: Produto Educacional (em apêndice).

Abordando a relevância da compreensão da modalidade textual em pauta, o material educativo também apresenta uma contextualização desse ponto à medida que destaca a importância da compreensão de *headlines* enquanto fonte de informação e conhecimento sobre determinada cultura, discussão esta abordada a partir de uma História em Quadrinhos, a qual apresenta a busca de um jovem aluno que deseja se informar sobre a localidade de “Miami”, para onde pretende ir, visando à participação em um Congresso.

### Figura 9 – Segundo Momento da Proposta de Ensino 3

- Em seguida, hipotetizar, junto aos alunos, sobre as consequências da não compreensão de manchetes, na língua inglesa, em visita a um site de notícias, questionando-os: como se informar durante uma visita a um site de notícias, em que somos apresentados às HEADLINES na primeira página?
- Para dar continuidade a discussão, apresente a seguinte Comic Strip:



Disponível em: <https://Pixton.com/hq:e1z79qoo>

- Para esta vivência, sugerimos mostrar a tirinha em conjunto a um site de notícias estrangeiro.
- Em seguida, fazer o Skimming abaixo:

1. Which textual genre does this story belong to?
2. What is the purpose of this text?
3. What happened to Tom in the last scene (ask them if the English level of the character allows him to be informed about the situation in Miami)?
4. Do you feel like him? Do you have the same feeling reading the headlines in English?

Fonte: Produto Educacional (em apêndice).


Por sua vez, a terceira proposta de ensino busca abordar as especificidades estruturais das *headlines*, de forma a levar o aluno a perceber as diferenças sintáticas dessa modalidade linguística em comparação às estruturas gramaticais normativas, sugerindo, para isso, atividades de reconhecimento dessas particularidades da linguagem jornalística na Língua Inglesa a partir de *headlines* de jornais estrangeiros e, no que se faz possível, com notícias contemporâneas, atualizadas, que possam servir de estímulo ao educando pela aquisição das informações e por serem modelos de uso da língua-alvo em contextos reais. Como exemplo, seguem *headlines* da seção Financial Times que apresenta duas manchetes utilizando o tempo

verbal do futuro simples por meio do uso do verbo no infinitivo “to buy” e “to launch” como expressão de ação futura:

**Figura 10 – Segundo Momento da Proposta de Ensino 3**

- A partir dos apontamentos realizados, citar exemplos de manchetes com tais aspectos linguísticos. Sugerimos os seguintes exemplos:

**Example 1 - Uso do infinitivo para indicar o futuro:**



Fonte: <https://www.ft.com>

- Apontar as *headlines* em destaque como exemplo da expressão do tempo futuro com a utilização do verbo no infinitivo:
  - **“Mastercard to buy CipherTrace as bet on crypto deepens”**  
(Mastercard comprará a CipherTrace enquanto as apostas em criptomoedas se intensificam)
  - **“Oxford Nanopore to launch IPO in London after Covid-19 success”**  
(Oxford Nanopore lançará IPO (Oferta Pública Inicial) em Londres após o sucesso com a Covid-19)
- Em seguida, apresentar um exemplo de frase no futuro simples (Simple Future) da língua inglesa, como forma de reforçar o reconhecimento da diferenciação de uso do tempo futuro nas duas modalidades linguísticas.

**18**

Fonte: Produto Educacional (em apêndice).

Posteriormente, as três últimas propostas de ensino sugerem a dinâmica de aplicação do conhecimento até então adquirido, levando o aluno a reconhecer o uso diferenciado do Inglês, a depender do contexto apresentado, bem como capacitando os educandos a utilizarem seus conhecimentos de forma prática na sala de aula e na busca por informações por meio de atividades que propõem a leitura, reescrita e escrita de *headlines*, ao passo que promove o pensamento crítico dos aprendizes por meio de discussões-reflexivas em sala de aula,

título do que está sendo abordado em cada manchete, contribuindo, assim, para a formação emancipadora do aluno no âmbito do desenvolvimento de sua visão crítica e de sua cidadania enquanto sujeito de direito à informação e a uma educação problematizadora e transformadora da realidade.

**Figura 11** – Introduções aos primeiros momentos das Propostas de Ensino 4 e 5

**Proposta de Ensino 4**



**1º MOMENTO**

**WARM UP**

- Realizar um feedback da aula anterior, de modo a reforçar o olhar crítico do educando acerca da relevância do acesso à informação como um viés para a cidadania e para a construção da autonomia de cada sujeito na busca pela informação e conhecimento.

**ATIVIDADE 1**

Explicar para a turma acerca do contexto atual em que vivemos, no qual a consulta à informações na Web faz-se cada vez mais comum, o que tem tornado essas informações, crescentemente, mais instantâneas, fluidas e precisas, cenário este que requer ainda mais das *headlines*, as quais servem de fonte de informação para os leitores que ligeiramente passam por páginas de notícias. Como forma de verificação da assimilação e aprendizagem sobre essa realidade e demais conhecimentos até aqui abordados, propor aos alunos que, em duplas, elaborem HEADLINES a partir da seção *"What's Going on in this Picture?"*, apresentada pelo jornal online *The New York Times* (<https://www.nytimes.com/column/learning-whats-going-on-in-this-picture>), disponível também no QR Code abaixo, em que o leitor deve fazer inferências sobre de que se trata cada imagem apresentada.

24

**Proposta de Ensino 5**

**1º MOMENTO**

**WARM UP**

- Fazer uma abordagem crítico-reflexiva dos conteúdos tratados nas manchetes da aula anterior. Daí a importância de uma seleção apurada das headlines utilizadas, tendo em vista a opção por temáticas que sejam (ou despertem) de interesse dos educandos para uma possível aprendizagem significativa a partir delas.

**ATIVIDADE 1**

Os alunos, em duplas, devem selecionar um dos tópicos discutidos a partir das headlines abordadas na aula anterior e realizar pesquisas sobre o tema, em sites de notícias nacionais e internacionais, como forma de reconhecimento do assunto, em variadas abordagens e discursos, e para aprofundamento dos conhecimentos sobre o conteúdo selecionado. No decorrer da pesquisa, os alunos devem registrar anotações que serão posteriormente apresentadas à turma como complemento ao aprendizado de cada temática.

- Choose a topic from the headlines and research about the theme;
- Use national and international news sites;
- Write down the most important information;
- Present your research to the class.

28

Fonte: Produto Educacional (em apêndice)

Mediante tal abordagem, o material educativo passa a ser organizado no seu eixo comunicacional, que corresponde, conforme Kaplún (2002), ao formato do produto sob a perspectiva da comunicabilidade deste com o leitor, a estética e a organização do material, a diagramação e a linguagem empregada. Nesse sentido, primeiramente, buscamos por caracterizar o material na tonalidade cinza e suas nuances, sob a hipótese de transmitir neutralidade ao leitor, assim como se pressupõe a linguagem do jornalismo no âmbito de sua imparcialidade, bem como o uso dessa cor parte da intenção de transparecer um material com

sofisticação, mas, antes de tudo, estabilidade e segurança das ideias apresentadas, uma vez que essa cor não transmite emoção. Posteriormente à escolha da tonalidade principal do produto, partimos para a caracterização da primeira página do material, na qual buscamos informar sobre de que tema central se trataria a produção, a qual, no caso, diz respeito ao uso do texto jornalístico como material didático, o que foi sinalizado por meio da imagem de um leitor de jornal.

Seguidamente, buscamos indicar como se organiza o material pedagógico, partindo do sumário, o qual indica a localidade das principais seções do trabalho, isto é, da paginação inicial das seis propostas de ensino apresentadas. Logo em seguida, preocupamo-nos em destacar a seção que procura falar diretamente ao leitor sobre o material e seu propósito, o que é abordado na seção “Apresentação”, organizada em texto corrido, dividido em estrofes, que aborda, a partir de uma fundamentação teórica, nossas concepções sobre a educação ofertada pelos IFs e apresenta nossa intenção principal com a produção do recurso apresentado, destacando, na finalização da referida seção, um quadro com sugestões de leituras complementares sobre as temáticas abordadas.

Quanto às propostas de ensino que dão seguimento à apresentação do material, buscamos apresentá-las de maneira encadeada, na qual cada encontro pedagógico fosse coerentemente dando seguimento ao anterior, de forma que pudéssemos gerar padrões fixos de cor e organização textual em cada proposta, a exemplo das caixas destaque em cada seção, organizadas também na tonalidade cinza, mas partindo da direita para a esquerda sob propósito de quebrar o padrão de leitura que se apresenta anteriormente a elas (da esquerda para a direita), em especial, por se tratarem de uma comunicação direta com o docente e precisar, portanto, desta ênfase. Por sua vez, as atividades sugeridas foram indicadas por imagem de produção, um caderninho com lápis, de forma que o docente compreenda que aquele passa a ser o momento de produção dos educandos. Ainda, todas as sugestões de comando aos alunos foram também destacadas, nesse caso, a partir da fonte da letra que se apresenta em itálico, para melhor identificação dessa fase no processo.

Durante a elaboração, tendo em vista abordarmos *headlines*, buscamos por exemplificarmos estas por meio de textos que circulam em contextos reais, a exemplo de manchetes que tratam de fatos atuais ao período de produção do material, à vista de despertar no leitor, o educando, o interesse pela leitura dos textos e servir de estímulo aos docentes para o uso de materiais autênticos e atualizados. Para isso, apresentamos os textos por meio de *prints* das páginas oficiais de cada jornal, com noticiário o mais atualizado possível, tendo em vista, também, servirem de fonte de conhecimento ao leitor.



Toda a abordagem apresentada no referente produto requer a condução de aulas expositivo-dialogadas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem de forma a possibilitar-lhe a construção de seus conhecimentos e visão crítica sobre estes, a exemplo da sugestão de abordagem discursiva acerca do conceito de “cidadania”, do que é ser cidadão, do papel do jornalismo na construção da cidadania, da relevância de compreensão da linguagem jornalística e suas peculiaridades, bem como da importância do entendimento do papel social das *headlines*, a considerar o fato de estas serem, recorrentemente, fonte de informação para leitores que buscam se informar ligeiramente.

Tendo em vista o desenvolvimento dessa produção e com base nos estudos de Ruiz et al. (2014), consideramos, então, a etapa de avaliação da produção referida, a qual foi organizada em uma ficha de avaliação *online*, enviada aos participantes da pesquisa via “Google Forms”, a qual é dividida em 14 perguntas objetivas e 2 espaços abertos para considerações gerais sobre o produto, segundo a preferência do avaliador. Nesse sentido, consideramos abordar, por meio dos questionamentos, os seguintes aspectos do recurso educacional: atração (correspondente ao que desperta a atenção do leitor pelo material e as razões disto); compreensão (que consiste em saber se o que foi apresentado ao destinatário é compreensível); envolvimento (que implica saber se o destinatário do produto se identifica como tal, se se reconhece enquanto público-alvo deste); aceitação (que averigua se a linguagem apresentada no material, seus conteúdos, imagens e abordagem, de modo geral, foram aceitos ou não pelo público-alvo) e, por fim, investigamos sobre a mudança de ação, na busca por entender se os participantes da pesquisa acreditam que o produto educacional elaborado estimula a mudança de olhar e atitude do educando, de modo a levá-lo à possibilidade de aplicação das propostas de ensino apresentadas.

Dessa forma, a ficha avaliativa oferece uma escala de avaliação, segundo a escala Likert (1932) de mensuração, com opções de avaliação a partir de cinco dimensões: discordo totalmente (DT), discordo (D), indeciso (I), concordo (C), concordo totalmente (CT), a partir das quais o destinatário poderá avaliar segundo os seguintes eixos:

**Quadro 9** – Ficha Avaliativa

ITENS PARA AVALIAÇÃO	DT	D	I	C	CT
1. Atratividade do material educacional					
2. Propósito de produção do produto					

Continuação do **Quadro 9** – Ficha Avaliativa

3. Identificação e viabilidade do objetivo do recurso educativo					
4. Escrita apresentada no material					
5. Estruturação e conexão das propostas de ensino					
6. Explicitação do embasamento teórico do material					
7. Relação forma e conteúdo					
8. Criticidade do material					
9. Correlação do material com a formação integral					
10. Aplicabilidade do material					
11. Adaptabilidade do produto educacional					
12. Adequabilidade do recurso apresentado					

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

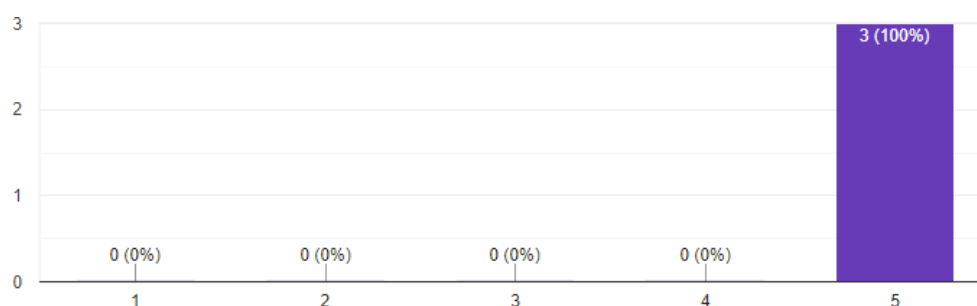
Contemplados tais eixos, o avaliador expressará sobre a possibilidade de indicação do material a demais docentes, podendo explicitar considerações gerais sobre o produto educacional nos dois espaços disponíveis a este propósito.

### 6.1 AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Tendo em vista obtermos a validação do produto educacional elaborado e contribuições para o aprimoramento e a finalização do produto proposto aos docentes de Língua Inglesa do IFPB – *campus* João Pessoa, enviamos aos participantes da pesquisa, via e-mail, nosso recurso educacional “Sequência Didática de Língua Inglesa: a utilização de *headlines* para a formação integral dos educandos”, juntamente à ficha avaliativa, por *link* do *Google Forms*, dos quais obtivemos 50% das respostas requeridas, tendo três docentes participado dessa etapa, justificando os demais, que, por se tratar de um final de semestre letivo ou período de férias (Janeiro / 2022), não se encontravam com disponibilidade para a análise do material.

Assim sendo, os *feedbacks* obtidos apontaram, de forma unânime, a aprovação da sequência didática avaliada enquanto produto educacional propício a ser utilizado na sala de aula de Língua Inglesa, conforme podemos verificar a partir dos gráficos com os percentuais de cada resposta, fornecidos pela própria plataforma do “Google Forms”. Portanto, no tocante à atratividade do conteúdo e ao estímulo deste à aprendizagem, a partir da afirmação “O material apresenta um conteúdo atrativo e estimulante à aprendizagem”, os professores sinalizaram total concordância sobre este alcance do material, conforme o Gráfico 1:

**Gráfico 1** – Resultado da afirmativa 1 da Ficha Avaliativa do PE



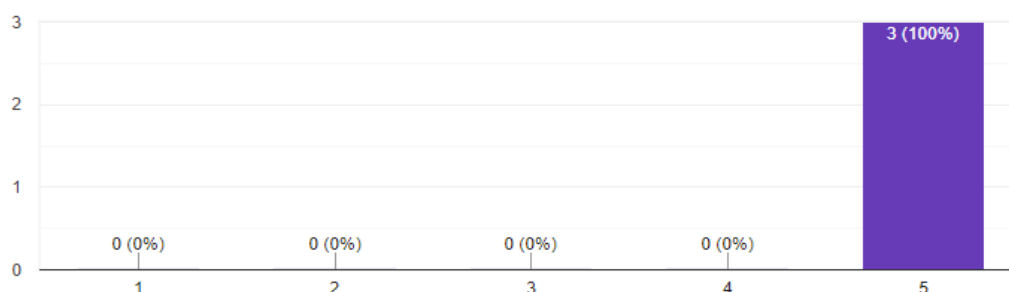
Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

A afirmativa 2 tratava de compreender se a justificativa da produção do material e o público-alvo destes estão claros para o leitor, sobre o que obtivemos a confirmação de todos os avaliadores.

**Gráfico 2** – Resultado da afirmativa 2 da Ficha Avaliativa do PE

2. A justificativa do desenvolvimento do recurso educacional e o público-alvo são claros.

3 respostas



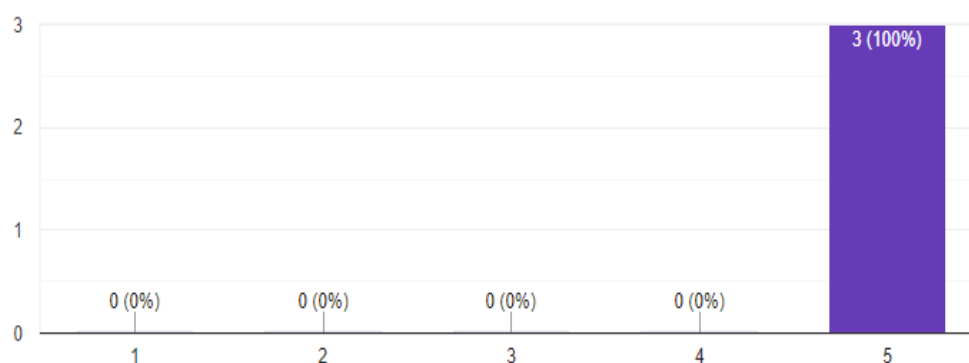
Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

Na afirmativa 3, buscamos entender se o objetivo que pretendemos alcançar com a aplicação do material didático faz-se claro ao público-alvo e plausível mediante as abordagens apresentadas, tendo recebido a avaliação máxima de concordância sobre este eixo:

**Gráfico 3** – Resultado da afirmativa 3 da Ficha Avaliativa do PE

3. O objetivo do material é claro e viável a partir da abordagem apresentada.

3 respostas



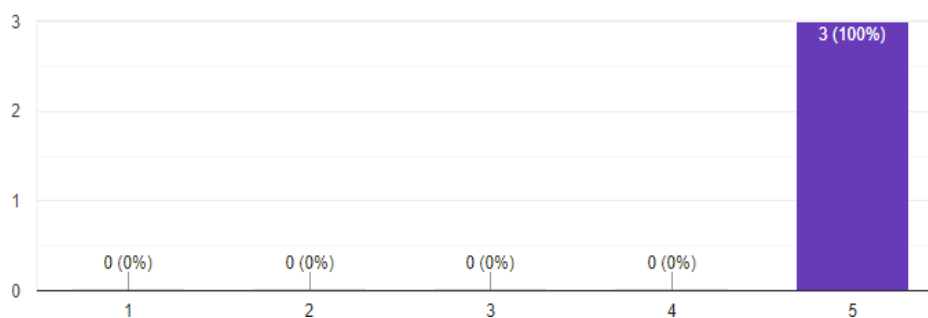
Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

Por sua vez, a afirmativa 4 investigava acerca da adequabilidade da linguagem utilizada no produto, dos conceitos e argumentos apresentados para a compreensão do conteúdo abordado, ponto este sobre o qual tivemos a confirmação de ter sido alcançado:

**Gráfico 4** – Resultado da afirmativa 4 da Ficha Avaliativa do PE

4. A linguagem, os conceitos e argumentos do material estão adequados para compreensão do assunto tratado.

3 respostas



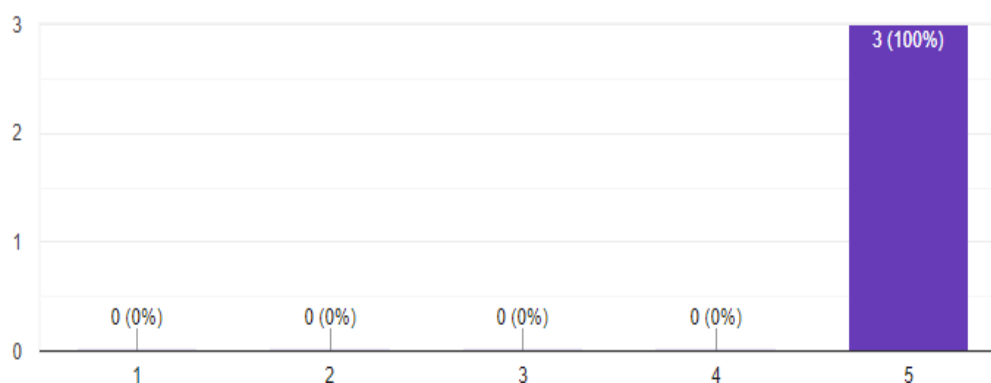
Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

A quinta afirmação diz respeito a um dos pontos cruciais da nossa proposta de ensino, visto que, por se tratar de uma sequência didática, requer, substancialmente, que suas etapas sejam didáticas e interligadas como forma de corresponder ao que objetiva essa metodologia, que, segundo Pessoa (2016), trata de um conjunto de atividades articuladas planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático (PESSOA, 2016, p. 37). Sendo assim, buscamos compreender se este aspecto havia sido atendido:

### Gráfico 5 – Resultado da afirmativa 5 da Ficha Avaliativa do PE

5. As propostas de ensino apresentadas estruturam-se de forma interligada e didática

3 respostas



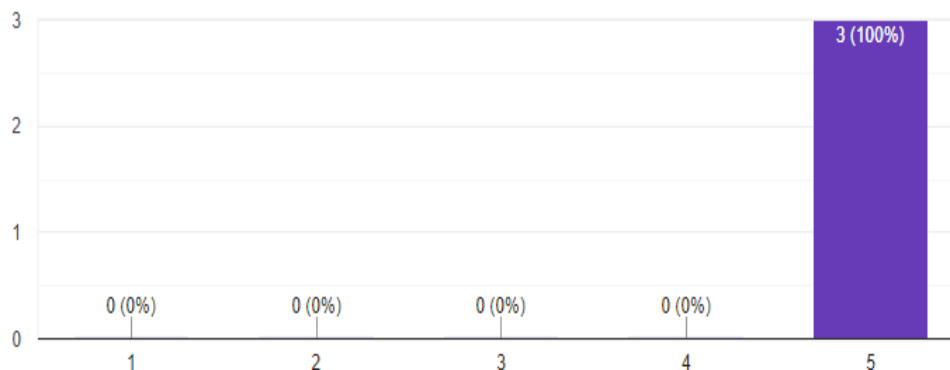
Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

Ao que se refere ao esclarecimento da fundamentação teórica que embasa o referido material, sobre os pilares conceituais que o estruturam, todos docentes apontaram que tal quesito foi contemplado, o que nos contenta por ter sido, esta, uma das nossas maiores preocupações, visto que sabemos da carência conceitual dos profissionais-participantes sobre de que se trata a formação humana integral, bem como para a maioria dos profissionais do campo educacional para o qual voltamos nosso estudo, o que nos despertava para a elaboração de um material que possa servir de ponte de acesso a esses conhecimentos. Desta forma, os professores indicaram a compreensão destes fatores no produto educacional:

### Gráfico 6 – Resultado da afirmativa 6 da Ficha Avaliativa do PE

6. A concepção teórica que embasa a proposta é clara e compreensível.

3 respostas



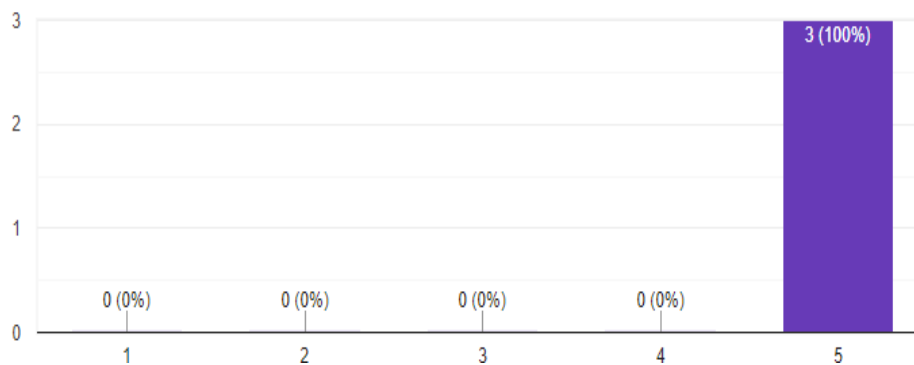
Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

Concernente ao quesito 7 da ficha avaliativa que investiga sobre a compreensão da dialética “Forma e Conteúdo” do material proposto, visto que o visual de um material didático pode interferir diretamente na identificação deste com o seu público-alvo, na aceitação do recurso, os profissionais demonstraram, mais uma vez unanimemente, haver correspondência desses âmbitos no PE, bem como apontaram positivas considerações sobre este fator, como será visto mais adiante:

### Gráfico 7 – Resultado da afirmativa 7 da Ficha Avaliativa do PE

7. A organização visual apresenta-se de forma adequada à finalidade do material.

3 respostas



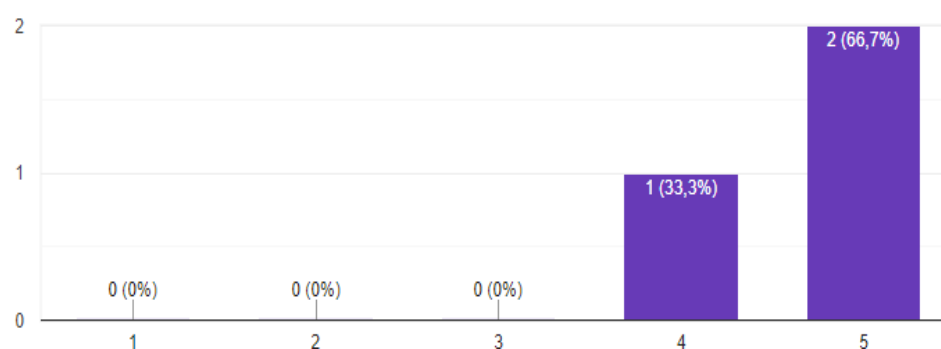
Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

Sobre a possibilidade de o material didático contribuir para a mudança de olhar do educando, este foi o primeiro quesito a apresentar uma pequena variação do ponto de vista dos docentes, contudo, não interferindo acerca do fato de que todos os avaliadores concordaram sobre a viabilidade dessa perspectiva, contexto este ao qual atribuímos que, a depender de como o docente conduzirá a abordagem de cada proposta de ensino, a mudança de olhar do educando poderá acontecer de modo mais acentuado, ou não, cabendo a cada profissional a competência do manejo com o material apresentado para o alcance efetivo deste aspecto:

### Gráfico 8 – Resultado da afirmativa 8 da Ficha Avaliativa do PE

8. O produto educacional contribui a mudança de olhar e atitude do educando.

3 respostas



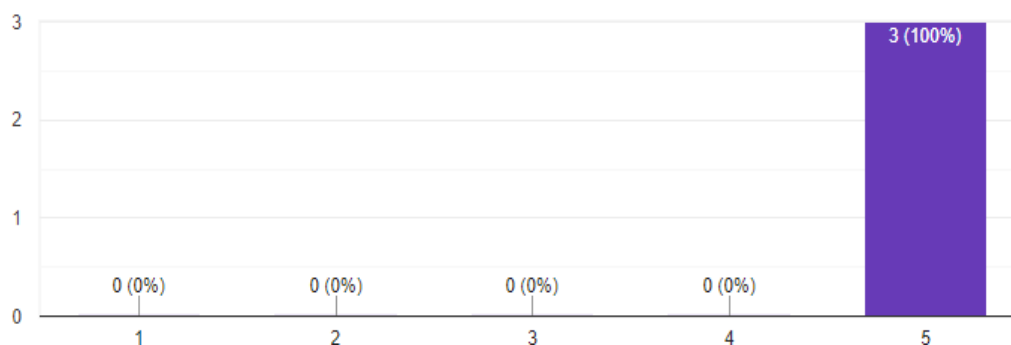
Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

No tocante ao alinhamento entre o conteúdo do material e sua respectiva abordagem, com a proposta da formação integral, ponto este de bastante representatividade para a avaliação do PE, visto que aponta o entendimento dos docentes sobre a articulação entre o material proposto e a formação almejada, todos os avaliadores apontaram a correspondência dessa correlação, como mostra o gráfico a seguir:

**Gráfico 9** – Resultado da afirmativa 9 da Ficha Avaliativa do PE

9. O produto educacional encontra-se alinhado com a proposta de formação integral (omnilateral) dos estudantes.

3 respostas



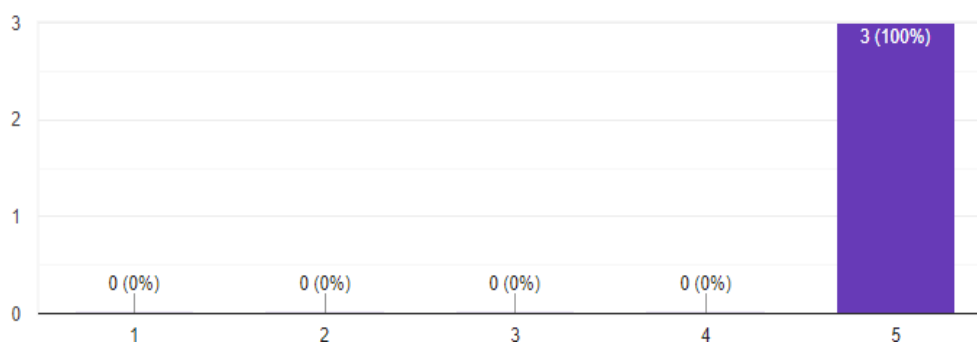
Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

A respeito da aplicabilidade do material no EMI e demais níveis de ensino, o que corresponde, substancialmente, ao fator adaptabilidade do material didático para variados níveis de ensino, todos os docentes-avaliadores concordaram com essa possibilidade, assim como mostram os gráficos 10 e 11, consecutivamente:

**Gráfico 10** – Resultado da afirmativa 10 da Ficha Avaliativa do PE

10. O conteúdo abordado é aplicável ao Ensino Médio Integrado.

3 respostas



Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

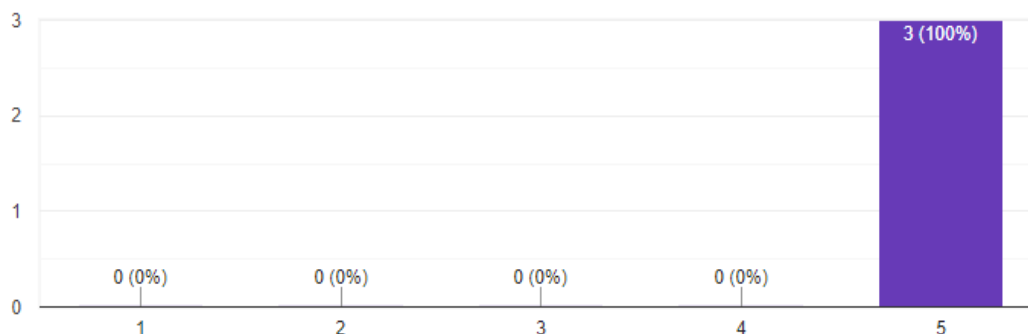
A seguir, vejamos o Gráfico 11:



### Gráfico 11 – Resultado da afirmativa 11 da Ficha Avaliativa do PE

11. O material pode ser adaptado aos demais níveis de ensino.

3 respostas



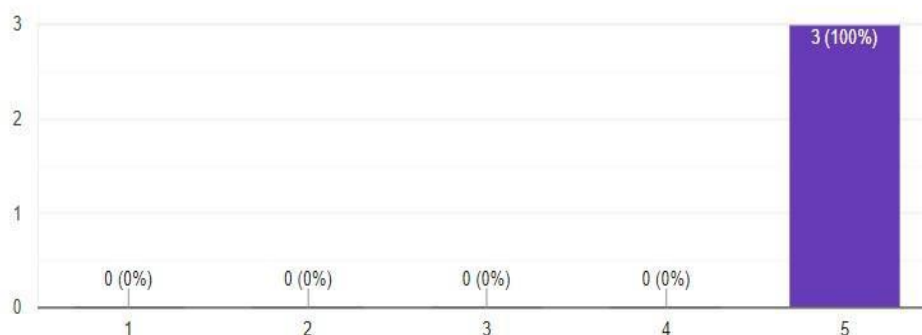
Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

Finalizando a avaliação sob o âmbito da escala Likert, analisamos o fator da identificação do profissional com o material proposto, sugerindo que os professores apontassem sobre a possibilidade de utilização da referida proposta pedagógica na realidade de sala de aula destes, questão esta sobre a qual indicaram uma perspectiva positiva, conforme o gráfico abaixo:

### Gráfico 12 – Resultado da afirmativa 12 da Ficha Avaliativa do PE

12. O material educativo é adequado à sua realidade de sala de aula e possibilidades pedagógicas.

3 respostas

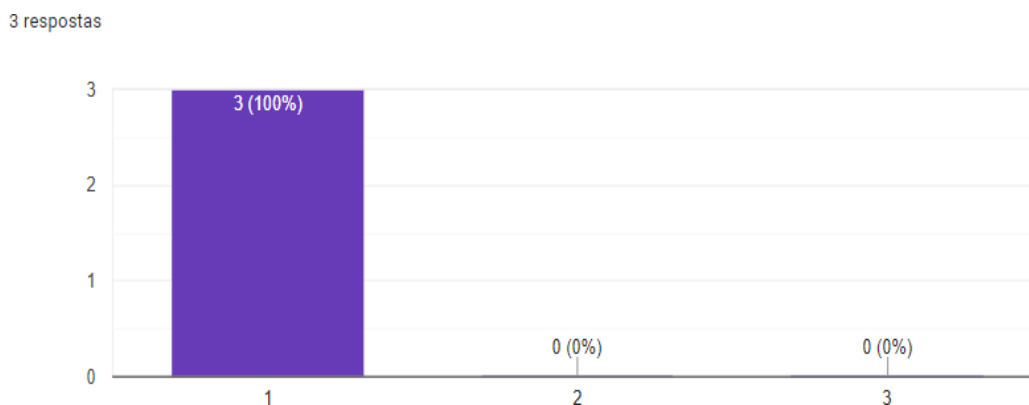


Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

Em relação à probabilidade de indicação do produto educacional a demais colegas de profissão, quesito este avaliado sob a escala “1 – Sim; 2 – Parcialmente; 3 – Não”, obtivemos

o resultado afirmativo, por unanimidade, sobre a indicação do material didático a demais docentes, vejamos:

**Gráfico 13** – Resultado da afirmativa 13 da Ficha Avaliativa do PE

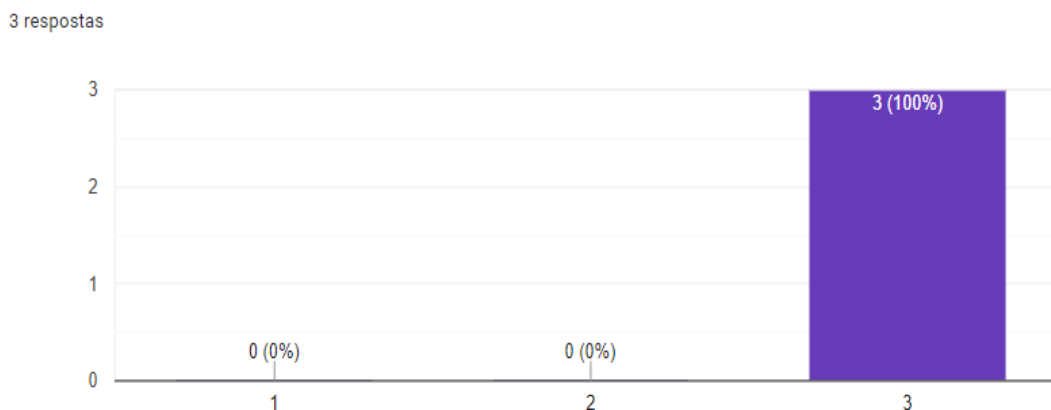


Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

Ainda, sob a mesma escala de avaliação anterior, os participantes demonstraram não terem sugestões a fazer para melhorias do produto educacional, o que nos contenta, novamente, sob o ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido ter sido alcançada:

**Gráfico 14** – Resultado da afirmativa 14 da Ficha Avaliativa do PE

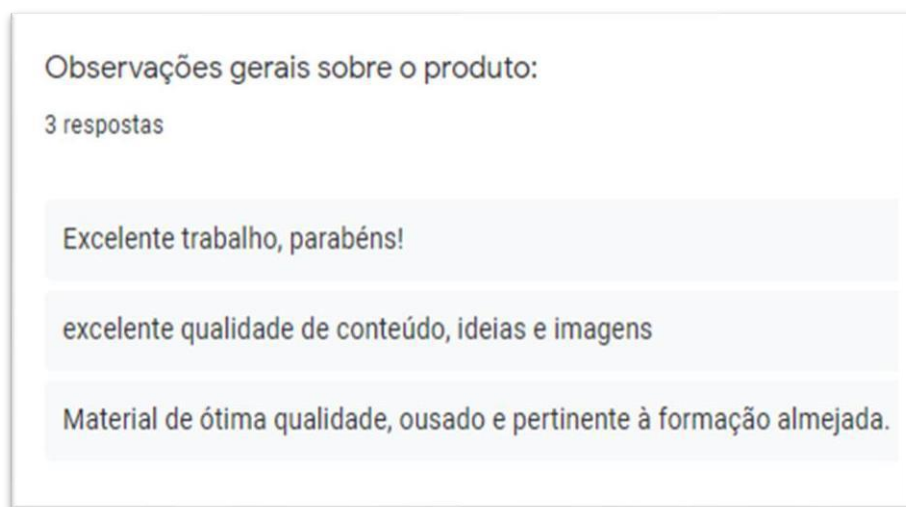
14. Sugeriria modificações no produto educacional apresentado?



Fonte: Imagem disponibilizada pelo *Google Forms*, 2022.

Por fim, no tangente ao espaço disponível aos avaliadores para observações gerais sobre o produto educacional, tivemos o deleite de recebermos positivas e estimulantes considerações acerca do nosso material, o que, até então, permite-nos não considerarmos realizar modificações no PE, bem como presumirmos a potencialidade deste a partir das seguintes observações:

**Figura 12** – Parecer Final dos Docentes – Avaliadores do PE



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Partindo, portanto, das declarações dos docentes-participantes da nossa pesquisa sobre as impressões, de modo geral, do nosso produto educacional, as quais demonstraram forte aceitação por parte dos profissionais que o avaliaram, concluímos, pois, a primeira fase da validação do nosso produto que, conforme Chisté (2019), corresponde à avaliação inicial do material por parte do nosso público-alvo, sendo realizada a conclusão desta etapa por meio da submissão da dissertação à Banca Examinadora para a aprovação final.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação constitui-se a partir da compreensão da relevância do gênero jornalístico como recurso didático na sala de aula de Língua Inglesa, seja por este ser fonte de informação e conhecimento para o aprendiz, seja por possibilitar um ensino da língua-alvo para além de fins de decodificação, buscando, por meio do contato com materiais de contextos reais de uso da língua inglesa, despertar no educando o interesse pela leitura crítica de mundo, mediante abordagens crítico-reflexivas acerca dos fatos abordados, ao passo que promove a formação cidadã do sujeito social ativo, crítico, consciente e emancipado para a transformação da realidade.

Nessa perspectiva, ter conhecimentos acerca das peculiaridades da linguagem jornalística, a começar pela língua materna do educando, contribui diretamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura na língua estrangeira e, conseqüentemente, para a ampliação dos conhecimentos linguísticos e culturais da língua-alvo. Assim sendo, é de crucial importância adquirir-se o domínio desse gênero textual, tendo em vista, conjuntamente, atender às recentes demandas do ensino de Língua Inglesa quanto ao seu papel na formação de cidadãos críticos, condição esta a partir da qual enfatizamos a pertinência da habilidade de leitura de manchetes jornalísticas na língua inglesa (*headlines*) para o alcance do referido propósito, considerando-se a imensa carga comunicativa destas, o papel de atrair o leitor ao que é noticiado, bem como por servirem, recorrentemente, de fonte de informação para o sujeito que ligeiramente busca se informar a partir de *sites* de notícias.

Diante dessa conjuntura, buscamos investigar sobre a compreensão dos docentes de Língua Inglesa, atuantes no Ensino Médio Integrado do IFPB, *campus* João Pessoa, acerca da utilização das *headlines* como recurso didático para a formação integral dos educandos, que, sob o horizonte da politecnia, possam ter uma formação voltada para a superação das limitações advindas da divisão social do trabalho à medida que contribui para o ensino de línguas como prática social. Assim, investigamos como os sujeitos da pesquisa compreendem o propósito de ensino do seu campo de atuação, bem como reconhecem as contribuições do gênero jornalístico, em especial das *headlines*, para a viabilização da formação crítica e emancipatória dos estudantes.

Dessa forma, pudemos perceber que, embora haja uma carência teórico-metodológica dos referidos docentes quanto a uma atuação que medeie a formação almejada num cenário de ensino técnico-profissionalizante, há, por parte destes, a preocupação em promover uma formação vinculada à emancipação do sujeito, enquanto protagonista do processo de ensino-

aprendizagem, o que recai na relevância de formações docentes, de âmbito inicial e continuada, que norteiem teórico-metodologicamente os profissionais para a prática educativa no contexto e especificidade da EPT.

Ademais, os participantes da pesquisa demonstraram ter pleno domínio do conhecimento específico de sua área de formação, bem como buscar por um ensino para além do âmbito do Inglês Instrumental, sobre o qual alguns docentes apresentaram resistência mediante as limitações dessa abordagem, na busca por uma formação que supere o foco no desenvolvimento das habilidades linguísticas e nos interesses mercadológicos.

Considerando-se tais premissas e no tocante à compreensão dos docentes quanto à possibilidade de abordagem didática das *headlines* no viés da formação crítica e autônoma dos educandos, verificamos que, apesar de os profissionais não terem experienciado (ou feito superficialmente) a abordagem de tais textos em sala de aula, estes reconheceram a possibilidade de contribuição desse gênero textual enquanto material didático para a formação integral dos educandos, considerando-se o desenvolvimento de um trabalho didático com textos curtos e autênticos, de circulação em contextos reais, de forma a propiciar ao aluno o acesso à informação, à cultura da língua-alvo e a textos não didatizados, bem como o desenvolvimento da leitura crítica acerca dos fatos abordados.

Assim sendo, no intuito de contribuir para a formação integral dos educandos por meio da abordagem de *headlines* em sala de aula de Língua Inglesa, desenvolvemos o produto educacional “Sequência Didática de Língua Inglesa: a utilização de *headlines* para a formação integral dos educandos”, buscando fornecer subsídios teórico-metodológicos aos docentes para o uso do referido gênero textual como recurso didático. Logo, o material desenvolvido foi avaliado, por alguns(as) dos(as) sujeitos(as) da pesquisa, como uma relevante proposta de ensino, de qualidade conteudista, metodológica e gráfica, sendo também uma abordagem de caráter ousado e pertinente à formação almejada, o que nos corresponde a um valioso reconhecimento do nosso produto e a relevância da nossa proposta enquanto sendo viabilizadora da formação integral a partir do uso de *headlines* no ensino de Língua Inglesa.

Ao tecer tais considerações, esperamos que este estudo possa servir de instrumento de motivação para a prática docente em Língua Inglesa na perspectiva de uma formação crítica e emancipadora do educando, bem como de incentivo à realização de novos estudos nessa perspectiva, de forma a contemplar o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aprendiz, o conhecimento da diversidade linguística e cultural da língua-alvo, mas considerando, primordialmente, o sujeito, multidimensional, como eixo central do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, sabe-se que a realidade de grande parte dos

profissionais do sistema de ensino ainda é de docentes que se veem enquanto porta do conhecimento, sob resquícios de uma educação tradicionalista, que os mantêm presos aos ditames do sistema hodierno, quando, por exemplo, priorizam as demandas do mercado na formação dos educandos em detrimento de uma educação diferenciada, que garanta voz ao sujeito e possibilite que este desenvolva a consciência crítica para sua emancipação, conjunção esta que incide na patologização dos problemas pedagógicos, individualização e culpabilização dos alunos ou meios socioculturais, ao passo que a escola jamais é questionada em seu papel.

Que possamos, portanto, exercer uma docência que busque a criação de uma travessia da escola enquanto Aparelho Ideológico, que tende a doutrinar ideias e perpetuar concepções que atendem aos interesses neoliberais, de forma excludente, para a tentativa de alcançar uma educação universal que possibilite espaços aos marginalizados e a superação da dualidade educacional, fornecendo uma formação diferenciada ao alunado, não somente na perspectiva profissional, mas primordialmente, na de integralidade do ser, mesmo que, para isso, nos reste resistir ao que nos é, mascaradamente, imposto em prol da ordem socioeconômica vigente.

## REFERÊNCIAS

ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M. Social Media and Fake News in the 2016 Election.

**Journal of Economic Perspectives** – V. 31, n. 2, 2017, p. 211–236. Disponível em:

<https://web.stanford.edu/~gentzkow/research/fakenews.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

ANDRADE E SILVA, M. K. **Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de alemão como língua estrangeira**: reflexões sob a perspectiva da Pedagogia Pós-método e da aprendizagem como participação. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FFLCH/USP, 2016.

ARANA, A. R. A; KLEBIS, A. B. S. O. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. **EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação**. ISSN 2176-1396. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264\\_7813.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf). Acesso em 03 nov. 2021.

ARAÚJO, R. M. L. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado**. Belém: Pará, 2013. Texto elaborado para discussão com os professores do IFPR. Parte integrante das atividades de pós-doutoramento realizado no PPFH – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da UERJ, no ano de 2012, sob a supervisão do Professor Dr. Gaudêncio Frigotto.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, L. (2006) **A análise de conteúdo**. (Trad. L. de A. Rego & A. Pinheiro). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, (1977) 2016.

BASTOS, M. H. R.; OLIVEIRA, U. R. **Análise de discurso e Análise de Conteúdo**: Um breve levantamento bibliométrico de suas aplicações nas ciências sociais aplicadas da Administração. XII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2015.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Vozes, 2010.

BELL, A. **The language of News Media**. Oxford: Blackwell, 1991.

BELLONI, M.L. **Educação para a mídia**: missão urgente da escola. *Comunicação & Sociedade*, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 17, p. 36-46, ago. 1991.

BERMEJO, J. I. **Teaching EFL/ESL Students How to Read Time and Newsweek**. *The Internet TESL Journal*, v. 6, n. 7. 2000.

BERRIEL, A. V.; TREVISOL, M. S.; MELO, C. V. O desenvolvimento linguístico-cultural e a formação profissional: um estudo de caso sobre a situação do ensino da língua estrangeira nos institutos federais. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 3, n. 1, 2014.

BEZERRA, D. S.; JOVANOVIC, A. **Ensino de língua estrangeira e ensino médio (integrado)**: sob a mira(gem) da formação omnilateral e politécnica. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 1, 2014.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto O'Shea. Objetiva, Rio de Janeiro, 2011.

BOGARDUS, E.S. The group interview. *Journal of Applied Sociology*, 10, 372-382, 1926.

BRÄKLING, K. L. 2000. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. (As faces da linguística aplicada). São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, p. 221-247.

BRASIL. Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito.

Coleções de Leis do Brasil. **Imprensa Nacional**: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: [in.gov.br/web/dicionario-eletronico/-/coleção-das-leis-da-república-federativa-do-brasil](http://in.gov.br/web/dicionario-eletronico/-/coleção-das-leis-da-república-federativa-do-brasil). Acesso em: 10 dez. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes**. Brasília: PDE, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a.



BRISOLA, A. C.; ROMEIRO, N. L. A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, Online First, 20p., jan. 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1054>. Acesso em 04 jul. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização de leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CALDAS G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94. Campinas: jan-abr, 2016.

CAMPOS, A. T.; (org). Os saberes docentes para a formação de professores de Educação Profissional e Tecnológica. EDUCITEC – **Revista de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Tecnológica**, Manaus, v.1 n.1, 2015, p. 1-9.

CAPELATO, M. H. R. **A imprensa na História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARDOSO, A. **Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional**. / Aliana Anghinoni Cardoso; Orientador: Mauro Augusto Burket Del Pino. – Pelotas, 2012. 147f. Disponível em: [https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/438758/mod\\_resource/content/1/Aliana%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/438758/mod_resource/content/1/Aliana%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 20 mai. 2020.

CARLOS, V.G; BORDINI, M. Ensino de Língua Estrangeira por meio de gêneros textuais: qual é a percepção dos professores em formação? **REVISTA X**, Curitiba, v. 1, 2012.

CARMAGNANI, A. M. G. Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula. In: CORACINI, Maria José (Org.). **O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna e língua estrangeira (2ª ed.)**: Campinas: Pontes, 2002, p. 123-132.

CHEMIN, D. C. L.; ROSA, S. S.; ROSA, V. Pensamento crítico na educação: quais estratégias didático-pedagógicas? Quais tecnologias digitais? Ensino e Pesquisa. **Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente**, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/2452>. Acesso em 03 nov. 2021.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42> Acesso em: 03 dez. 2019.

CLANFIELD, L.; DUCAN, F. **Newspaper in the EFL/ESL Classroom: what to perhaps AVOID doing with this popular medium**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. New York: Palgrave MacMillan, 2015.

CORREIA, M. M. N. O uso de materiais autênticos como contributo para a motivação no ensino de língua estrangeira. **Relatório da Prática de Ensino Supervisionada no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, 2016.

COSCARELLI, Carla. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana E. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2017.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

CHISTOFORI, E. C. **O jornalismo do futuro: o processo de comunicação do jornalismo digital**. Juiz de Fora: UFJF, FACOM, 1.sem.2006. 88 folhas. Projeto Experimental da Faculdade de Comunicação Social.

CORREIRA, M. M. N. O uso de materiais autênticos como contributo para a motivação no ensino de língua estrangeira. **Relatório da Prática de Ensino Supervisionada no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, 2016.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CUNHA, M. I. Ensino com Pesquisa: a prática do professor universitário. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.

DALY, B. Facilitating Discussions of Newspaper Articles in the ESL/EFL Classroom. **The Internet Journal**, v. X, n. 7, July 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DESLAURIERS, J. P. **Recherche qualitative - Guide pratique**. Montreal: McGraw-Hill. 1981.

DEVELOTTTE, C.; RECHNIEWSKI, E. **Discourse analysis of newspaper headlines: a methodological framework for research into national representations**. University of Sydney: Austrália, 2000.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Rojo, R.; Cordeiro, G. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DONATO, M. S. R.; RAJAGOPALAN, K. A Aplicabilidade de textos autênticos no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa: uma abordagem crítica-reflexiva no contexto público de ensino no Brasil. **Revista InterteXto**, v. 9, n. 1 (2016).

EDELHOFF, C. Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: EDELHOFF, Christoph (org.). **Authentische Texte Im Deutschunterricht**: Einführung und Unterrichtsmodelle. Munique: Hueber, 1985, p. 5-30.

ERICSON, R.; BARANECK, P.; CHAN, J. B. L. **Representing Order** – Crime, Law and Justice in the News Media, Canada, Open University Press, 1991.

FAGUNDES, H. S.; NOGUEIRA, V. M. R. **A Análise de Discurso e Produção do Conhecimento sobre os Direitos Sociais**. Sociedade em Debate, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 185-197, jul./dez. 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Global capitalism and critical awareness of language**. Landcaster University, v. 8, n. 2, 1999.

FARIA M. A. **O jornal na sala de aula. Repensando a língua portuguesa**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FARRELL, T. S. C. Planejamento de Atividades de Leitura para Aulas de Idiomas. **Portfólio SBS 6**. SBS Editora. São Paulo, 2003.

FERN, E.F. **Advanced focus group research. California**: Thousand Oaks. 2001.

FERRARINI-BIGARELI, Marlene Aparecida. **O ensino de Língua Inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná**: um contexto idiossincrático. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Acesso em: 15 Dez de 2020.

FIGUEIREDO, C.A. A organização textual e o ensino da leitura inglesa. In: FIGUEIREDO et al. (Org.). **Lingua(gem)**: reflexões e perspectivas. Uberlândia: EDUFU, 2003.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. Vol. I. A vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 1997.

FONSECA, F. Mídia, Poder e democracia: teoria e práxis dos meios de comunicação. **Revista Brasileira de Ciência Política (6)**. Dez 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522011000200003>. Acesso em: 25 nov 2021.

FRANCESCO, N. N. LEONE, S. D. Educação midiática contra “fake news” – Media Education Against “Fake News”. **Revista Científica UMC**. Mogi das Cruzes, v.5, n.1, fevereiro 2020, ISSN 2525-5250 1.

FRANCISCO, Severino. **Sociedade da desinformação**. Artigo publicado no Observatório da Sociedade da Informação, de responsabilidade do Setor de Comunicação e Informação da UNESCO no Brasil. Brasília, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154058>. Acesso em: 01 ago. 2021.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; 22).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Paz e Terra, São Paulo, 2014a.

FRIGOTTO, G. **Educação e Trabalho**: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral e educação politécnica. In CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro. Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GALINDO, J. T. **Integração curricular no Proeja**: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco / Juraci Torres Galindo – 2010. 114 f.: il. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

GAROFALLO, D. **Educomunicação**: o que é e como usar na sua aula, 2019. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/18177/educucomunicacao-o-que-e-e-como-usar-na-sua-aula>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula** (org.). 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

GOMES, N. S.; AUDI, L. C. C. O ensino de Língua Inglesa com textos autênticos. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**. v. 1, n. 2, jan-jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GREIMAS, A. J. **Sémantique structurale**. Recherche de méthode. Paris: Larousse. 1966.

GRUNDY, P. **Newspapers**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

GUALHANO, F. A.; RODRIGUES, A. C. F. C. **Fake ou news?** Contribuições do letramento crítico em tempos hipermodernos. 2019. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/processos/468bf0ce2eaa485d8b37.pdf> Acesso em: 03 dez. 2021.

HABERMAS, J. (1984). **The theory of communicative action**. Vol 1. Reason and the rationalization of society. Boston, Beacon Press

HACKETT, R. 1993, Declínio de um Paradigma? A Parcialidade e a Objectividade nos estudos dos media noticiosos in Nelson Traquina (Org.). **Jornalismos: Questões, Teorias e Estórias**, Lisboa, Vega.

HARMER, J. **The practise of english language teaching**. London: Logman, 1983.

HOLDEN, S. **O Ensino da Língua Inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services. 2009.

HOPPE, B. C. A.; LIBRELOTTO, G. R. **Práticas Comunicativas no Contexto Escolar: Obstáculos e Perspectivas**, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11807/Hoppe\\_Barbara\\_Chiodini\\_Axt.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11807/Hoppe_Barbara_Chiodini_Axt.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 05 nov. 2021

HUBBARD, P. et al. **A training Course for TEFL**. Oxford: OUP, 1983.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

KÊNIA, S. & REZENDE, M. **Leitura e Interação: uma abordagem comunicativa no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa**. 2012, p. 61. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3845462>> Acesso em: 19.nov. 21.

KITAO, K. Teaching the English Newspaper Effectively. **The Internet TESL Journal**, v. 2, n. 3. 1996.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KRAMER, S. **Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, p. 54 – 62, 1982.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. Cortez, 2002.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**: Técnicas de pesquisa. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LAZARSELD, P.F. **Qualitative analysis: Historical and critical essays**. Boston: Allyn & Bacon. 1972.

LAZER, D., BAUM M., BENKLER, J., BERINSKY, A., GREENHILL, K., METZGER, M., ... ZITTRAIN, J. (2018). The science of fake news. *Science*, 359(6380).

LEITE, Leonardo R. T. **Confiabilidade informacional**: A filosofia da informação e o desenvolvimento da leitura crítica no ambiente virtual. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Unidades de Informação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000050/0000500b.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

LIMA, L. R. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, D. C. (Org). **Ensino aprendizagem de Língua Inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 47-51.

LIMA, E. R. S.; SANTOS, J. M. C. T; SILVA, L. L. S. **Ensino médio e educação profissional**: perspectivas no plano nacional de educação (2014-2024). *Rev. Fac. Educ.* (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 24, Ano 13, n.2, p. 63-78, jul./dez. 2015.

LOZZA, C. **Escritos sobre jornal e Educação** – Olhares de perto e de longe. 1.ed. São Paulo: Global, 2009.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 213.

MACHADO, I. F. **Organização do Trabalho Pedagógico em Uma Escola o MST e a Perspectiva de Formação Omnilateral**. Campinas. Editora RG, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P;

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. 233p.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, Tábita; FURNIVAL, Ariadne Chloe Mary. **Desinformação e as fake news:** apontamentos sobre seu surgimento, detecção e formas de combate. Research Gate. 2020. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/342134682\\_DESINFORMACAO\\_E\\_AS\\_FAKE\\_NEWS\\_APONTAMENTOS SOBRE SEU SURGIMENTO\\_DETECCAO\\_E\\_FO RMAS\\_DE\\_COMBATE](https://www.researchgate.net/publication/342134682_DESINFORMACAO_E_AS_FAKE_NEWS_APONTAMENTOS SOBRE SEU SURGIMENTO_DETECCAO_E_FO RMAS_DE_COMBATE). Acesso em: 25 nov. 2020.

MACHADO, L. R. S. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA.** In: Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, jul.-set. 2011, p. 689-704. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf> Acesso em: 20 maio de 2020.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente:** passado e futuro. Ciências da Educação, n.8, 2009.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004

MEIRELLES, E. Como organizar sequências didáticas. **Revista Nova Escola**, 01 de fev. 2014.

MENEGOLLA M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como Planejar?** 16. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, N. M. S. **Docência no IF Baiano:** o tornar-se professor. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, Salvador, 2015.

MISHAN, Freda. **Designing Authenticity into Language Learning Materials.** Bristol: Intellect Books, 2005.

MOSCOVICI, C. H. **Health and Illness:** a Social Psychology Analysis. London, Academic Press, 1973.

MOSER, S. M.C.S. **Trabalhando leitura em sala de aula.** Maringá. PR: UEM, 2000.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Anais. 30ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: ANPED, 2007.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília/MEC/SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsubunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013a.

MOURA, G. M. B.; GONÇALVES, D. Promoção do pensamento crítico no contexto do 1º ciclo do ensino básico In: VIEIRA, Rui M. et al. (Org.) **Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional**. Aveiro: UA Editora, 2014. p. 291-302.

NARDI, M. I. A. Leitura em Língua Inglesa. Módulo 2, Disciplina 3. **Rede São Paulo de Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP – Ensino Fundamental II e Médio**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: Acesso em: 26.nov. 2021.

NEUNER, G.; KRÜGER, M.; GREWER, U. **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht**. Berlme Munique, Langenscheidt, 1981.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NICÁCIO, G. F. **O letramento em cultura da informação como direito à formação cidadã**. Tese dissertação de mestrado, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-BBPHDT#:~:text=Assim%20nasceu%20a%20pesquisa%20O,como%20direito%20%C3%A0%20forma%C3%A7%C3%A3o%20cidad%C3%A3.&text=No%20que%20se%20refere%20%C3%A0,leitura%20e%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20not%C3%ADcias>. Acesso em: 17 out. 2021.

NORTE, Mariangela Braga. **Experiência Docente: Leitura Instrumental em Língua Inglesa e Termos Técnicos da Ciência da Informação**. Tese de Livre Docência – Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP-Marília. 2009

NÓVOA, António. O professor pesquisador e reflexivo. **TVE Brasil – Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em:

<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/default.htm>. Acesso em: 22/04/2020.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Class, 1989.

NUNAN, D. **Second Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OLIVEIRA, A. D. PRADOS, R. M. N. **O que é leitura? Educação, Gestão e Sociedade**: revista da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2179-9636, Ano 4, número 16, Novembro de 2014. [www.faceq.edu.br/regs](http://www.faceq.edu.br/regs). Disponível em:

[http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170509161145.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509161145.pdf). Acesso em: 04 nov. 2021.

OLIVEIRA, Alessandra Rosa. **Letramento crítico em tempos de fake news**: investigação dos desafios e percepções em uma prática pedagógica de Língua Inglesa. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguísticas (ILEEL). Uberlândia, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30938>. Acesso em: 01 fev. 2022.



OLIVEIRA, E. L. R. **Textos autênticos em aulas de Língua Inglesa**: analisando o seu uso no contexto da escola pública. Uberlândia, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15350>. Acesso em: 05 dez. 2020.

OLIVEIRA, R. **Éramos felizes e não sabíamos**: uma análise da educação profissional brasileira, 2001. Boletim do SENAC. v.27, n.1. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/261/boltec261a.htm>>. Acesso em: 23 nov 2019.

OROZCO, G G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 23, p. 57-70, jan./abr. 2002

O'SULLIVAN, A. I. **Using Newspaper Text in the Teaching of Grammar**. CELPAD: International University Malaysia, 1999.

PAIVA, G. R. **Sequência didática em aulas de Língua Inglesa**: uma abordagem no 7º ano do Ensino Fundamental. Educação Pública, v. 20, nº 5, 4 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/sequencia-didatica-em-aulas-de-lingua-inglesa-uma-abordagem-> Acesso em: 25 nov. 2020.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. “Un decálogo para enseñar a escribir”. In: **Cultura y Educación**. Madrid, Infancia y Aprendizaje, 1996, nº 2, pp. 31-41.

PAUL, R., & ELDER, L. Critical thinking: The nuts and bolts of education. **Optometric Education**, 33, 88-91, 2008.

PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n.1, p.106, jan./jun. 2011

PEREIRA, R. A. Gêneros do discurso e práticas de ensino/Aprendizagem de línguas – questões sobre letramento. In: Seminário Nacional, 2, Seminário Regional, 5, de Formação de Professores, 07 a 10 de Maio de 2007, Universidade Federal de Santa Maria, BRA. **Anais...** 8p.

PESSOA, A. C. G. **Sequência didática**. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) / Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PHILLIPS, M. K; SHETTLESWORTH, C. C. **How to arm your students**: a consideration of two approaches to providing materials for ESP. In 1.M. Swales (ed.), 1988, p. 102 - 116.

PONTES, V. F.; DAVEL, M. A. N. **O inglês na escola regular**: um desafio para o professor. Revista X, v. 1, p. 102-117, 2016.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: Acessado em: 012 de dez. 2019.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 05 jan. 2020.

RAMOS, F. S.; LAGO, N. A. Ensinando a Língua Estrangeira através de Gêneros Textuais: o resumo como uma atividade de retextualização. **Revista Signum: Estudos da Linguagem**. Universidade Estadual de Londrina, v. 17, n. 1. 2014.

RIBEIRO, A. C. **Currículo: natureza e âmbito**. Desenvolvimento Curricular, Texto Editora, Lisboa, 1992.

RIBEIRO, M. M., ORTELLADO, P. **O QUE SÃO E COMO LIDAR COM AS NOTÍCIAS FALSAS**. Dos sites de notícias falsas às mídias hiper-partidárias. UR 27 - v.15 n.27 • 71 - 83| 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIPOLL, L.; MATOS, J. C. U. M. Zumbificação da informação: a desinformação e o caos informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 2334-2349, dez. 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/918>. Acesso em: 05 de agosto de 2021.

ROBIN, R. **História e Lingüística**. São Paulo, Cultrix, 1977.

RODRIGUES, D. D. **Concepções e práticas integradoras dos docentes do IFMT Campus Cáceres, no desenvolvimento do Currículo Integrado**. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

RODRIGUES, F. A. **Teaching English Grammar through Newspaper Headlines**. 2001.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na 174 escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

RÖSLER, D. **Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung**. Stuttgart, J. B. Metzler, 2012.

SALESI et al. **Desafios para a docência em Língua inglesa [recurso eletrônico]: teoria e prática** / Coordenadora Mariângela Braga Norte; Autores Camila Carla Salesi... [et. al.] – São Paulo: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, [2013].

SANTOS, J. M. **Do Novo Ensino Médio aos problemas de sempre**. Entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Fortaleza, UFC, 2007.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40. Jan/abr. 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SILVA, M. O. **A apresentação do mundo pelo jornalismo**. Tese, 2004. Disponível em; [https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/7671/1/arquivo8317\\_1.pdf](https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/7671/1/arquivo8317_1.pdf) Acesso em: 25 nov. 2021.

SILVA, E. T. O jornal na vida dos professores. IN SILVA, Ezequiel Theodoro da.(org) **O jornal na vida do Professor e no Trabalho Docente**. São Paulo. Global: campinas, SP: ALB Associação de Leitura do Brasil, 2007, p.67-74.

SILVA, A. G. A da. **Ensino (em tempo) integral**: as propostas oficiais na dinâmica real. (tese de doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, PE. 2016.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p

SOUZA, L. M. T. M. de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: **Formação desformatada**: práticas com professores de língua inglesa [S.l: s.n.], 2011.

STENHOUSE L. **La investigacion como base de la enseñanza**. Tradução de Guilherme Solano. 2.ed. Madrid: Morata, 1993.

STRYDOM, P. **Triple contingency**: The theoretical problem of the public in communication societies, in *Philosophy & Social Criticism*, 1999, vol. 25, nº 2, London Thousan Oaks, ca and New Delhi, Sage publications. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.136.8481&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 25 nov. 2021.

SWAN, Michael. **Practical English usage**. Oxford, Oxford University Press, 1980.

TARDIF, M.; MOSCOVO, J. N. **A noção de “Profissional reflexivo” na Educação**: Atualidades, Usos e Limites. Artigos. 2018. Disponível em: [https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/503577/mod\\_resource/content/1/A%20NO%C3%87%C3%83O%20DE%20E%80%9CPROFISSIONAL%20REFLEXIVO%20E%80%9D%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf](https://ava.cefor.ifes.edu.br/pluginfile.php/503577/mod_resource/content/1/A%20NO%C3%87%C3%83O%20DE%20E%80%9CPROFISSIONAL%20REFLEXIVO%20E%80%9D%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf) Acesso em: 24 de maio 2021.

TENREIRO-VIEIRA, C. (1999). **A influência de programas de formação focados no pensamento crítico nas práticas dos professores de ciências e no pensamento crítico dos alunos**. Tese de Doutorado não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

THE NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, 66 (1), 60-93.

TRAQUINA, N. **Teorias do jornalismo**. A tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional. Florianópolis: Insular, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DIJK, T. A. **News as Discourse**. Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed., São Paulo: Atlas, 1997.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIEIRA, R.M; TENREIRO-VIEIRA, C. Investigação sobre o pensamento crítico na educação: contributos para a didática das ciências. In: VIEIRA, Rui M. et al. (Org.) **Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional**. Aveiro: UA Editora, 2014. p. 41-55.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WITTKE, C.L.I. **O importante papel do texto nas aulas de língua materna**. Anais do SIELP. v. 2, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

ZANCHETTA JUNIOR, J. Desafios para a abordagem da imprensa na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1497-1510, set./dez. 2005.

ZATTAR, Marianna. Competência em informação e desinformação: critérios de avaliação do conteúdo das fontes de informação. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.13, n.2, p. 285-293, nov. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/4075>. Acesso em: 05 de agosto de 2021.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org) **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo - SP. Ática, 2005.

ZITZKE, Viviane Aquino; CALIXTO, Patrícia Mendes; BIGLIARDI, Rossane Vinhas. A Contribuição das DCNEA no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 221 - 222, ago. 2017.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) docente,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “A docência em Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado: a utilização de manchetes jornalísticas para a formação integral”. Esta pesquisa, de financiamento próprio, trata da docência em Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado e o uso da linguagem jornalística como ferramenta para esse ensino, de forma a investigarmos as implicações desta mediante o currículo integrado. Este estudo está sendo coordenado pela pesquisadora Myrella Madureiro Sousa de Menezes, cpf 007713304-80, aluna mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB.

O estudo pretende investigar como se dá a compreensão dos docentes acerca da utilização de manchetes jornalísticas em Língua Inglesa para o cumprimento do currículo integrado e formação do educando, com a finalidade principal de produzirmos uma sequência didática, como produto educacional, que aborde esse gênero textual como ponto de partida para a formação de educandos críticos/reflexivos na construção de sua cidadania.

Como possíveis benefícios dessa pesquisa, podemos apontar que o uso do gênero jornalístico favorece a intertextualidade entre gêneros; contribui para o crescimento linguístico do aluno, bem como, aprimora o olhar crítico deste no seu entorno social.

Para tanto, solicitamos sua colaboração na participação da entrevista semiestruturada, tendo em vista compreendermos o seu entendimento acerca da docência em Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado e sobre a contribuição da linguagem jornalística para essa educação. Entrevista esta que nos servirá enquanto parâmetro da percepção e compreensão dos entrevistados sobre os dois tópicos citados, a fim de elaborarmos o produto educacional conforme já mencionado. Ainda, solicitamos sua autorização para que os resultados deste estudo sejam apresentados em eventos institucionais e da área de Educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

A entrevista será realizada via “Google Meet” e terão suas informações registradas por meio de gravação de áudio, devendo a câmera ser desligada durante a realização desta. Salientamos que os áudios servirão apenas para as transcrições e não serão divulgados em nenhum momento na pesquisa. Ressaltamos que você terá total privacidade para o fornecimento das informações, sendo o local e horário da entrevista reservado para cada participante, particularmente.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, você não é obrigado(a) a fornecer as informações solicitadas pelo Pesquisador(a), e estará isento de quaisquer custos oriundos dessa pesquisa, como gastos com impressão, escaneamento, envio de TCLE ou outros.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, no entanto, no caso de você sentir-se desconfortável quanto ao tempo que terá de disponibilizar para a realização da entrevista e/ou constrangido quanto a questionamentos acerca de sua atuação profissional e opiniões acerca do ensino da Língua Inglesa para a formação crítica do aluno, tendo em vista o temor das repercussões que essas informações poderão ter, você poderá interromper a entrevista ou abandoná-la em qualquer momento que assim desejar, não sofrendo nenhum dano, custo ou prejuízo por isso.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Ressaltamos ainda que esta pesquisa atende às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos instituídas pelo Conselho Nacional de Saúde através da Resolução nº 510/2016, que trata das Ciências Humanas e Sociais, tendo sido analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (CEP-IFPB), o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê.

Portanto, se o(a) senhor(a) desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o CEP-IFPB: Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB, situado no Av. João da Mata, 256 – Jaguaribe – João Pessoa – PB. Telefone: (83) 3612-9725. E-mail: [eticaempesquisa@ifpb.edu.br](mailto:eticaempesquisa@ifpb.edu.br). Horário de atendimento: segunda à sexta-feira, das 12h às 18h.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Myrella Madureiro Sousa de Menezes, pelo número de telefone 98850-5406.

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.



**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS DOCENTES DE LÍNGUA  
INGLESA DO IFPB – CAMPUS JOÃO PESSOA**

1. COMO VOCÊ ENTENDE A EDUCAÇÃO OFERTADA PELOS INSTITUTOS FEDERAIS?
2. COMO VOCÊ PROCURA ARTICULAR SUA DOCÊNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO?
3. COMO OCORREM, GERALMENTE, SUAS AULAS NA INTERAÇÃO COM OS ALUNOS?
4. A QUE TIPOS DE RECURSOS VOCÊ, GERALMENTE, RECORRE PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA?
5. COMO VOCÊ TRABALHA TEXTOS EM SALA DE AULA? UTILIZA GÊNEROS TEXTUAIS?
6. COMO VOCÊ ENXERGA A CONTRIBUIÇÃO DELES PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA?
7. EM RELAÇÃO AO GÊNEROS MIDIÁTICOS, COMO VOCÊ OS VÊ ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO?
8. JÁ TRABALHOU COM ALGUM RECURSO JORNALÍSTICO EM LÍNGUA INGLESA EM SUAS AULAS? COMO FOI ESSA EXPERIÊNCIA?
9. JÁ UTILIZOU MANCHETES JORNALÍSTICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA? EM CASO AFIRMATIVO, COMO OCORREU ESSE MOMENTO? EM CASO NEGATIVO, POR QUE NÃO UTILIZOU?
10. VOCÊ VISUALIZA A POSSIBILIDADE DE O TRABALHO COM MANCHETES JORNALÍSTICAS CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES? COMO?

**APÊNDICE C – SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA: A UTILIZAÇÃO  
DE HEADLINES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS  
EDUCANDOS**

Myrella Madureiro Sousa de Menezes

## **Sequência didática de Língua Inglesa**

A utilização de headlines para a  
formação integral dos educandos

---

2022

## SUMÁRIO

<b>1. Apresentação.....</b>	<b>02</b>
<b>2. Proposta de ensino 1.....</b>	<b>06</b>
<b>3. Proposta de ensino 2 .....</b>	<b>12</b>
<b>4. Proposta de ensino 3 .....</b>	<b>15</b>
<b>5. Proposta de ensino 4 .....</b>	<b>23</b>
<b>6. Proposta de ensino 5 .....</b>	<b>27</b>
<b>7. Proposta de ensino 6 .....</b>	<b>30</b>
<b>Referências.....</b>	<b>32</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta sequência didática é um produto educacional desenvolvido pela pesquisa de Mestrado intitulada: **“Docência em língua inglesa: a utilização headlines para a formação integral dos educandos”**, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sendo uma proposta de ensino que tem por objetivo servir de material suporte para os docentes de língua inglesa atuantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Ensino Médio Integrado - EMI) quanto às suas abordagens para a formação integral dos alunos, utilizando-se, para isso, de manchetes jornalísticas como recurso didático.

Tendo por base os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica, tais como: a *omnilateralidade*<sup>1</sup>, a qual busca a formação integral do educando, em sua totalidade; o *trabalho como princípio educativo*, no qual o sujeito é autor de sua própria história e das vicissitudes desta; e ainda, *a educação para emancipação do cidadão*, na construção pela sua autonomia enquanto sujeito que busca ativamente construir e transformar sua história, o Ensino Médio Integrado volta-se a um ensino que busca a formação de cidadãos completos, com consciência social, produtores e transformadores da realidade.

Assim, esse viés educacional surge como possibilidade de proporcionar uma formação diferenciada por meio da integração do ensino propedêutico e profissionalizante, buscando desenvolver a consciência crítica dos educandos mediante a seu meio social e seu poder de ação sobre ele, na formação de um ente completo, sujeito de sua própria história (ZITZKE, CALIXTO, BIGLIARDI, 2017).

---

<sup>1</sup>Para Frigotto e Ciavatta (2012), “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265). Para aprofundamento do tema, consultar os textos do quadro de sugestões de leitura.

Mediante essa conjuntura, as línguas estrangeiras modernas são, atualmente, dotadas de importância quanto a sua função como veículos de informação e comunicação fundamentais para a adequada interação social e aquisição de conhecimento. Desse modo, o professor de língua inglesa tem um relevante papel na escola de educação básica considerando-se que sua disciplina busca, entre outras coisas, desenvolver raciocínio crítico e conhecimentos culturais, linguísticos e de mundo, sendo, além de um ato pedagógico, um ato político (XAVIER, 2012, p. 14).

No entanto, o ensino da língua estrangeira e a formação profissional na perspectiva integrada têm sido grandes desafios para a educação brasileira do século XXI que, de forma geral, encontra-se vinculada à estrutura curricular e metodologias de ensino de línguas na forma tradicional “não-integrado”, o que recai na necessidade de propostas alternativas viáveis para o efetivo desenvolvimentos linguístico nesse contexto (BERRIEL, TREVISOL, 2014).

É no auxílio a leitura crítica de mundo, a compreensão de informações, de jogos de linguagem, de poder e ideologias que perpassam os discursos, que o docente da língua inglesa poderá contribuir para a formação crítica do aluno e para sua cidadania num ensino que se proponha a superar fins de apenas decodificação de uma língua. Para este alcance, a abordagem de ensino por meio do texto jornalístico surge não apenas como fonte de informação no processo educativo, mas como uma apresentação do mundo, à medida que o constitui e representa a cultura, sendo o que acontece nesta o que mais interessa ao leitor, visto que a cultura é o próprio fazer do homem, é onde ele se vê e vê os outros (SILVA, 2004).

O uso do texto jornalístico tem sido cada vez mais adotado enquanto recurso didático, seja por apresentar bastante informação, ser um texto autêntico e atualizado, de contextos reais da língua-alvo e com diferentes tipos de linguagem, seja por estimular os alunos a lerem fora do contexto de sala de aula, tornando-os melhores leitores (CLANFIELD, DUCAN, 2001).

Nesse sentido, esta sequência didática considera destacar o papel das manchetes jornalísticas (headlines) no processo de leitura enquanto sendo uma linguagem que tem uma enorme carga comunicativa e é considerada como o que há de mais importante entre o que é noticiado, visto que são elas que anunciam o que é tratado nas suas correspondentes notícias, ou mesmo informa, ligeiramente, o leitor. Ainda, as headlines tratam-se de textos frequentemente escritos em um estilo especial, diferente do inglês usual, o que volta nosso trabalho a ser um estímulo à leitura e compreensão dessa linguagem, na tentativa de contribuir, na busca pela informação, para a formação do pensamento crítico do educando.

A partir desse cenário e considerando-se, portanto, a relevância do uso do gênero jornalístico no contexto da sala de aula, tendo em vista o favorecimento deste para a intertextualidade entre gêneros; para o crescimento linguístico do aluno, bem como, para aprimorar o olhar crítico do educando acerca dos acontecimentos no mundo, a utilização de *headlines* para o ensino da língua-alvo tende a possibilitar um auxílio no desenvolvimento de habilidades de leitura que propiciem o acesso à informação, à cultura e a textos não-didatizados, que potencializem o aluno em sua ação humana e formação integral.

Assim, este produto educacional tem como público-alvo os docentes de língua inglesa, na busca por fornecer-lhes subsídios teórico-metodológicos para a abordagem didática do texto jornalístico, em especial, das manchetes, a considerar que “a manchete é responsável pela maneira pela qual um fato é primeiramente construído e apresentado pelos leitores, o que pode radicalmente afetar como este fato é compreendido” (BELL, 1991, p. 43). Portanto, a partir de seis encontros, semanais, as propostas de ensino apresentadas, a seguir, visam fazer uso do referido campo de conhecimento como forma de viabilizar a formação integral dos educandos por meio do acesso à informação, à cultura da língua-alvo e a visão de mundo, propondo uma docência que se dispõe a considerar a formação do aluno, enquanto sujeito social crítico e emancipado para o exercício da cidadania a partir dos seus conhecimentos.

#### SUGESTÕES DE LEITURA

ClAVATTA, M. e RAMOS, M. **Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 22 out. 2014.

FRIGOTTO, G. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia**, Escola Unitária e Trabalho. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. MARX, Karl. O Capital. 3ª ed., São Paulo: Nova Cultural, volume 1, 1988.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007. MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 out. 2014.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D.M.L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M.L.P. B. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.151-168.



## PROPOSTA DE ENSINO

1º Encontro – 90 minutos

### OBJETIVOS

- Refletir e discutir sobre cidadania;
- Identificar a função social do jornalismo e sua relevância para a formação do cidadão;
- Despertar a compreensão da importância da leitura crítica de mundo na formação do sujeito-cidadão;
- Levar o aluno à compreensão de habilidades de leitura relacionadas às mensagens midiáticas.

### CONTEÚDOS

- A função social do jornalismo;
- Informação e Cidadania;
- A importância da leitura crítica na formação do cidadão;
- O letramento midiático como combate a Fake News.

### RECURSOS

- Quadro branco;
- Pincel;
- Data-show.

## PROPOSTA DE ENSINO 1

### 1º MOMENTO

#### WARM UP

- Apresentação do termo "*Citizenship*", em quadro ou data-show, abordando o vocábulo para reconhecimento e levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, por meio de um Brainstorming. Para essa etapa da aula, sugerimos os seguintes questionamentos:

**1. What do you understand about this topic? What are we going to talk about in class today?**

**2. What is citizenship?**

- Registrar no quadro os principais termos ou conceitos dos alunos sobre o tema.

Este primeiro momento da aula poderá também ser realizado por meio de um "**Mental Map**" acessível em <https://www.mindmeister.com/pt> ou por meio do QR Code ao lado:



Ainda, os alunos poderão expor suas ideias sobre o tema por meio da formação de um "**Word Cloud**" acessível em <https://www.mentimeter.com> ou por meio do QR Code ao lado:



## 2º MOMENTO

- Apresentação, em data-show, de um vídeo em língua inglesa sobre cidadania. Para essa fase da aula, sugerimos o vídeo **“RESPONSABILITIES OF CITIZENSHIP”**, disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=Tms0TgD\\_97g](https://www.youtube.com/watch?v=Tms0TgD_97g) e também acessível pelo QR CODE ao lado:



- Exibição do vídeo, instruindo os alunos a:

**1. Watch the video, look at the vocabulary and select:**

**a. Cognate words;**

**b. Unknown words that are important for the discussed topic.**

- Após a primeira exibição, discutir as palavras destacadas pelos alunos, registrando-as no quadro, enquanto apresenta outros possíveis termos relevantes para a compreensão do vídeo e do tema de forma geral.



- Em seguida ao esclarecimento do vocabulário abordado, fazer uma nova exibição do material como forma de facilitar o entendimento do aluno sobre o que é retratado. Neste momento, dar aos alunos o seguinte comando:

**1. Pick up the main responsibilities of a citizen shown in the video.**

### 3º MOMENTO

- Apresentação de um conceito científico de cidadania, em língua inglesa, como forma de respaldo a compreensão do tema.

O(a) professor(a) terá a liberdade de escolha da definição do termo "cidadania", conforme sua preferência.

- Realizar um levantamento sobre as fontes de conhecimento e informação mais acessadas pelos alunos, ao passo que estabelece a correlação entre cidadania, conhecimento, informação e autonomia na formação do sujeito crítico. Para esta discussão, sugerimos a exposição, em quadro ou data-show, dos termos *Information and Citizenship* e a realização dos seguintes questionamentos:

**1. Do you usually get informed?**

**2. How do you have access to information?**

**3. In your opinion, what is the importance of the information?**

- A partir do que for discutido, destacar a função social dos meios de comunicação, em especial, do jornalismo, enquanto fontes de conhecimento e informação para a construção da consciência crítica dos sujeitos enquanto transformadores da realidade.
- Problematizar o papel do jornalismo como formador de opinião e do lugar do sujeito enquanto receptor, crítico ou acrítico, das informações. Para esse momento, sugerimos as seguintes questões:

**1. What kind of relationship do you have with Information?**

**2. Do you usually check the facts?**



- Iniciar uma discussão acerca de “Fakes News” e seu papel de desinformação na sociedade, bem como, sobre o que os alunos compreendem deste tema.
- Apresentar um conceito de fake news, em língua inglesa, e correlacioná-lo às consequências da hiperinformação da nossa era digital (alta produção de conteúdo, processo de leitura exaustivo, infinito).
- Mediante esse cenário, ressaltar a importância da leitura crítica do cidadão diante de notícias que possam ser falsas e levar a desinformação.
- Conduzir os alunos a descoberta de algumas formas de checagem da veracidade das notícias, por meio da apresentação, em data-show, de uma fake news.
- Despertar o aluno para a leitura didatizada das seguintes informações no texto:
  - a. conteúdo
  - b. autoria
  - c. data da publicação
  - d. fonte (verificar outras fontes que divulgam o conteúdo)
  - e. Linguagem utilizada (apelativa, alarmista)
  - f. (In)coerência do texto, (in)completude de ideias



## ATIVIDADE 1

**A partir da seleção de notícias, verdadeiras e falsas, na língua portuguesa e na língua inglesa, apresentá-las em data-show e propor aos alunos (instigando a turma para participar em conjunto) que indiquem quais são “fact or fake news”. Explorar a percepção dos alunos sobre os elementos do texto que os levam a reconhecer as notícias como verdadeiras ou falsas.**

## PROPOSTA DE ENSINO

2º Encontro – 90 minutos

### OBJETIVOS

- Despertar o aluno para a importância da leitura como prática social;
- Abordar as particularidades da linguagem jornalística;
- Levar o aluno a percepção das manchetes enquanto “vitrine” do noticiário.

### CONTEÚDOS

- Leitura como prática social;
- Características da linguagem jornalística;
- O papel das manchetes no discurso jornalístico.

### RECURSOS

- Data-show;
- Manchetes de jornais em português e em inglês.

## PROPOSTA DE ENSINO 2

### 1º MOMENTO

- Em seguimento a aula anterior, a proposta é apresentar, em data-show, uma página de site de notícias nacional e questionar os alunos sobre o que eles percebem acerca daquele tipo de linguagem jornalística, estimulando-os a percepção das características principais do texto-alvo, ao passo que as registra em quadro, em português e, em seguida, em inglês.
- Para essa discussão, sugerimos as seguintes características:

***Objetividade / Objectivity***  
***Simplicidade / Simplicity***  
***Imparcialidade / Impartiality***  
***Frases curtas / Short sentences***  
***Ideias sucintas / Summarized ideas***

- Pedir para os alunos apontarem as características abordadas na página de notícias em português.
- Destacar para os educandos a importância de termos algum grau de habilidade de leitura e conhecimento sobre uma linguagem de tamanha relevância para a nossa formação crítica diante dos fatos e exercício da nossa cidadania.

## 2º MOMENTO

- Apresentar um print de um página de jornal em inglês, solicitando que eles encontrem as mesmas características (nessa etapa, referente a formatação do texto e estilo da linguagem) no veículo de comunicação estrangeiro cuja página principal foi exibida.



### Talking about...

Depois de abordadas as características da linguagem jornalística, em português e em inglês, lançar a seguinte pergunta, registrando-a no quadro, se possível:

**Question: *What attracts you to read the news?***

- Possivelmente, alguns alunos apontem as imagens de notícias e reportagens como sendo o que mais os chama a atenção enquanto leitores. Nesse momento, vale lembrá-los que nem todas as notícias são acompanhadas por esses recursos. Então, novamente questioná-los: o que levaria você a clicar para ler uma notícia em um site de jornal (mostrar o site de algum jornal online, por exemplo: "<https://www.nytimes.com>").
- Abordar as headlines destacando seu papel de despertar, atrair a atenção do leitor à leitura das notícias, informando-o, primeiramente, de que se trata cada fato, bem como, cada vez mais na era digital, servindo de fonte de material para mecanismo de pesquisa na internet. Ressaltar sua carga informativa mediante o que está sendo noticiado e sobre a importância de compreendê-las tendo em vista seu papel no processo comunicativo.



- Em seguida, hipotetizar, junto aos alunos, sobre as consequências da não compreensão de manchetes, na língua inglesa, em visita a um site de notícias, questionando-os: como se informar durante uma visita a um site de notícias, em que somos apresentados às HEADLINES na primeira página?
- Para dar continuidade a discussão, apresente a seguinte Comic Strip:



Disponível em: <https://Pixton.com/hq:e1z79qoo>

- Para esta vivência, sugerimos mostrar a tirinha em conjunto a um site de notícias estrangeiro.
- Em seguida, fazer o Skimming abaixo:

- 1. Which textual genre does this story belong to?**
- 2. What is the purpose of this text?**
- 3. What happened to Tom in the last scene (ask them if the English level of the character allows him to be informed about the situation in Miami)?**
- 4. Do you feel like him? Do you have the same feeling reading the headlines in English?**

## PROPOSTA DE ENSINO

3º Encontro – 90 minutos

### OBJETIVOS

- Reconhecer a estrutura sintático-semântica das manchetes jornalísticas em língua inglesa;
- Levar a compreensão da diferença do vocabulário e estrutura gramatical do inglês utilizado no cotidiano e do inglês em uso específico para as headlines;
- Desenvolver habilidade de leitura e compreensão das headlines (a nível de principiante) para conhecimento cultural da língua-alvo e leitura crítica de mundo.

### CONTEÚDOS

- As peculiaridades da língua inglesa nas Headlines
- A gramática normativa da língua inglesa e a estrutura gramatical das headlines
- A linguagem jornalística como conhecimento cultura no ensino de língua inglesa

### RECURSOS

- Recortes de manchetes jornalísticas em língua inglesa (retirados da versão online dos jornais);
- Data-show;
- Fichas de atividades.

## PROPOSTA DE ENSINO 3

### 1º MOMENTO

#### WARM UP

- Sondagem sobre o que os alunos recordam, da aula anterior, acerca da função e importância das *headlines* no processo comunicativo. Em seguida, propor a atividade:



### ATIVIDADE 1

**Dividir a turma em duplas e distribuir algumas manchetes de jornais em língua inglesa para que escrevam sobre o que compreenderam de cada uma delas.**

Professor(a), aprecie esta etapa como oportunidade de incentivo aos alunos à formação crítica acerca dos fatos noticiados por cada manchete, utilizando, portanto, de temáticas que despertem o interesse do público-alvo, que também estejam em evidência nas mídias e na sociedade em geral. Para este alcance, considere partir dos conhecimentos prévios dos educandos sobre cada tema, de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa a estes por meio da ressignificação dos seus conhecimentos.

Esta atividade também poderá ser desenvolvida em laboratório de informática, no uso de computadores para visita a sites de notícias ao invés do uso de folhas de atividade.

- Esclarecer de que se trata cada headline, destacando, em data-show, sobre as peculiaridades da linguagem apresentada em relação ao inglês usual, enfatizando sobre as manchetes serem escritas com:

**a. Estilo especial de linguagem (buscando instigar o leitor)**

**b. Utilização de palavras de formas “não-usuais”**

**c. Gramática com regras especiais**

- Apontar para como as headlines estruturam-se gramaticalmente, sendo constituídas por:

**1. Muitos substantivos;**

**2. Frequente elipse de artigos, preposições, advérbios e verbo TO BE;**

**3. Recorrente uso de verbos no presente (para descrição de fatos que já ocorreram ou estão ocorrendo);**

**4. Verbos no particípio presente (Presente Progressive) sem o uso do verbo TO BE;**

**5. Uso do infinitivo para indicar o futuro;**

**6. Voz passiva apenas com o verbo no particípio.**

## 2º MOMENTO

Professor(a), ressaltamos que as propostas de abordagem apresentadas, a seguir, visam apenas fornecer uma ligeira base de conhecimento ao educando sobre as singularidades das *headlines* e as especificidades da língua inglesa nesse contexto, no intuito de servir como auxílio a compreensão dessa linguagem, bem como, de contribuir para a autonomia do aluno na busca pela informação e para aquisição de conhecimento cultural e de mundo.

As orientações poderão ser adaptadas a diversas outras abordagens, conforme a preferência de cada docente.

- A partir dos apontamentos realizados, citar exemplos de manchetes com tais aspectos linguísticos. Sugerimos os seguintes exemplos:

### Example 1 - Uso do infinitivo para indicar o futuro:



Fonte: <https://www.ft.com>

- Apontar as *headlines* em destaque como exemplo da expressão do tempo futuro com a utilização do verbo no infinitivo:

- **“Mastercard to buy CipherTrace as bet on crypto deepens”**

(Mastercard comprará a CipherTrace enquanto as apostas em criptomoedas se intensificam)

- **“Oxford Nanopore to launch IPO in London after Covid-19 success”**

(Oxford Nanopore lançará IPO (Oferta Pública Inicial) em Londres após o sucesso com a Covid-19)

- Em seguida, apresentar um exemplo de frase no futuro simples (Simple Future) da língua inglesa, como forma de reforçar o reconhecimento da diferenciação de uso do tempo futuro nas duas modalidades linguísticas.

**Example 2 - Voz passiva apenas com o verbo no particípio:**



Los Angeles Times LOG IN

Limited-Time Offer **\$1 for 6 months**

LATEST HEADLINES



**Lightning, fire, flash floods:  
California gripped by extreme  
weather**

Severe lightning and thunderstorms spur shelter-in-place warnings, rockfalls and mudslides, and the threat of new ignitions to already massive wildfires.

51 minutes ago

Fonte: <https://www.latimes.com>

- No exemplo em análise, apontar para o uso da voz passiva com omissão do verbo to be, tornando (numa primeira impressão) o sujeito passivo um possível agente da ação:

- **"...California gripped by extreme weather"**

(Califórnia foi tomada por um clima extremo)

- No uso comum da gramática normativa, a expressão estrutura-se da seguinte forma:

- **"Lightning, fire, flash food: California was gripped by extreme"**

Ou ainda...

The screenshot shows the Los Angeles Times website interface. At the top, there is a navigation bar with the logo, a 'LOG IN' button, and a search icon. Below this is a yellow banner for a 'Limited-Time Offer \$1 for 6 months'. The main content area features several news items. The first item, 'Seven wounded in Illinois shooting; suspects caught after car collides with train', is circled in blue. It includes a small image of a night scene and the date 'Sep. 10, 2021'. Below it is another item about a hurricane hitting Los Cabos, dated '2 hours ago'. Further down are two more headlines: 'Twenty years later, I wonder how a terrible Tuesday in September changed me' (dated Sep. 10, 2021) and 'After 13-month deadlock, Lebanon forms first new government since Beirut blast' (dated 2 hours ago). The final headline is 'Beaten, whipped, burned: Palestinian teen alleges a brutal attack by Israeli settlers'.

Fonte: <https://www.latimes.com>

- Neste exemplo, a voz passiva é utilizada duas vezes na mesma manchete, que apresenta também a omissão do sujeito:
  - **“Seven (people) wounded in Illinois shooting; suspects caught after car collides with train”**  
(Sete feridos em tiroteio em Illinois: os suspeitos foram capturados após os carros colidirem com trem)
- No uso comum da língua inglesa, a manchete pode ser estruturada tal como segue:
  - **“Seven (people) were wounded in Illinois shooting; the suspects were caught (by the police) after cars collides with train”.**
- Apresentar sentenças na voz passiva para uma análise de uso da estrutura linguística nas duas modalidades.

**Example 3 - Uso de verbos no tempo presente indicando fatos que já ocorreram ou estão acontecendo:**



Fonte: <https://www.latimes.com>

- A partir da headline apresentada, destacar para o aluno o uso do verbo "plans", no tempo presente, referindo-se a uma ação em andamento.

- **"California plans dramatic push of COVID-19 booster shots, vaccinations"**

(Califórnia planeja um impulso dramático nas doses de reforço para a COVID-19, vacinações)



- Apresentar a seguinte *headline*, apontando para o também uso do verbo principal no tempo presente, porém se referindo a um fato já ocorrido:



Fonte: <https://www.latimes.com>

- Explicar sobre o uso do verbo “passes” no tempo presente, da headline em destaque, indicando um fato ocorrido.
- **“Ukraine passes law to curb political influence of oligarchs”**  
(Ucrânia aprovou uma lei para restringir a influência política de oligarquias)
- Após essas abordagens, correlacionar as estruturas gramaticais analisadas com os conteúdos gramaticais, de base normativa, já estudados em sala de aula, enfatizando a diferenciação do uso da gramática em cada linguagem.

## PROPOSTA DE ENSINO

4º Encontro – 90 minutos

### OBJETIVOS

- Reconhecer o uso diferenciado (no inglês do dia-a-dia e nas headlines) das estruturas gramaticais estudadas ao longo das aulas de língua inglesa;
- Utilizar os elementos estruturais de headlines de forma coerente;
- Desenvolver a habilidade de reescrita de textos jornalísticos (headlines) em linguagem com o inglês usual.

### CONTEÚDOS

- Estruturas gramaticais em headlines e pela gramática normativa.

### RECURSOS

- Data-show;
- Fichas de atividades.

## PROPOSTA DE ENSINO 4

### 1º MOMENTO

#### WARM UP

- Realizar um feedback da aula anterior, de modo a reforçar o olhar crítico do educando acerca da relevância do acesso à informação como um viés para a cidadania e para a construção da autonomia de cada sujeito na busca pela informação e conhecimento.



### ATIVIDADE 1

**Explicar para a turma acerca do contexto atual em que vivemos, no qual a consulta à informações na Web faz-se cada vez mais comum, o que tem tornado essas informações, crescentemente, mais instantâneas, fluidas e precisas, cenário este que requer ainda mais das *headlines*, as quais servem de fonte de informação para os leitores que ligeiramente passam por páginas de notícias. Como forma de verificação da assimilação e aprendizagem sobre essa realidade e demais conhecimentos até aqui abordados, propor aos alunos que, em duplas, elaborem HEADLINES a partir da seção "*What's Going on the In this Picture?*", apresentada pelo jornal online *The New York Times* (<https://www.nytimes.com/column/learning-whats-going-on-in-this-picture>, disponível também no QR Code abaixo), em que o leitor deve fazer inferências sobre de que se trata cada imagem apresentada.**



Para essa atividade, relembra-los acerca da estruturação sintático-semântica das manchetes em língua inglesa, apontando as HEADLINES como uma linguagem:

- **SHORT**
- **CONCISE**
- **INFORMATIVE**
- **ACCURATE**
- **INTERESTING TO ATTRACT READERS TO READ THE ARTICLE**
- **THE GRAMMAR IS OFTEN NON-STANDARD**

Use present tense and active verbs, but don't start with verbs
Use infinitive form of verb for future actions
Do not use articles - a, an, the
Do not use conjunctions
Do not use unidentified pronouns

Para essa atividade, você também poderá utilizar como recurso a página "**Break your own news**", disponível em: <https://breakyourownnews.com/> ou no QR Code ao lado:



## ATIVIDADE 2



**Apresentar headlines (impressas, em quadro ou data-show) para que os alunos, em duplas, possam identificar as estruturas gramaticais (já abordadas) de cada uma delas, bem como, o vocabulário não-usual utilizado neste tipo de texto. Para esta realização, sugerimos que as headlines sejam sobre assuntos de interesse dos educandos para posterior abordagem crítica dos conteúdos e estudo da gramática contextualizada.**

**Orientar os alunos a:**

- ***Read the headlines.***
- ***Identify the grammar structures and the unusual vocabulary.***

## ATIVIDADE 3



**Os alunos devem reescrever as headlines analisadas a partir do uso da gramática normativa e do vocabulário comum abordado no ensino da língua inglesa. Para este momento, sugerimos a utilização de dicionários, aplicativos ou sites, que possam servir de suporte para os educandos. Dar as seguintes instruções:**

- ***Rewrite the headlines using normative grammar and everyday vocabulary.***
- ***Use dictionary, Translation App or site to help you.***

Sugerimos a consulta ao site "**BBC Learning English**" (<https://www.bbc.co.uk/learningenglish>) como fonte para demais propostas de atividades a partir da leitura de textos jornalísticos. O site está acessível também pelo QR Code ao lado:



## PROPOSTA DE ENSINO

5º Encontro – 90 minutos

### OBJETIVOS

- Desenvolver o pensamento crítico acerca dos fatos abordadas nas manchetes;
- Aprofundar os conhecimentos, em pesquisas a diversas fontes, acerca dos fatos retratados pelas headlines utilizadas na atividade;
- Produzir *Notícias*;
- Utilizar as estruturas gramaticais (estudadas) em seu uso específico para headlines, bem como, vocabulário adequado ao gênero textual *notícia*.

### CONTEÚDOS

- Elementos estruturais de headlines e do gênero textual notícia.

### RECURSOS

- Computadores;
- Celulares;
- Folhas de Ofício.

## PROPOSTA DE ENSINO 5

### 1º MOMENTO

#### WARM UP

- Fazer uma abordagem crítico-reflexiva dos conteúdos tratados nas manchetes da aula anterior. Daí, a importância de uma seleção apurada das headlines utilizadas, tendo em vista a opção por temáticas que sejam (ou despertem) de interesse dos educandos para uma possível aprendizagem significativa a partir delas.



### ATIVIDADE 1

**Os alunos, em duplas, devem selecionar um dos tópicos discutidos a partir das headlines abordadas, na aula anterior, e realizar pesquisas sobre o tema, em sites de notícias nacionais e internacionais, como forma de reconhecimento do assunto, em variadas abordagens e discursos, e para aprofundamento dos conhecimentos sobre o conteúdo selecionado. No decorrer da pesquisa, os alunos devem registrar anotações que serão posteriormente apresentadas à turma como complemento ao aprendizado de cada temática.**

- ***Choose a topic from the headlines and research about the theme;***
- ***Use national and international news sites;***
- ***Write down the most important information;***
- ***Present your research to the class.***

## 2º MOMENTO



### ATIVIDADE 2

Em seguida, os alunos (sugerimos que em grupos de 4) devem produzir notícias, sob supervisão do(a) professor (a), que abordem fatos relevantes da realidade escolar (trabalhos desenvolvidos, projetos, jogos, temáticas abordadas, eventos, etc.). As notícias devem ser estruturadas conforme padrão (título, lide, informações secundárias), escritas em língua inglesa e poderão ser acompanhadas pelos recursos de imagem. Ressaltar a relevância da headline como a responsável pelo leitor ter interesse pela notícia, devendo esta, portanto, ser interessante e chamativa na apresentação do fato.

- *Choose an important fact from your school and produce a news about it;*
- *Write interesting and catchy headlines to attract the readers;*
- *Use the English language.*



## PROPOSTA DE ENSINO

6º Encontro – 90 minutos

### OBJETIVOS

- Apresentar a produção final das notícias;
- Revisar sobre a correlação entre acesso à informação, formação do pensamento crítico e cidadania.

### CONTEÚDOS

- Estrutura textual das headlines e notícias;
- A relevância das Headlines para acesso à Informação e Conhecimento;
- Pensamento Crítico e Cidadania.

### RECURSOS

- Quadro branco;
- Pincel;
- Cartazes;
- Data-Show.

## ATIVIDADE FINAL



**Nesse encontro, os grupos devem apresentar suas produções ao restante da turma, com exposição em cartazes ou data-show.**

- Após essa etapa, debater com a turma sobre todo o processo de ensino-aprendizagem a partir do recurso didático utilizado, registrando no quadro os principais pontos do feedback dos educandos e analisando-os, para futuras intervenções didático-pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

BELL, A. **The language of News Media**. Oxford: Blackwell, 1991.

BERRIEL, A. V.; TREVISOL, M. S.; MELO, C. V. O desenvolvimento linguístico-cultural e a formação profissional: um estudo de caso sobre a situação do ensino da língua estrangeira nos institutos federais. Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, 2014.

CLANFIELD, L.; DUCAN, F. **Newspaper in the EFL/ESL Classroom: what to perhaps AVOID** doing with this popular medium. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CIAVATTA, M. e RAMOS, M. **Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 22 out. 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo**. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-757

FRIGOTTO, G. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. MARX, Karl. O Capital. 3ª ed., São Paulo: Nova Cultural, volume 1, 1988.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 out. 2014.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D.M.L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M.L.P. B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.151-168.

XAVIER, R. P. **Metodologia do Ensino de Inglês.** Florianópolis, 2012.

ZITZKE, Viviane Aquino; CALIXTO, Patrícia Mendes; BIGLIARDI, Rossane Vinhas. **A Contribuição das DCNEA no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.** *Revista Brasileira de Educação Ambiental.* São Paulo, v. 12, n. 3, p. 221 - 222, ago. 2017.