



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCIELI DE OLIVEIRA

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO VIDEOCLÍPE DE
ANÚNCIO PUBLICITÁRIO INSTITUCIONAL PARA O ENSINO
DE INGLÊS EM UM CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE**

Londrina
2014

FRANCIELI DE OLIVEIRA

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO VIDEOCLÍPE DE
ANÚNCIO PUBLICITÁRIO INSTITUCIONAL PARA O ENSINO
DE INGLÊS EM UM CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE**

Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

O48t Oliveira, Francieli de.

Transposição didática do gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional para o ensino de inglês em um curso técnico em meio ambiente / Francieli de Oliveira. – Londrina, 2014.
183 f. : il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Ensino – Meios auxiliares – Teses. 3. Gêneros textuais – Teses. 4. Material didático – Teses. 5. Interacionismo sociodiscursivo – Teses. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes Cristovão. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:37.02

FRANCIELI DE OLIVEIRA

**TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO VIDEOCLÍPE DE
ANÚNCIO PUBLICITÁRIO INSTITUCIONAL PARA O ENSINO DE
INGLÊS EM UM CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE**

Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Lidia Stutz
Universidade Estadual do Centro-Oeste –
UNICENTRO

Londrina, 15 de abril de 2014.

Dedico este trabalho a Deus acima de todos, ao meu esposo de coração que me incentivou a seguir em frente mesmo quando eu queria desistir e aos meus familiares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por me dar vida, força, fé e não me abandonar em nenhum dos momentos dessa árdua caminhada. Agradeço pelas vezes em que Ele me carregou no colo e em seus braços de amor. Obrigada Senhor pela sua mão sobre mim, seu ombro amigo e seu colo acolhedor.

Agradeço à minha orientadora que com toda doçura e compreensão me orientou durante esse trabalho, me transmitiu seu muito conhecer. Um trabalho feito a quatro mãos é muito mais fácil do que um trabalho feito a duas, te considero autora e amiga, digna dos louros dessa vitória conquistada a duas. Obrigada por acreditar em mim.

Agradeço imensamente à professora Lidia Stutz por me apresentar o caminho do conhecimento, por todas as vezes que abriu as portas de sua casa para ajudar a sanar minhas dúvidas, mas acima de qualquer coisa por me ensinar a voar tão alto e acreditar no meu potencial desde o primeiro ano da graduação.

Agradeço à minha mãe por ser essa mulher exemplar que me ensinou a ter garra em todos os momentos de dificuldade e nunca desistir diante das adversidades. Aos meus familiares, pai e irmão, por estarem ao meu lado sempre e lutarem comigo.

Ao Luciano Antonichen de Campos por fazer parte da minha vida, um companheiro incondicional, incentivador, apaixonante e apaixonado, te amo pra sempre.

À Amábilis Piacentini por todas as vezes que me emprestou seu ombro de irmã na fé e à Regiany Santos pelos almoços de muitas conversas construtivas, obrigada meninas por terem me ajudado quando mais precisava.

Às minhas mais novas amigas de caminhada Ana Claudia Cury e Ana Valéria Bork pelo companheirismo, paciência e amizade verdadeira.

Aos componentes da banca, Juliana Tonelli e Lidia Stutz por estarem presentes nesse momento importante e contribuírem no trabalho. E à Simone Reis e Silvio Demétrio por aceitarem participar do trabalho e da leitura deste.

Agradeço ao professor Silvio Demétrio por me auxiliar na análise de imagens e me receber carinhosamente no departamento de comunicação e mestrado em comunicação como sua aluna.

Quando você estiver triste, estude, o estudo nos faz esquecer tudo (STUTZ, 2005).

OLIVEIRA, Francieli de. **Transposição didática do gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional para o ensino de inglês em um curso técnico em meio ambiente**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

RESUMO

A preservação do meio ambiente é um tema amplamente discutido atualmente. Este tema tem sido incorporado à área técnica educacional, por um lado, pela necessidade da conscientização populacional, e, por outro, pela urgência na profissionalização de indivíduos em diferentes áreas. Em cursos técnicos de meio ambiente, nos deparamos com o ensino de línguas estrangeiras como componente do currículo escolar e, posteriormente, com a insuficiência de materiais que abordem o tema anteriormente citado. Tendo em vista nossa anuência ao conceito de aprendizagem de línguas por meio de gêneros textuais, em atividades de linguagem de grupos sociais, identificamos a necessidade da elaboração de uma sequência didática que potencialize as capacidades de linguagem já dominadas e aquelas a serem desenvolvidas pelos alunos. Assim, nossa pesquisa de mestrado tem, por objetivos, 1) a elaboração de um modelo didático do gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional (VAPI) e 2) a análise da sequência didática (SD) implementada. Nossa pesquisa ancora-se nos constructos teórico-metodológicos relacionados ao interacionismosociodiscursivo, na voz dos estudiosos de Genebra, com os conceitos de linguagem, modelo didático de gênero e de sequências didáticas, questões relacionadas ao gênero, de acordo com os especialistas da área de publicidade, educomunicação, e multimodalidade do gênero. Além disso, caracterizamos o gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional abordando questões da mídia de massa e, como o anúncio publicitário se apropria do videoclipe para ser complementado na constituição midiática, apresentamos questões relacionadas à análise de imagem, que é parte componente do modelo didático proposto nesse trabalho. O procedimento metodológico para a construção do modelo didático se baseou no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999), e, para a avaliação da sequência didática, servimo-nos dos elementos identificados como ensináveis no modelo didático construído, nas capacidades de linguagem e na estrutura da SD. Como resultado da análise de imagens, observamos o uso frequente de metáforas, alusões, adjunção e repetições de imagens como sendo componentes essenciais desse gênero. Ao que diz respeito à produção, é necessário que seja postado por uma organização não governamental, com intuito de dialogar com as necessidades populacionais à preservação de meio ambiente, contudo, os temas de um VAPI podem variar. Na infraestrutura, observamos a presença de imagens e som, da linguagem verbal contendo verbos modais, presente do indicativo, passado, futuro e imperativo, e o uso, ou não, de dêiticos pessoais. Com relação à SD analisada, sua macroestrutura não está totalmente de acordo com a teoria apresentada, já que não contempla módulos e não tem uma motivação para ação por parte dos aprendizes. Concluímos que, no ensino de línguas, o uso de VAPI é interessante, uma vez que permite acesso à linguagem verbal e não-verbal por parte dos aprendizes e enriquece as aulas, sendo que o uso do gênero pode ser um incentivo à atitude, contanto que isso seja exposto na SD.

Palavras-chave: Modelo didático. Sequência didática. Videoclipe de anúncio institucional.

OLIVEIRA, Francieli de. **Didactic transposition of the genre video clip of institutional advertisement for English teaching in an environmental technical course**. 2014. 183 f. Dissertation. (Master on Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

The environment preservation is a broadly discussed theme nowadays. This theme has been incorporated to the educational technical area, in one hand, for the necessity of consciousness among people and, on the other hand, due to the urgency of professionalization of individuals in different areas. In environmental technical courses, we come across language teaching as a curriculum element and, furthermore, we face the situation of lack of material that approach this theme. Owing to our consent on the concept of language learning through textual genres in language activities of different groups, we identify the need of the elaboration of a didactic sequence that potencializes the language capacities conquered and to be conquered by the students. This way, our research aims at elaborating a didactic model of the video clip of institutional advertisement (VCIA) genre and analysing a didactic sequence already implemented. Both materials explore, as central theme, the environment preservation. Our research is grounded in the theoretical-methodological construct related to the sociodiscursiveinteracionism, in the voice of the Geneva researchers, within the concept of language, didactic model and the didactic sequence, issues related to the genre according the specialists of publicity area, educomunicação, and multimodality of the genre. Besides, we define VCIA addressing mass media and, as public announcement ownership the video clip to be complemented in its media constitution, we present issues related to the image analysis that compose this work. These assumptions underlie our analysis related to the activities available to the students, so that they can make a personal reading and expose their understanding of what was presented according to their experience and cultural background as well as the didactic proposal implemented. The methodological procedure for the construction of the teaching model was based on the analysis of texts proposed by Bronckart's (1999) model and for the evaluation of the didactic sequence, we employ the elements identified as teachable in the didactic model built on language capacities and structure of the SD prepared by scholars of Geneva. As a result of the image analysis we observe the frequent use of metaphors, allusions, addition and repetitions of images as an essential component of this genre. Concerning production, it is required to be posted by a non-governmental institution aiming the dialogue between the population and its needs of preservation, however the themes of a VCIA may vary. In infrastructure we observed the presence of images and sound, verbal language containing modal verbs, present simple, past simple, future (with will), imperative and the use or not of personal deictics. Regarding the SD analyzed, its macro-structure is not fully consistent with the theory presented, since it does not encompass modules and has no motivation to action by the learners. We conclude that, in language teaching, using VCIA is positive, as it allows apprentices to have access to verbal and non verballanguage and enriches lessons, the use of the genre can be an encouraging attitude as long as it is exposed in the didactic sequence. The production of a didactic model is important in the production of a didactic sequence, as it aids in the analysis of the elements which can be transposed didactically.

Keywords: Didactic model. Didactic sequence. Video clip of institutional advertisement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Arquitetura textual	32
Figura 2 – Coordenadas do mundo discursivo	34
Figura 3 – Níveis de análise textual	39
Figura 4 – Esquema da sequência didática.....	47
Figura 5 – Oceano de mãos	104
Figura 6 – Campo Léxico Universo	107
Figura 7 – Uma hora volta para você	110
Figura 8 – Genius ideas	111
Figura 9 – Ideia de gênio.....	112
Figura 10 – Mude de lâmpada	113
Figura 11 – Inspire e expire.....	114
Figura 12 – Aceleração de tempo	115
Figura 13 – Ações humanas de destruição ambiental.....	116
Figura 14 – Balão simulando o planeta Terra	117
Figura 15 – Dê uma mão à Terra	117
Figura 16 – Acúmulo de pessoas.....	118
Figura 17 – Consumo.....	118
Figura 18 – Símbolo do real no virtual.....	119
Figura 19 – Substituição dos temas na frase	120
Figura 20 – Substituição dos elementos no planeta Terra	121
Figura 21 – Substituição de WH-questions na frase	121
Figura 22 – Substituição de gotas por galões de água	122
Figura 23 – Linhas representam um rio	123
Figura 24 – Terra cortada em pedaços	124
Figura 25 – Boca imaginária come a Terra	124
Figura 26 – Repetição da mesma imagem em sequência	125
Figura 27 – Representação da mão da população consumidora de café	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Operações referentes à organização da SD	53
Quadro 2 – Classificação das figuras retóricas	65
Quadro 3 – Objetivos e perguntas de pesquisa	78
Quadro 4 – Transcrição VAPI 1	95
Quadro 5 – Transcrição VAPI 2	96
Quadro 6 – Transcrição VAPI 3	96
Quadro 7 – Transcrição VAPI 4	97
Quadro 8 – Transcrição VAPI 5	98
Quadro 9 – Transcrição VAPI 6	99
Quadro 10 – Transcrição VAPI 7	99
Quadro 11 – Transcrição VAPI 8	100
Quadro 12 – Transcrição VAPI 9	101
Quadro 13 – Transcrição VAPI 10	102
Quadro 14 – Macroestrutura da sequência didática	128
Quadro 15 – Síntese da sequência didática	129
Quadro 16 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 1	133
Quadro 17 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 2	134
Quadro 18 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 3	134
Quadro 19 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 4	135
Quadro 20 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 5	136
Quadro 21 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 6	137
Quadro 22 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 7	137
Quadro 23 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 8	138

Quadro 24 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 9	139
Quadro 25 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 10	140
Quadro 26 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 11	141
Quadro 27 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 12	142
Quadro 28 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 13	143
Quadro 29 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 14	144
Quadro 30 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 15	145
Quadro 31 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 16	145
Quadro 32 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 17	146
Quadro 33 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 18	147
Quadro 34 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 19	147
Quadro 35 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 20	148
Quadro 36 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 21	148
Quadro 37 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 22	149
Quadro 38 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 23	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ISD	Interacionismo sociodiscursivo
MDG	Modelo didático de gênero
SD	Sequência didática
VAPI	Videoclipe de anúncio publicitário institucional
CA	Capacidade de ação
CD	Capacidade discursiva
CS	Capacidade de significação
CLD	Capacidade linguístico-discursiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	15
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	17
1.3	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	17
1.4	PANORAMA DOS ESTUDOS DE MDG E SD	19
2	INTERAGINDO POR MEIO DE TEXTOS	22
2.1	AFINAL, O QUE É GÊNERO?	22
2.2	PARA COLOCAR OS GÊNEROS EM USO.. ..	26
2.3	ARQUITETURA TEXTUAL.....	31
2.4	MODELOS DIDÁTICOS DE GÊNERO	40
2.5	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	44
2.6	CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....	51
2.7	TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	55
3	MÍDIAS DE MASSA NA EDUCAÇÃO	57
3.1	A COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO	57
3.2	DEFINIÇÃO DE VIDEOCLÍPE DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO INSTITUCIONAL	60
3.3	TEORIA DA ANÁLISE DE IMAGENS	62
3.3.1	A Retórica no Gênero	63
4	METODOLOGIA DE PESQUISA	69
4.1	NATUREZA DA PESQUISA	69
4.2	DESCRIÇÃO E COLETA DOS DADOS.....	71
4.3	CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	75
4.4	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS DADOS COLETADOS	78
5	MODELO DIDÁTICO DO VIDEOCLÍPE DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO INSTITUCIONAL	80
5.1	CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL	80
5.1.1	Os Cursos Técnicos e a Identidade Ambiental	81
5.1.2	Contexto Didático	89

5.2	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS VIDEOCLIPES	91
5.3	ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA GERAL DO TEXTO MULTIMODAL	95
5.4	ANÁLISE DO CONTEÚDO IMAGÉTICO	108
5.4.1	Animação.....	109
5.4.2	Ação	113
5.4.3	<i>Change the Way You Think</i>	120
5.5	O MATERIAL E SUA ANÁLISE	127
5.5.1	Macroestrutura da Sequência Didática e Síntese.....	127
5.5.2	Capacidades de Linguagem	132
5.5.3	Análise da Estrutura da SD.....	150
5.5.4	Análise das Dimensões Ensináveis do Modelo Didático de Gênero	153
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS.....	162
	ANEXO	169
	ANEXO A – Sequência didática	170

1 INTRODUÇÃO

Somos todos agentes sociais inseridos em diferentes comunidades de interação, fazendo uso de diferentes instrumentos para nos comunicarmos com os membros dessas comunidades. Instrumentos, estes, denominados gêneros textuais. Os gêneros possibilitam a realização de ações de linguagem que partem de uma determinada situação (BRONCKART, 1999, 2012).

De acordo com Schneuwly (2004), escolhemos o gênero a ser utilizado por meio das capacidades de linguagem por nós desenvolvidas, que proporcionam uma análise rápida de fatores que envolvem a produção de um gênero em uma interação. Em cada comunidade, encontramos modelos predeterminados, dos quais nos apropriamos, adequando-os à nova ação de linguagem.

Como agentes sociais, nos apropriamos da linguagem para nos tornarmos efetivamente atuantes na comunidade da qual fazemos parte. Apossamo-nos de gêneros textuais preexistentes para agirmos em uma atividade de linguagem (BRONCKART, 1999, 2012).

Tomando como pressupostos as afirmações acima, em relação ao uso de gêneros para a ação social, e as orientações dos documentos nacionais, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), que preconizam o uso da língua relacionado à participação social e ao grau de formalidade relacionados a questões sociais, acreditamos no crescimento do aprendizado de línguas por meio dos gêneros textuais.

Optamos pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD) como base do ensino de línguas por meio de gêneros. Para que seja possível o ensino e a aprendizagem¹ por essa concepção, ou seja, pelo ISD, é importante a produção de um modelo didático de gênero (MDG), pois, por meio dele, podemos observar os elementos ensináveis de determinado gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). É por meio do MDG que se dá a transposição didática, termo utilizado pelos estudiosos de Genebra para o processo de aprimoramento de uma situação de linguagem social para o ensino (BRONCKART, 1999, 2012; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

¹ Utilizamos o termo ensino e aprendizagem porque entendemos o processo como sendo complementar um ao outro e conjunto, contudo, mesmo havendo ensino não ocorrerá obrigatoriamente aprendizagem.

O MDG nos permite observar quais são os elementos recorrentes no gênero, que poderão ser ensinados por meio da sequência didática (SD) em um determinado contexto, para que, assim, os alunos possam aprimorar suas capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). A SD é composta de atividades divididas em módulos, que possibilitam a produção de textos de um determinado gênero textual por meio de uma situação real de interação social (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004).

A importância da produção de um MDG se dá devido à necessidade da transposição das características ensináveis de um gênero textual para um instrumento didático. Por intermédio do modelo disponibilizado neste trabalho, buscamos contribuir com os profissionais da área de línguas na produção de suas próprias SD, proporcionando-lhes a possibilidade de trabalhar com um material produzido por eles próprios, que atenda às orientações dos documentos oficiais da educação.

Ao explorarmos gêneros da área da comunicação tornamos possível a interdisciplinariedade e considerando a educomunicação como um meio de tornar tal ação possível (SOARES, 2011).

Partindo do MDG desenvolvido, temos, também, como objeto da pesquisa, a SD com a análise das dimensões ensináveis observadas no MDG e dos componentes que a estruturam, de acordo com os pressupostos do ISD em Schneuwly e Dolz (2004), ou seja, macroestrutura e sinopse da SD e a análise das capacidades de linguagem que cada atividade visa potencializar.

1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Este trabalho teve seu início no curso de graduação de Letras Inglês, em 2008. Naquele momento, em estágio docente, criamos² SD com gêneros textuais de nossa escolha, de forma que pudéssemos fazer a regência no período. O gênero escolhido foi o videoclipe de anúncio publicitário institucional de preservação ambiental (VAPI), pois lecionávamos em cursos técnicos de meioambiente, mais especificamente nos terceiro e quarto anos, em uma escola central de uma cidade do interior do Paraná. Na época, tivemos muita dificuldade em encontrar material

² Toda a turma efetuou o trabalho de desenvolvimento de SD de acordo com as necessidades de cada turma de regência. A SD desenvolvida na graduação foi produzida por mim e Aldery Matozo, meu colega de estágio.

relacionado ao gênero, para que pudéssemos desenvolver nossa SD, de forma que a desenvolvemos com as informações disponíveis. Isso nos causou uma certa inquietação.

Posteriormente, pensando o que poderia ser feito para solucionar a inquietude, decidimos que o ideal seria estudar sobre o assunto. Conseqüentemente, este trabalho de dissertação teve, como maior objetivo, a produção do MDG anteriormente citado, por dois motivos: 1) para disponibilizar este material a fim de que outros profissionais tenham maior facilidade para transpô-lo em uma outra SD, e 2) para que possamos analisar a SD que foi elaborada enquanto graduandos. Para que estes objetivos fossem alcançados, dispusemos de três bases teóricas: o ISD proposto pelos estudiosos de Genebra (BRONCKART, 1999, 2012, 2006; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), a retórica da área de comunicação (BARTHES, 1964, 1965; DURAND, 1974) e a educomunicação (SOARES, 2000, 2002, 2011).

Além disso, pensar na possibilidade de analisar o gênero mais profundamente, com um olhar de pesquisadora, e, posteriormente, analisar a SD com maior maturidade e com uma visão mais crítica, causou-nos o desejo de dar continuidade ao estudo.

Por fim, contribuiu a curiosidade de aprofundar os estudos na abordagem do ISD, que nos interessa, já que, por meio dela é possível abordar a produção com uma intenção real de produção oral e escrita e da produção de material didático. Portanto, para a elaboração do material didático, se faz a produção de um MDG, de modo a que possamos identificar os elementos ensináveis do gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional (VAPI). Considerando essas necessidades, disponibilizamos um MDG. Ademais, essa é uma das abordagens que vem ao encontro das especificações dos documentos oficiais de educação anteriormente citados, ou seja, ensino de línguas por meio de uma abordagem em gêneros textuais.

O ensino com gêneros não abarca, assim como nenhum outro, todas as possibilidades e formas de aprendizagem. Contudo, acreditamos que possibilitar aos alunos a produção em gênero para interação, os incentiva a pensar na linguagem de uma forma ativa. Além disso, por meio dessa abordagem, existe a possibilidade de se aprender um conjunto de formas linguísticas disponibilizadas em um só conteúdo. Pode-se observar, ainda, a abordagem de questões gramaticais e estruturais da língua, temáticas e estruturais de um texto, além da oportunidade de

se trabalhar textos orais e escritos, o que proporciona um leque de apresentações, deixando as aulas de língua mais atrativas. E, uma vez que há as produções iniciais e finais, é possível a produção com a participação ativa dos alunos. Ainda observamos que esta abordagem propicia a ativação e/ou o conhecimento de mundo por meio dos gêneros textuais em sala de aula, uma vez que trabalhamos com textos autênticos, de circulação social e de diferentes culturas.

1.2 OBJETIVOS DE PESQUISA

Nosso objetivo geral é investigar a transposição didática do saber científico ao saber a ser ensinado, na elaboração do MDG e observação dos elementos ensináveis do gênero na SD.

Os objetivos específicos do nosso trabalho são:

- 1) - Identificar as dimensões ensináveis do VAPI por meio da produção de um modelo didático do gênero em tela;
- 2) - Analisar a sequência didática do gênero VAPI com base na macroestrutura da SD e sinopse, nas capacidades de linguagem, na organização interna e nas dimensões ensináveis.

Para atingir ao primeiro objetivo a pergunta é:

- Como se configuram as dimensões ensináveis do VAPI ao produzirmos um modelo didático do gênero em questão?

Afim de alcançarmos o segundo objetivo a pergunta é:

- Qual é a composição geral da SD quanto à macroestrutura da SD, nas capacidades de linguagem, na organização interna e nas dimensões ensináveis?

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. O capítulo 1, a introdução, contém a explicação da importância desta pesquisa para o campo de estudos da linguagem e uma breve apresentação do contexto no qual surgiu o interesse de estudo do gênero e da análise da sequência.

O capítulo 2 apresenta os pressupostos teóricos do ISD e noções importantes para realizar análises posteriores. Entre eles, a situação de uso dos gêneros textuais no contexto social, a análise da arquitetura textual do gênero e suas etapas, a definição de modelo didático, de sequência didática, de capacidades de linguagem e da transposição didática.

Para a produção do modelo didático, nos servimos dos pressupostos teóricos da área de imagens e publicidade, pois o gênero por nós escolhido tem total relação com as áreas anteriormente citadas. Essas questões compõem o capítulo 3 desta dissertação. Iniciamos o capítulo com a exposição do ponto da comunicação na educação. Passamos, posteriormente, para a definição do gênero estudado, utilizando Connor (1992) e Hall (2003). A análise de imagens dispôs dos princípios da retórica de Barthes (1964, 1965) e das expansões realizadas por Durand (1974), considerando que o gênero estudado depende de imagens, e, portanto, há necessidade de se apresentar, na transposição didática, questões de linguagem verbal e não-verbal, e a potencialização do ensino da produção verbal por meio da linguagem não-verbal (JÚDICE, 2012).

No capítulo 4, apresentamos a metodologia da pesquisa. O capítulo está dividido na descrição da natureza da pesquisa, na apresentação da geração e análise dos dados, na proposição dos critérios e procedimentos de análise e no detalhamento dos critérios de seleção dos dados analisados.

Por fim, no capítulo 5, apresentamos a análise dos elementos ensináveis do gênero e a apresentação do MDG. Analisamos o gênero seguindo critérios que possibilitem a produção de um MDG. Para a análise da SD observamos, de acordo com o MDG elaborado, se as características por nós disponibilizadas estão em consonância com essa nova análise. O capítulo se inicia com a análise do contexto social e educacional do estudo. Para isto, contextualizamos os cursos técnicos e de identidades ambientais que corroboram a análise do contexto didático. Posteriormente, fazemos uma análise da arquitetura textual do gênero, do conteúdo linguístico e imagético, para, a seguir, analisar a SD.

Na análise da SD, observamos a presença dos elementos ensináveis analisados no modelo didático elaborado neste trabalho. Além disso, buscamos constatar como as capacidades a integram e de que forma as dimensões de cada uma são contempladas na sequência. Consideramos, ainda, as etapas que

precisam compor a estrutura dessa sequência de atividades, analisando se a sequência é composta pelas fases idealizadas pelos estudiosos de Genebra.

Nas considerações finais apresentamos um apanhado da teoria e análise expostas nesse trabalho, considerando questões observadas concernentes ao contexto do gênero estudado, da mídia de massa e como o videoclipe se insere nesse meio, do MDG elaborado e da análise da SD bem como a importância do uso de gêneros do meio digital com temáticas ambientais.

1.4 PANORAMA DOS ESTUDOS DE MDG E SD

Selecionamos os trabalhos do grupo Linguagem e Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), do qual fazemos parte, para orientar a nossa pesquisa e nos auxiliar em seu desenvolvimento. Utilizamos os trabalhos que tiveram como objetivos a elaboração de MDG, de SD e a análise desses materiais. A professora Dr^a. Vera Lucia Lopes Cristovão, nossa mentora e orientadora, defendeu, em 2002, sua tese de doutorado, que aborda o ensino de leitura de LE por meio dos gêneros textuais, sendo que o modelo didático é defendido como instrumento de avaliação na produção de materiais didáticos que visem o ensino de leitura em LE. Os objetivos da pesquisa, além do MDG como instrumento, são o ensino de leitura por meio da perspectiva do ISD e com a potencialidade das capacidades de linguagem, e a aplicação dos pressupostos do ISD no ensino de leitura. A pesquisadora obteve, como resultado, o uso do MDG como instrumento de avaliação para a produção de materiais didáticos e a conexão entre as capacidades de linguagem a serem enaltecidas e o objeto de ensino abordado na produção do MDG durante a pesquisa.

Em 2007, Cristovão publicou o livro “*Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*”. O mesmo foi reeditado pela SEED-PR e publicado novamente em 2013 e distribuídos aos professores da rede pública de ensino.

A prof^a. Mestre Petreche desenvolveu, em 2008, uma pesquisa em produção de SD capaz de auxiliar no desenvolvimento das capacidades de linguagem para alunos de ensino médio na visão teórico-metodológica do ISD. Em seu trabalho, a pesquisadora desenvolveu e aplicou duas SDs sobre os gêneros *home page* e *blog*, e estudou de que forma o instrumento SD contribuiu para a

formação do indivíduo nas aulas de língua estrangeira (LE). Obteve, como resultado, a conformidade entre o desenvolvimento das capacidades de linguagem e a corrente teórico-metodológica, com dificuldade na articulação da compreensão da capacidade de ação. A possibilidade dos alunos agirem socialmente e reflexivamente foi observada no desenvolvimento do ensino por meio das SDs.

Denardi, em 2009, desenvolveu um estudo, em seu curso de doutoramento em MDG, com a intenção de identificar: os elementos relacionados ao desenvolvimento das capacidades de linguagem no gênero resumo acadêmico; de que forma a SD pode contribuir no processo de escrita desse gênero; como a produção de uma SD pode contribuir no processo de formação dos professores e quais foram as representações formadas pelos alunos-professores do curso com a produção de SD. A metodologia da pesquisa usada por Denardi parte de um estudo qualitativo e tem, como pressuposto teórico, o ISD. Os resultados da pesquisa demonstram os elementos a serem estudados na escrita de resumos acadêmicos. Os participantes da pesquisa evoluíram em relação às capacidades de linguagem, com um desenvolvimento parcialmente adequado.

Também em 2009 Beato-Canato em seu doutorado pesquisou sobre a elaboração de SD com o uso de gêneros multimodais, mais especificamente o gênero carta de apresentação e carta resposta. O projeto buscou o desenvolvimento das capacidades em uma troca de correspondências de forma que, essas capacidades, auxiliassem na produção do gênero textual por meio do instrumento didático SD. Os objetivos da pesquisa foram observar se as SD elaboradas auxiliam no desenvolvimento de conhecimentos, da organização textual e da língua ao que diz respeito a ação de linguagem; a análise do desenvolvimento das capacidades de linguagem com relação à produção dos gêneros anteriormente citados; observar as representações obtidas pelos participantes da pesquisa. Como metodologia, a pesquisadora utilizou-se de Machado e Brito (2008) para analisar as listas de constatações e questionários respondidos por seus pesquisados e observou se a proposta da escrita é condizente com a teoria utilizada para produção do material elaborado. Beato-Canato observou no final de sua pesquisa que é possível o ensino de língua inglesa por meio de SD com o intuito de utilizar os gêneros num projeto penpal possibilitando o contato dos alunos com uma nova cultura e um agir linguageiro.

Ferrarini (2009), em sua dissertação de mestrado, desenvolveu uma SD para o ensino do gênero conto de fadas para investigar a SD e os resultados alcançados na produção escrita desse gênero. A pesquisadora analisou as atividades desenvolvidas com relação às capacidades de linguagem, à adequação ao ISD, constatou a produção dos alunos com relação a sua ficha de constatação, também desenvolvida na pesquisa, e analisou as produções dos alunos durante o trabalho. A autora concluiu que o material de produção se demonstrou adequado à proposta e a produção final obtiveram sucesso na efetivação da ação de linguagem.

Lanferdini, em 2012, apresenta a produção de uma SD para análise do trabalho docente no planejamento coletivo. A pesquisa aponta para o desenvolvimento das capacidades de linguagem como instrumento para o planejamento de aulas. Para o desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora teve seis encontros em um curso de extensão com a participação de três professoras. Por meio da pesquisa, Lanferdini identificou nove modos de agir verbalizados na elaboração de suas SDs, destacando a importância do desenvolvimento das capacidades de linguagem na produção das atividades e aspectos do planejamento docente.

Lídia Stutz, em 2012, no qual a pesquisadora elabora um MDG do gênero *Sitcom* da série *Friends*. Além disso, a professora elabora a produção de uma SD com alunos do quarto ano do curso de letras de uma universidade do interior do Paraná. Posteriormente à produção do MDG, a pesquisadora faz uma análise da SD produzida pelas alunas e faz um estudo dos diários de estágio com autoconfrontação simples e cruzada.

Os estudos anteriormente citados fazem parte do grupo de estudos Linguagem e Educação do qual fazemos parte e todos esses estudos reforçam a perspectiva por nós adotada e levam a trilhar um caminho mais seguro. Apresentamos a seguir a teoria que fundamenta a nossa pesquisa.

2 INTERAGINDO POR MEIO DE TEXTOS

Neste capítulo, apresentamos conceitos de análise de gêneros textuais sustentados pelo ISD. Iniciamos com uma breve explicação do conceito de gêneros textuais e o seu uso, apresentamos os conceitos de tipos de discurso, modelo didático de gênero, sequências didáticas, capacidades de linguagem e transposição didática.

Somos todos participantes de comunidades discursivas e atores nessas comunidades e em tantas outras determinadas situações de interação social e/ou atividades de linguagem. Para interagirmos socialmente, nos engajamos em atividades de linguagem, que se traduzem em texto (BRONCKART, 2008). A atividade de linguagem é efetivada por meio de gêneros textuais.

Bronckart (1999) defende que, para agir socialmente, os atores se utilizam de gêneros de texto, apropriando-se de modelos preexistentes, escolhidos de acordo com a situação de interação e da comunidade na qual estão inseridos. Quando em contato social, nos baseamos em modelos predeterminados de textos. Isso ocorre em todas as situações de interação, desde o menor contato, categorizados como um gêneros primários, como um bilhete (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1997), até as maiores situações de escrita e fala, como uma dissertação e uma palestra, considerados como gêneros mais complexos e, por isso, denominados gêneros secundários (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1997). Utilizamos desses modelos parcialmente cristalizados para que sejamos socialmente ativos e possamos nos fazer entender em nossos objetivos. A seguir, expomos o primeiro tópico deste capítulo, atinente ao gênero.

2.1 AFINAL, O QUE É GÊNERO?

A noção de gêneros por nós adotada emana dos estudos de Bakhtin e Voloshinov³ (1997), que é utilizada como base para as primeiras discussões do ISD. Bakhtin e Voloshinov (1997) definem gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciado” que são desenvolvidos em qualquer esfera de comunicação e que servem como base, ou seja, como modelos preexistentes de

³ Manteremos o nome de Bakhtin relacionado a Voloshinov devido à discussão dos textos disputados.

gêneros. São considerados, de certo modo, estáveis, porque se modificam de acordo com a esfera e o contexto imediato em que se encontram. O ISD denomina os instrumentos utilizados na atividade da linguagem pelos actantes como gêneros textuais, ampliando o conceito de gêneros discursivos de Bakhtin (1997), e esse é o conceito por nós adotado. Para o ISD:

[...] as atividades de linguagem em funcionamento nas coletividades humanas, que se desenvolvem no quadro de formações sociodiscursivas [...] e nas quais participam agentes singulares, como sedes de ações de linguagem determinadas; os textos, como formas comunicativas globais e “finitas” constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sociodiscursivas [...], permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como modelos, nesse construto sócio-histórico que é o intertexto (BRONCKART, 1999, 2012, p. 149).

Os gêneros textuais mobilizam um conjunto de recursos de uma língua, como, por exemplo, os parâmetros de textualização (BRONCKART, 2006). Da mesma forma, são compostos de elementos que lhes asseguram a coerência, sendo mobilizados na interação de acordo com o conhecimento já adquirido pelo indivíduo e colocados em uso de acordo com o contexto no qual esse indivíduo se insere.

Os gêneros são artefatos que se tornam instrumentos quando colocados em uso na ação da linguagem (SCHNEUWLY, 2004). Para o ISD, a ação do ator social é tripolar, de modo que entre o sujeito e a situação de comunicação há o instrumento, por exemplo, o gênero textual. Além de intermediar a atividade, ele a representa, concretizando-a. São os gêneros que pressupõem a existência da ação de linguagem, já que a existência de uma ação de linguagem só é possível por meio de um gênero. Assim, “a existência do romance, seu conhecimento, senão seu controle pelo menos parcial, é a condição necessária da ação discursiva ‘escrever um romance’” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25). Schneuwly (2004) denomina o gênero como sendo, além de um instrumento, um megainstrumento, pois comporta vários esquemas semióticos, que permitem a eficácia na ação de linguagem. O gênero é como um conjunto de instrumentos que contribuem para a efetivação da ação.

Bronckart (1999, 2012, p. 185) cita dois tipos de gêneros, os “originalmente” orais e os escritos. Usamos, aqui, o termo “originalmente”, porque

todo texto oral pode ser transcrito e o texto escrito pode ser transformado em texto oral.

O autor defende que todo texto é passível de observação e entre eles há três conjuntos que podem ser observáveis: os semânticos, com um efeito de significação que é traduzido no conteúdo semiotizado do texto, como apreensão do tema, do conteúdo linguístico e em que projetos esse texto se inscreve; os léxico-semânticos, que tem relação com a “codificação lexical”, ou seja, com os lexemas escolhidos para a produção de um texto, bem como a escolha gramatical do mesmo; e o conjunto dos paralinguísticos, com a identificação da abordagem do conteúdo semiótico não-verbal, ou seja, as unidades paratextuais. Essas unidades podem ser objetos de análise, igualmente há a possibilidade da leitura de elementos supratextuais, a formatação do texto (BRONCKART, 1999, 2012). Segundo o estudioso os elementos de ordem paralinguística são objetos de análise e classificados nos níveis anteriormente citados, de ordem paralinguística. Por isso, classificamos o VAPI como sendo parte do grupo de gêneros, já que é formado por esse níveis paratextuais, ou seja, imagens e esquemas.

Os gêneros textuais são resultado da atividade da linguagem nas formações sociais e são produzidos de acordo com os “objetivos, interesses e questões específicas” (BRONCKART, 1999, 2012, p. 137). São estas características que irão determinar qual o gênero a ser utilizado em determinada situação e que, após seu uso, ficam como modelo para que outros actantes possam produzir seus próprios textos com base nele.

Alguns parâmetros para a escolha desses gêneros, sendo, eles, a “finalidade, destinatários, conteúdo”, ou seja, há um embasamento de opção para a ação (SCHNEUWLY, 2004, p. 23). O sujeito chega, então, a uma “escolha... num conjunto de possíveis” textos (SCHNEUWLY, 2004, p. 23); esse conjunto é denominado por Bronckart (2008, p. 88) de “arquitexto de uma comunidade linguageira” e é determinado pelo lugar social em que o indivíduo se encontra. É por meio desse contexto de produção que o autor irá escolher o gênero que irá utilizar na ação portanto, a ação discursiva já está determinada pelos meios (SCHNEUWLY, 2004).

Segundo Bronckart (2006), os gêneros não podem ser considerados estáveis porque mudam em relação ao tempo e às novas formações sócio-discursivas. Schneuwly (2004) defende que os gêneros determinam o que deve ser

dito, assim como o contrário: o que é falado ou será falado determina o gênero textual a ser utilizado e o indivíduo atribui um gênero dentre vários possíveis de acordo com as formações socio-discursivas anteriormente citadas, ou seja, o gênero é escolhido de acordo com as esferas sociais. Portanto, de acordo com o autor:

Mesmo sendo ‘mutáveis, flexíveis’, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. Dito de outro modo: eles têm uma certa estrutura definida por sua função (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Dessa forma, o Schneuwly assume que a estrutura de um gênero textual é determinada pela sua função social.

Além disso, Bronckart (1996, 2012) afirma que os gêneros são infinitos e a sua classificação como sendo de um gênero específico não é delimitável, pois fazem parte da interação e são constituídos por unidades muito variáveis. Para evitar confusão terminológica Bronckart (1996, 2012) afirma:

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente [...] Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso* [...].(BRONCKART, 1996, 2012, p. 75, grifos do autor).

O discurso⁴ seria o que compõe o gênero:

Esses diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação **em forma discursiva**. (BRONCKART, 1996, 2012, p. 76, grifos do autor).

Portanto, o autor define o texto como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário [...] é a unidade comunicativa de nível superior” (1999, 2012, p. 71, 137; 2008, p. 87) e “apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna” (BRONCKART, 1999, 2012, p. 71).

⁴ Para classificar os discursos, o autor utiliza a terminação tipos de discurso, que é explicitada na seção 2.3 deste capítulo.

Como citamos, para que os gêneros sejam colocados em uso, há algumas situações que devem ser consideradas. Passamos para as condições de uso.

2.2 PARA COLOCAR OS GÊNEROS EM USO

Nos apropriamos de gêneros textuais para que possamos nos comunicar em determinada comunidade quando em interação social. Isso acontece quando colocamos o gênero em uso, ou seja, quando realizamos uma ação de linguagem em uma atividade de linguagem. Portanto, para que escolhamos o gênero apropriado para o contexto interacional de que fazemos parte, precisamos ter o conhecimento necessário, nem sempre consciente, dos gêneros a serem utilizados naquela situação de comunicação.

Os gêneros textuais são passíveis de mudança, já que são historicamente situados e acompanham as mudanças históricas e contextuais, contudo, há, muitas vezes, a possibilidade de reconhecimento e escolha de qual gênero utilizar em cada situação de interação, o que ocorre por meio das características identificáveis que determinam se ele é apropriado ou não para aquela atividade de linguagem. É, primeiramente, um objeto de avaliação social verificado em que situação social ele poderá ser mobilizado, dependendo também do seu valor estético (BRONCKART, 2008).

Há uma relação entre ação de produção e o conteúdo do texto. Assim, o ator, quando em uma situação de linguagem, tendo conhecimento dos gêneros utilizados por determinado grupo de pessoas e do conteúdo que os compõe, poderá se utilizar do gênero apropriado àquela situação e comunidade, e, dessa forma, interagir socialmente por meio da linguagem.

De acordo com Schneuwly (2004), o actante possui instrumentos de produção que são, por ele, articulados para o desenvolvimento de objetos de determinada forma. O uso de um gênero é determinado por uma situação de análise, o contexto de produção.

Bronckart (1999, 2012) argumenta que, para que haja produção de gêneros de texto, é necessário uma “base de orientação a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas” (BRONCKART, 1999, 2013, p. 92); dessa forma, o agente escolherá, entre os modelos que ele possui de acordo com sua experiência,

qual é o melhor a ser utilizado de acordo com a situação vivida naquele momento. Para isso, ele irá movimentar o conhecimento prévio de mundo de duas formas. A primeira, é a contextual ou pela análise do conjunto de parâmetros físicos, que define qual é o contexto em que ele se encontra no momento de interação e se isso irá influenciar na organização do texto. A segunda, são as representações do mundo temático e da mesma forma e/ou parâmetros socio subjetivos, se eles influenciam no gênero novamente. O contexto de produção é igualmente determinado por fatores que estão em dois conjuntos: o mundo físico e o mundo social (BRONCKART, 2008, 1999, 2012).

No contexto físico, encontramos:

- O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido;
- O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido;
- O emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
- O receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (BRONCKART, 1999, 2012, p. 93).

Em uma situação oral e escrita na qual seja possível a resposta ao produtor o sujeito da ação, em ambos, tornar-se-á um interlocutor. Se não houver possibilidade de resposta não se constituirá em interlocutor (BRONCKART, 1999, 2012).

No contexto físico de produção, as características são analisadas mais concretamente, em sua forma em si. O primeiro parâmetro analisado no mundo físico é o lugar de produção. De acordo com o local no qual o actante está inserido, ele pode iniciar as escolhas entre os gêneros possíveis. O momento de produção é o segundo fator. Por meio deste, o indivíduo irá determinar qual será o tempo necessário para a interação e qual é o momento exato de produção. É de suma importância pensar no emissor e receptor deste gênero, pois sua produção terá características próprias do emissor e sua recepção terá um significado diferente dependendo de cada receptor. Estes fatores se incluem na análise do mundo social, porém, neste, o olhar é mais analítico. Descrevemos a seguir os elementos do mundo social.

No mundo social, há duas posições: o mundo social e o subjetivo, nos quais encontramos, respectivamente, os valores e a imagem que desejamos que o outro tenha de nós. Assim, os parâmetros são:

O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido...

A posição social do emissor... qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso...

A posição social do receptor... qual é o papel social atribuído ao receptor do texto...

O objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 1999, 2012, p. 94).

No mundo social, o primeiro atributo observado é o lugar social. Agora, não apenas voltado ao local em si, mas a qual significado é atribuído a esse lugar socialmente, qual a instituição em que foi elaborado esse gênero e qual é a sua constituição social, seus ideais. Esse parâmetro de análise é igualmente observado na posição do emissor e do receptor: qual é o papel social que ambos desempenham? E, por fim, o objetivo da interação, que visa a análise da imagem que o enunciador quer causar no receptor e, dessa forma, atingir seus objetivos.

Pereira e Graça (2007) simplificam a explicação do contexto de produção:

[...] “contexto de produção” procura abranger os factores que funcionam como condições de possibilidade (lugares e tempo de produção, estatuto social do emissor e do receptor e objectivos da interação) que se apresentam ao agente no momento da realização de determinada acção de linguagem (PEREIRA; GRAÇA, 2007, p. 179).

Portanto, quando em uma ação de linguagem específica, de acordo com as condições de produção, que são o lugar físico e social no qual os indivíduos se encontram, o tempo de produção, a formação social de ambos, emissor e receptor, no momento da interação, é que irão determinar o gênero e a sua forma. São esses aspectos que criam o contexto de produção e colaboram na construção de uma situação de interação.

Os gêneros são distribuídos socialmente pelos atores sociais de acordo com a necessidade contextual, são meios de comunicação, sendo instrumentos apropriados pelos atores para agirem no mundo e são disponibilizados

após o uso como modelos, denominados de intertextos, e que “contribuem para a sobrevivência de uma sociedade” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25).

Na ação de linguagem existem diferentes mundos discursivos que são classificados por Bronckart (1999, 2012) como sendo da ordem do narrar e do expor. Os mundos discursivos são definidos por Bronckart (1999, 2012) como sendo os segmentos que constituem um gênero nos quais nos baseamos para que possamos elaborar um determinado texto.

Estes mundos são sistemas de coordenadas formais. De um lado, são radicalmente “outros”, em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas, por outro lado, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana. “[...]chamaremos os mundos representados pelos agentes humanos de mundo ordinário e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, de mundos discursivos” (BRONCKART, 1999, 2012, p. 151). O mundo ordinário está conectado com o mundo das atividades humanas, e, por isto, representam este mundo na ação da linguagem. Já o mundo discursivo está disjunto a essas relações do mundo ordinário, mas o representa.

Os mundos discursivos são definidos pela situação de interação que criamos socialmente e pelo nosso imaginário apropriando-se daquela situação de comunicação. Para produzirmos um determinado texto, fazemos uma análise da situação de produção e o elaboramos baseados no mundo real, que é o momento no qual o indivíduo se põe a produzir (BRONCKART, 1999, 2012). Para que essa mobilização seja original é necessário que se utilizem as formas já existentes, sendo elas, ou não, respeitantes à organização textual ou interação social (ÉRNICA, 2007).

O interacionismo sociodiscursivo tem por objetivo

[...] descrever [...] os mundos ou planos de enunciação assim como as operações psicológicas em que se baseiam e... as configurações de unidades linguísticas “que traduzem” esses mundos, no quadro de uma determinada língua natural (BRONCKART, 1999, 2012, p. 151).

A análise feita para decidir o gênero a ser utilizado se dá tanto na ação de linguagem quanto na estrutura linguística. Diferentemente das outras abordagens, o ISD considera o contexto social no qual o indivíduo se insere para

agir comunicativamente, assim sendo, o ensino da estrutura linguística não é suficiente para que a interação seja efetiva.

Ainda sobre o contexto de produção, Bronckart (1999, 2012) faz algumas observações. É preciso, em primeiro lugar, diferenciar o emissor do receptor, de forma que ambos são seres comuns sociais e preenchem um papel social. Um único é responsável pela produção textual, sendo chamado de agente produtor. Há outras falas no texto que podem ser do próprio ator ou instituídas por outras vozes. Encontramos também objetivos infinitos, que são influenciados pela identidade do agente produtor desse texto. Os nossos conhecimentos sobre essas situações são construídos por experiências de interação nas quais aprendemos a distinguir quais devemos ou não utilizar.

Como assevera Bronckart (1999, 2012):

[...] a produção verbal real provém da escolha de um gênero textual que parece ser adaptado à situação, por meio de empréstimo ao arquitexto (em um processo de adaptação de um modelo textual), e pela exploração desse modelo, levando-se em conta as propriedades sempre particulares da situação de produção do actante (em um processo de adaptação desse modelo) (BRONCKART, 2008, p. 88).

Os conteúdos temáticos são determinados, da mesma forma, pela vivência do autor, de modo que é ele quem decidirá qual será o tema abordado, pois o gênero é “constitutivo da situação” (SCHNEUWLY, 2004). Podem ser de ordem social, do mundo físico, ou ainda, de ordem subjetiva, e estes nunca serão “cópias idênticas das macro estruturas semânticas” (BRONCKART, 2008, p. 88). A ação de linguagem abarca esses dois parâmetros, o contexto de produção e o conteúdo temático, para que haja a interação.

[...] uma ação da linguagem consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado [...] constrói uma certa representação[...] e intervém verbalmente (BRONCKART, 1999, 2012, p. 99).

A ação de linguagem se apresenta como uma “base de orientação” (SCHNEUWLY, 2004) para que o autor possa interagir com sucesso, ou seja, escolher corretamente o gênero a ser utilizado para a comunicação. Para saber se foi bem sucedido em sua decisão do gênero, o emissor observa se o objetivo apontado foi atingido, se foi apropriado aos valores sociais do lugar e se agenciou

uma “imagem de si” (BRONCKART, 1999, 2012, p. 101). Na criação de um texto, há “a criação de mundos coletivos nos quais as representações dos indivíduos sejam transformadas em realidades partilhadas pelos demais parceiros da interação” (ÉRNICA, 2007, p. 130).

De acordo com as situações sociais de produção e pela sua situação histórica, de acordo com as decisões e, conseqüentemente, modificações que ocorrem nos gêneros, é que Bronckart (1999, 2012) defende que o gênero se modifica ao longo do tempo.

Acreditamos que o indivíduo, ao interagir socialmente, permite que a ação da linguagem se concretize por meio de textos. Para que possamos produzi-los, faz-se necessário que nos apropriemos de modelos pré-existentes na comunidade da qual fazemos parte. Como atores nos apropriando da linguagem, em cada situação de uso, fazemos uma seleção do melhor texto a ser utilizado, para, então, interagirmos. Esta apropriação toma como princípio de análise o contexto de produção. No momento de interação social, analisamos rapidamente o contexto, para utilizarmos o texto de forma correta. Para que possamos compreender como os textos são organizados, deste ponto em diante, passamos para análise textual na concepção do ISD.

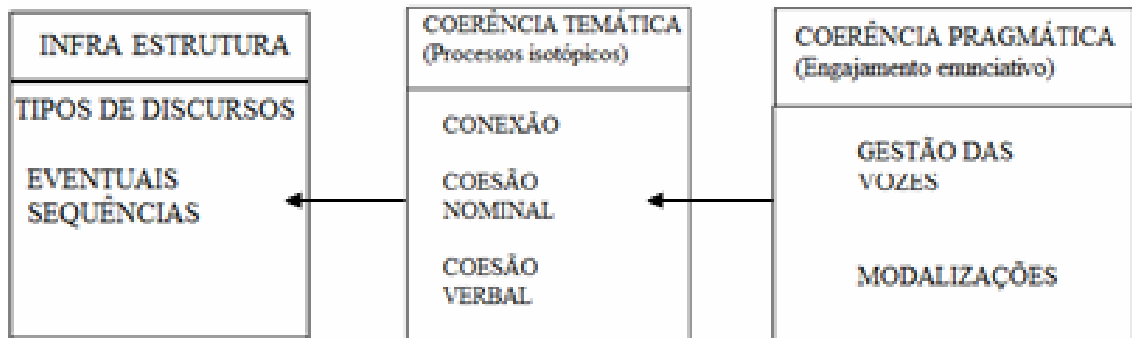
2.3 ARQUITETURA TEXTUAL

Para Bronckart (1999, 2012), as formações sociodiscursivas são os diferentes gêneros que são produzidos em funcionamento, e em diferentes constituições sociais, que podem ser analisados na arquitetura textual e também nos níveis de discursos.

Os textos são classificados por Bronckart (1999, 2012, p. 217) em “organização sequencial”, conceito primeiro apresentado por Adam (1990, 1991a, 1991b, 1992). Esta organização é autônoma e se une às macroposições, classificando-as. Portanto, a combinação dos textos é “produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências” (BRONCKART, 1999, 2012, p. 218). Os autores da linguagem possuem protótipos que são modelos dos quais eles dispõem para produzir suas ações languageiras. Estes modelos textuais são compostos pelos três níveis da arquitetura textual, sendo os níveis da infraestrutura, da coerência temática e da coerência pragmática.

Em infraestrutura, podemos observar os tipos de discurso e os tipos de sequência. Coerência temática trata de conexão e coesão nominal e verbal. Coerência pragmática revela questões das vozes e de modalizações na análise dos textos.

Figura 1 –Arquitetura textual.



Fonte: Bronckart (2006, p. 147).

Esses três níveis auxiliam na análise das características observáveis no ensino de um gênero textual. Por meio desses níveis, podemos perceber quais as formas, isto é, as dimensões ensináveis, que poderão ser implementadas na SD. Portanto, essas características compõem parte do MDG, pois é por meio dele que as observamos. Descrevemos, a seguir, os níveis de análise detalhadamente, de acordo com Bronckart (2006).

O primeiro nível de análise é o mais complexo. Define qual é o plano geral do texto por meio dos tipos de discurso e das sequências. São os tipos de discurso que interpretam o mundo discursivo do agente através de uma relação entre os mundos discursivo e cotidiano, e o que é construído no social, ou seja, no coletivo. De acordo com Bronckart (1999, 2012) os tipos de discurso apresentam elementos como língua, linguagens e estilos que são constitutivos e que determinam a heterogeneidade dos gêneros textuais.

Os tipos de discurso são:

[...] formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional (BRONCKART, 1999, 2012, p. 149).

Os tipos de discurso compõem os gêneros em modalidades variáveis, de modo que eles se referem a porções de um texto e que são classificadas pelas unidades linguísticas que o compõem (BRONCKART, 2013).

É por meio dessas formas linguísticas que podemos observar em qual tipo de discurso o gênero irá se realizar. Desse modo, podemos definir, por meio do conhecimento já existente, qual gênero devemos utilizar em determinada situação. As operações que constituem esses textos são determinadas por Bronckart (1999, 2012, p. 153), de acordo com uma “origem espaço-temporal”, como sendo da ordem do narrar e da ordem do expor.

O mundo discursivo da ordem do narrar está distanciado das coordenadas do agente (BRONCKART, 2006) e é caracterizado, normalmente, pela temporalidade. É narrado no passado ou no futuro, mas com fatos organizados de alguma forma. Há disjunção das representações de mundo, e é de outro universo, o da ficção. A ordem do narrar está afastada do mundo cotidiano do agente. As representações elaboradas pelo agente, no ato da intenção, são baseadas em um mundo outro que não o dele.

Já, no mundo da ordem do expor, os fatos estão de alguma forma relacionados com o mundo ordinário, de forma que, na interação, eles são expostos e estão ancorados no aqui e no agora. É o mundo do comentário, em que as representações individuais e do mundo estão em conjunto com essa ordem, “as instâncias de agentividade verbalizadas estão postas em relação com o agente produtor” (BRONCKART, 2006, p. 14). As relações de interação estão diretamente ligadas às experiências do agente, de modo que, ao agir linguisticamente, ele apresenta a representação desse mundo real.

Esses dois mundos discursivos podem ser classificados em situações de implicação e autonomia, e serão representados em ambas as ordens, do narrar e do expor. As configurações das unidades linguísticas do texto apresentam um posicionamento enunciativo, por um lado, “que concerne à relação entre o mundo textualmente evocado e o mundo da interação verbal (o mundo verbal é *disjunto* ou *conjunto* ao mundo da interação)”, e, por outro lado, a “relação entre as instâncias agentivas da atividade de produção textual [...] ou que *implicam* os segundos, ou que são *autônomos* em relação a eles” (BRONCKART, 2013, p. 97).

A implicação se dá de forma que os produtores se relacionam com o tempo de produção e o mundo real está implicado no discurso. Normalmente, vêm seguidos de marcações pessoais, denominadas dêiticos, e que marcam o ato da produção. No nível da autonomia, o texto não implica produção, e, conseqüentemente, não ocorre a presença dos dêiticos. Dessa forma, os mundos discursivos da ordem do expor e do narrar são divididos em quatro mundos, denominados por Bronckart (2006) como atitudes de locução, que são o narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado e expor autônomo.

[...] as coordenadas que organizam o conteúdo semiotizado são explicitamente colocadas a distância das coordenadas gerais da situação do actante (ordem do NARRAR) ou elas não o são (ordem do EXPOR). Além disso, ou as instâncias de agentividadesemiotizadas no texto referem-se ao actante e à sua situação (implicação) ou não (autonomia). O cruzamento do resultado dessas decisões produz, então, quatro mundos discursivos: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo. Os mundos assim definidos são expressos por quatro tipos de configurações de unidades linguísticas que chamamos, respectivamente, de relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico. (BRONCKART, 2008, p. 91).

Figura 2 – Coordenadas dos mundos discursivos.

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Bronckart (2012, p. 157).

A ordem do narrar é classificada de narrar real ou narrar ficcional, sendo, o primeiro, quando o narrar se aproxima do mundo ordinário, denominado como relato interativo, e, o segundo, quando não há narração. O narrar implicado é quando, de alguma forma, estamos envolvidos no tempo da narração. É dividido e há a representação do mundo, como citamos anteriormente. O que representa o narrar implicado é o “relato interativo” (BRONCKART, 1999, 2012, p. 157).

O relato interativo é composto pela ausência de frases não declarativas, uma vez que é monologado, com tempos verbais passado e presente

perfeito, com a presença de dêiticos temporais, a presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular e plural (BRONCKART, 1999, 2012).

O narrar autônomo é marcado pela ficção e a não representação do mundo real. É o que Bronckart chama de “narração”. O tipo de discurso narração tem, como principais características, a presença de dêiticos temporais, ausência de pronomes e de adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular e do plural, e de anáforas nominais e pronominais.

O expor implicado é a representação do mundo real para o ator, sendo que este interage com a ação da linguagem chamada de discurso interativo, “falsos, delirantes, ou ainda, como hipóteses heurísticas mais ou menos criativas e mais ou menos credíveis” (BRONCKART, 1999, 2012, p. 154). O discurso interativo é constituído da criação de um mundo outro que não o do agente, dêiticos espaciais e temporais, unidades de objetos acessíveis aos interactantes, nomes próprios, verbos, adjetivos e pronomes que se referem ao protagonista da ação.

É o expor autônomo que é representado pelo discurso teórico, no qual não há a presença do autor. Ele apresenta ausência de dêiticos de espaço e tempo, frases não-declarativas, dêiticos pessoais, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular. É a presença de modalizações lógicas, organizadores argumentativos, frases passivas, anáforas pronominais e nominais. Estas são as características dos mundos discursivos, de acordo com Bronckart, e estão relacionadas com a língua francesa, sendo que alguns desses conceitos podem ser adaptados a outras línguas.

Pesquisas relacionadas a tipos de discurso foram contempladas em língua francesa, por Bronckart (1999, 2012), em *Atividade de Linguagem, texto e discurso*, e, em língua portuguesa, por Nascimento (2011), em seu texto *Contextos de letramento na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*, estudo no qual os autores analisaram as características existentes em tipos de discurso tanto da ordem do narrar, relato interativo e narração, quanto na ordem do expor, discurso interativo e discurso teórico em diferentes gêneros textuais.

Cristovão (2007) analisou os tipos de discurso em língua inglesa (LI). Focamo-nos nessa pesquisa, por ser a língua alvo do nosso estudo e por apresentar descritivamente as características de cada tipo de discurso em LI. O discurso interativo apresenta referência ao contexto de produção, frases imperativas e interrogativas, os tempos verbais presente simples, passado simples, presente

perfeito, e futuro com o verbo *going to*. Encontramos, ainda, dêiticos relacionados a tempo e espaço, anáforas nominais e pronomes pessoais, e a presença de verbos modais como *should*, *can*, *must*, *could* e *need*.

No discurso teórico, observamos frases declarativas e em voz passiva, ausência de dêiticos pessoais, espaciais e temporais, presença de pronomes da primeira pessoa do plural e ausência de pronomes e adjetivos da primeira pessoa do singular, verbos e adjetivos, modalização aparente, *aspas*, anáforas nominais e pronominais. Os tempos verbais recorrentes são presente simples e passado simples.

Em relato interativo, encontramos frases declarativas afirmativas, organizadores temporais, pronomes pessoais relacionados ao interlocutor, uso de anáforas nominais e pronominais, presença de adjetivos, verbos e monólogos, sendo eles reais ou ficcionais. Os tempos verbais resultantes desse tipo de discurso são presente simples, passado simples, presente perfeito, futuro perfeito.

E, por fim, a narração, que é marcada pelos tempos verbais passado simples e presente perfeito. Podemos observar, nesse tipo, frases declarativas afirmativas, organizadores de espaço e tempo e uso de anáforas nominais e pronominais. Há ausência de adjetivos, pronomes e verbos, é sempre monológico e apresenta a verbalização maior que no discurso teórico, porém, menor que no discurso interativo.

O autor divide as sequências de texto que se situam no nível da infraestrutura em cinco tipos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, e dialogal, e defende que esses tipos podem estar dispostos em um texto isoladamente ou podem ser encontrados combinados entre si em um único texto.

Uma sequência é definida, por Bronckart (1999, 2012; 2010), como narrativa, quando é embasada, primeiramente, em personagens fictícios, mas só pode ser realmente definida como narrativa se a “organização é sustentada por um processo de intriga” (BRONCKART, 1999, 2012, p. 219). Esse processo é caracterizado pela seleção de processos de ação na qual a narração de uma história deverá ter um começo, meio e fim, e, por meio desse mesmo processo, cria-se uma tensão. Essa sequência deve ter uma causa de ordem cronológica que compõe a história.

A narração apresenta três fases, a saber: situação inicial, transformação e situação final, ao passo que o protótipo padrão tem cinco principais:

a situação inicial, na qual há a apresentação dos fatos transcorridos na história, a complicação, que é o “desencadeamento” (BRONCKART, 1999, 2012, p. 220) da história, a resolução, que é um processo de re-transformação da situação e a situação final, que apresenta um estado de equilíbrio. A essas cinco, Bronckart (1999, 2012) ainda acrescenta outras duas, que são: avaliação, na qual são desenvolvidos comentários durante a história, e a moral, que explica uma “significação global atribuída à história” (BRONCKART, 1999, 2012, p. 221).

A sequência descritiva apresenta um fluxo de fases alineares, mas que contém uma forma hierárquica. Ela é composta por três etapas. A primeira é a ancoragem, caracterizada pela presença de um tema-título, que pode estar presente no início de sua apresentação, no fim, sendo intitulada afetação, e durante a apresentação, sendo retomada posteriormente e denominada reformulação. A segunda é a aspectualização, que decompõe o tema. A terceira é o relacionamento, em que os princípios são semelhantes a outros por meio de uma metáfora ou comparação.

A sequência argumentativa é formada por quatro fases, sendo elas: premissas, argumentos, contra-argumentos e conclusão. As premissas seriam o início da apresentação dos dados. Os argumentos apresentam a organização de elementos que conduzem a uma conclusão. Os contra-argumentos são o declínio do que foi apresentado anteriormente no argumento, e a apresentação de um argumento para isso. A última etapa é a conclusão, que é a apresentação de uma tese nova e que agregue os argumentos e contra-argumentos.

A sequência explicativa tem por objetivo de esclarecer alguma questão. É dividida em constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação. A primeira fase se caracteriza pela apresentação de uma situação. É seguida da presença de um problema e, posteriormente, apresenta uma resolução, que é a terceira fase da sequência. Na fase final, é apresentada uma conclusão completando a constatação inicial.

Por fim, a sequência dialogal é caracterizada por diálogos com turnos de fala. Esta sequência é composta por três fases: a abertura, a transacional e o encerramento. Estas fases podem ser seguidas de trocas, podendo ser geradas dentro de uma própria sequência por uma intervenção. E as trocas seriam as mudanças discursivas dentro de um diálogo.

As sequências e as outras formas de planificação constituem[...] o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de macro-estruturas. Ora, a forma assumida por essa reorganização é claramente motivada pelas representações que esse agente tem das propriedades dos destinatários do seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir. O empréstimo do protótipo de sequência, disponível no intertexto, resulta, portanto, de uma **decisão** do agente-produtor, orientada por suas representações sobre os destinatários e sobre o fim que persegue. Na medida em que se baseiam nessas decisões interativas, as sequências têm um estatuto fundamentalmente **dialógico** (BRONCKART, 1999, 2012, p. 233-234, grifos do autor).

Cada gênero possui os seus tipos linguísticos. Bronckart (1999, 2012, p. 165) os define como a “descrição das propriedades linguísticas dos tipos de discurso”. Para que possamos definir um gênero, faz-se a análise desses itens que são identificados no texto e que os determina como sendo próprios daquela interação. Essa descrição está relacionada ao conteúdo linguístico do texto, como ao tempo verbal, pronomes, adjetivos, verbos, nomes próprios, etc.

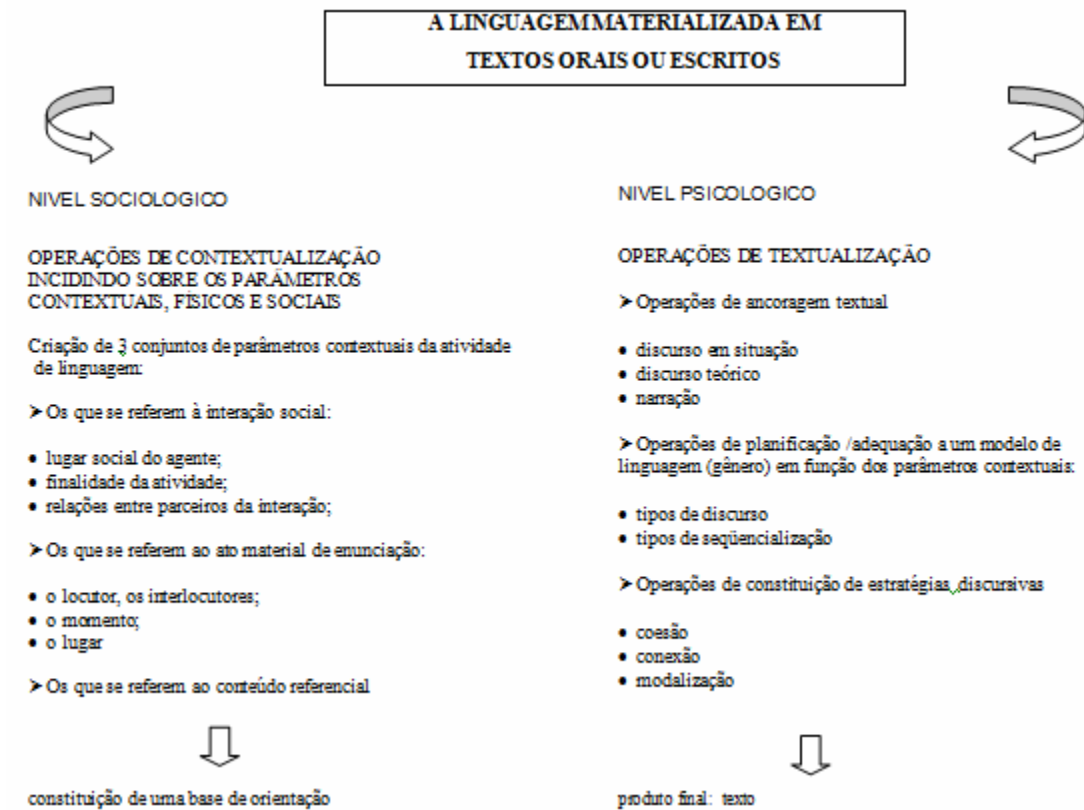
Para que seja possível a análise dos tipos de discurso, é necessário que se analisem as sequências individuais de textos, como os mecanismos de textualização, que são os que fornecem coerência a um texto, mecanismos de conexão, que marcam a progressão do texto, os de coesão nominal, que introduzem novas informações, e os de coesão verbal, que estabelecem o tempo dos acontecimentos de um texto (BRONCKART, 2008).

Para as terminologias linguísticas, o autor apresenta três planos de análise: o epistemológico, o contextual e o de texto. O plano epistemológico analisa em duas formas: monológica, dando atenção aos “traços do pensamento e das intenções comunicativas” (BRONCKART, 1999, 2012, p. 183) de um único indivíduo; e dialógica, que tem traços do autor e do destinatário. O plano de contexto analisa o número de pessoas que fazem parte da interação e define-se por monologal, dialogal ou polilógico. Por fim, o nível textual são os segmentos textuais monológicos, dialogais e polilógicos. Esses planos e segmentos são, respectivamente, atividades de linguagem desenvolvidas por uma pessoa apenas, duas pessoas e três ou mais.

Bronckart (2008, p. 89) afirma que a contribuição de pesquisa do ISD é a produção “de um modelo da arquitetura textual”. Esse modelo é o que nos dispomos a elaborar neste trabalho, analisando o contexto de produção, os tipos de discurso e outras características que fazem parte do folhado textual do ISD no gênero VAPI.

Nascimento e Cristovão (2006) propõem uma figura que apresenta melhor os dois níveis de análise de textos para o ISD, o nível sociológico e o psicológico, que pode ser observada na sequência.

Figura 3 – Níveis de análise textual.



Fonte: Nascimento e Cristovão (2006, p. 32-33).

O segundo nível, que é denominado de coerência temática, organiza o texto. É articulado por meio de organizadores textuais que estão nos mecanismos de conexão. Por meio da coesão nominal, os participantes do discurso são apresentados e retomados durante a ação da linguagem, e a coesão verbal se encarrega da organização do tempo do discurso.

O terceiro, e último, nível de análise, conta com a organização das vozes e modalizações. As vozes servem para garantir a visibilidade do que é dito no texto. As modalizações se apresentam para efetivar “julgamentos ou avaliações que emanam dessas instâncias” (BRONCKART, 2006, p. 149). Passamos, agora, às definições do termo modelo didático.

2.4 MODELOS DIDÁTICOS DE GÊNERO

O ISD tem, como pressuposto, a aprendizagem de línguas por meio da interação social com a produção de gêneros textuais. Portanto, é por meio das SD, dispositivos que serão elaborados e dispostos para o ensino de línguas, que as características do gênero são abordadas.

O professor conduz as aulas por meio desses instrumentos, gêneros textuais e dispositivo sequência didática, situações reais de comunicação social, visando ao domínio para que o aluno possa atuar nas atividades de linguagem.

Para isso, é necessário que o gênero seja dominado, para ser usado dentro e fora da escola, e para que o desenvolvimento de capacidades possa ser utilizado nesses e em outros gêneros. Como foi exposto anteriormente, colocar os alunos em situações reais de comunicação, e ter um objetivo na ação de linguagem, é importante para a motivação na aprendizagem de uma língua (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Porém, para que possamos ensinar um gênero de texto, é necessário que, em primeiro lugar, tenhamos conhecimento dele, e é para isso que produzimos o modelo didático de gênero (MDG). De acordo com De Pietro e Schneuwly (2003) o MDG se apresenta como uma ferramenta que auxilia a definir os objetos e as dimensões ensináveis do gênero.

Cristovão e Machado (2006/2010) defendem que a elaboração de um MDG permite observar as formas que constituem o gênero e identificar as que podem ser ensinadas das que não podem em determinado contexto de ensino.

Segundo De Pietro e Schneuwly (2003), o MDG tem sua origem como uma ferramenta de estabilização e sistematização da prática de ensino e, posteriormente, conquista um lugar importantíssimo na transposição didática, já que se torna indispensável para a análise dos elementos ensináveis de um gênero. Os autores fazem uma breve revisão do surgimento do MDG, que se institui primeiramente no ensino oral, fazendo uma busca sobre o que ensinar quando se trata de oralidade, para, em seguida, tratar de gêneros escritos.

Atualmente, o conceito de MDG adotado pelos autores De Pietro e Schneuwly (2003) é o de um modelo que permite elaborar muitas variantes de um mesmo modelo, denominada por eles de “modelo-matriz⁵” (p. 28, tradução nossa).

⁵ modèlematrice.

Os MDG apresentam duas características: “1. ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 70). Eles serão utilizados como base para observar quais são os elementos possivelmente ensinados de acordo com os contextos e, portanto, por meio disso, as SD poderão ser construídas e readequadas às necessidades dos alunos. Portanto, o MDG é, portanto de acordo com De Pietro e Schneuwly, (2003) o ponto de chegada e o ponto de partida da sequência didática, é por meio do qual iremos iniciar a construção dela e o modelo de base para sabermos a que ponto desejamos que o aluno chegue em sua produção.

Estando em um contexto de ensino e aprendizagem, o MDG servirá como um moderador das ações a serem tomadas pelo professor por meio do conhecimento que ele adquiriu do gênero. Para Dolz e Schneuwly (2004), o processo didático está centrado em três princípios de trabalho. O primeiro é a legitimidade, em que se deve referir aos saberes adquiridos por teóricos e especialistas das definidas áreas. O segundo é a pertinência, que se refere ao procedimento de ensino e aprendizagem, ou seja, às necessidades dos alunos e da escola. E o terceiro princípio é o de solidarização, que visa à coerência entre objetivos e saberes.

Os dados de produção do MDG, de acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), têm suas referências nos documentos prescritivos, ou seja, nos documentos oficiais; no conhecimento de especialistas do gênero trabalhado; e nas capacidades já desenvolvidas pelos aprendizes com a análise do contexto didático.

Primeiramente, a elaboração de um MDG irá se constituir pela análise do contexto didático. O professor considera qual é a turma na qual pretende usar o gênero como instrumento, quais são as capacidades já e a serem desenvolvidas pelos alunos. Além disso, ele deve contar com as instruções determinadas pelos documentos prescritivos, sendo estes nacionais, estaduais, municipais e institucionais, para decidir qual o gênero a ser utilizado. Então, o professor irá constituir um *corpus* de análise que será a sua base para observar os elementos que compõem o gênero (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). Este *corpus* deve ser organizado por textos autênticos, ou seja, que circulam em determinada esfera social. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a composição

de um *corpus* se deve à multiplicidade dos gêneros textuais e à dificuldade de classificação dos sistemas linguísticos próprios em cada um deles, e, por isso, o agrupamento de gêneros possibilita analisar as semelhanças e frequências em cada um. Contudo, este agrupamento não é estagnado, já que os gêneros se modificam com o tempo. No máximo, há a possibilidade de determinar protótipos para cada agrupamento (*corpus*) e, dessa forma, indicá-los para o trabalho didático.

Os componentes do MDG para De Pietro e Schneuwly (2003) são cinco: 1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global; 5) as operações languageiras e suas marcas linguísticas (p. 33⁶, tradução nossa), não diferente dos autores anteriormente citados, pois é uma readaptação de estudos anteriores (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; SCHNEUWLY, 1995).

Formado, o *corpus* do gênero, por meio do MDG, são observados os elementos ensináveis nesse gênero. Esses elementos estão ligados às capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos, sendo que cada capacidade irá abordar alguns aspectos do gênero estudado⁷. Stutz (2012) defende a importância de analisar os elementos ensináveis de um gênero por outras lentes ou teorias, para que se possa observar melhor as peculiaridades de cada gênero.

Os autores, De Pietro e Schneuwly (2003), defendem que analisar anteriormente, no MDG, a definição geral do gênero, possibilita novos olhares sobre o gênero e, dessa forma, como podemos levantar variados elementos de um mesmo produto. Contudo, faz-se necessário que se construa um conceito sobre o objeto de acordo com a finalidade didática do gênero. Além disso, faz-se necessário que se considere qual é a compreensão das atividades propostas e as orientações das mesmas.

O MDG dá suporte para a produção da SD, e é um instrumento na formação de professores que possibilita adaptações ou alterações na SD e proporciona condições de avaliação das capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos. A elaboração do MDG é relevante na produção do material didático e, também, para que seja possível a reflexão na ação docente, isto é, que sirva como instrumento auto-avaliativo (CRISTOVÃO, 2002).

⁶ 1) la définition générale du genre ; 2) les paramètres du contexte communicatif ; 3 les contenus spécifiques ; 4 la structure textuelle globale ; 5 les opérations langagières et leurs marques linguistiques. (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p. 32, 33).

⁷ As capacidades de linguagem são apresentadas no item 2.6.

De Pietro e Schneuwly (2003) propõem a elaboração do MDG como uma ferramenta de análise dos gêneros para diferentes contextos didáticos em vários níveis e para públicos diferentes. Eles argumentam que não é o modelo que é ensinado aos alunos, mas os elementos que são observados por meio dele e através das atividades e projetos que colocam esses elementos em destaque. O MDG permite elaborar atividades de ensino/aprendizagem diversas para um mesmo público alvo e SD de complexidade crescente de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com os autores, um mesmo modelo didático pode servir para públicos diferentes, como em exemplo citado por eles, de SDs diferenciadas na Suíça e produzidas para alunos de 5º ao 9º anos, que podem servir de base para a elaboração de diferentes SD para o mesmo público, de forma que, em ambos os casos, os elementos ensináveis abordados na SD irão variar de acordo com a capacidade de linguagem já e a serem desenvolvidas pelos alunos visando uma concepção de ensino espiral.

Para que isso seja possível, os MDGs devem apresentar uma forma de nível generalizado, sendo constituinte de um modelo didático de um gênero propriamente dito, apresentando todas as formas ensináveis de um gênero que, visando diferentes públicos de ensino, apresentam inúmeras realizações de um princípio, de um mecanismo ou de uma operação.

O primeiro estilo de MDG, ou seja, o completo, que analisa inclusive o público alvo, seria denominado pelos autores de modelo didático explícito ou complexo, e, o segundo, que serve como base às várias SD para alunos de diferentes níveis, de modelo didático intuitivo ou simples. O modelo intuitivo é empregado mais como uma cópia resultado considerando um número limitado de dimensões ensináveis e de objeto do gênero trabalhado naquele momento.

Independentemente do MDG a ser seguido, os autores resguardam que qualquer SD desenvolvida deve ter como base diagnóstica um MDG. E defendem a elaboração de MDG explícitos que não perpetuem a tradição escolar, mas visando textos mais sistemáticos, incluindo os exemplares de textos que são produzidos em situações semiexperimentais, a análise dos textos incluindo a possibilidade de variações dos gêneros trabalhados, escolher as dimensões definida na análise das possibilidades de ensino e delimitadas nas considerações técnicas e didáticas, e, um modelo, não visa uma SD, mas um potencial que é adaptável a

diversas situações, ou contextos, deve ser informado de conhecimentos que envolve processos de aprendizagem⁸.

Embora Motta-Roth (2008) não trabalhe diretamente com a conceituação de MDG, ela considera a possibilidade de uma fundamentação mista de teorias, com a sustentação de outro fundamento nas estruturas destacadas no modelo didático como ensináveis. É uma das melhores qualidades dessa produção. Em conjunto com a construção individual de seu material, desconsidera a adoção de qualquer material didático, mas a produção de seu próprio (MOTTA-ROTH, 2008). Isso fortalece a formação do professor, de modo a auxiliá-lo a pensar em seu próprio contexto e de quais recursos ele pode dispor no ensino de determinado gênero, estimulando a criticidade.

Consideramos a produção do MDG fundamental para a elaboração da sequência didática, pois é por meio dele que o professor analisa os conteúdos ensináveis. Além disso, o MDG pode dar segurança para o professor desenvolver sua SD, elemento que abordamos na nossa próxima seção.

2.5 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

O objetivo do professor de todas as disciplinas, inclusive, a de língua estrangeira, é o de proporcionar, ao aprendiz, autonomia, a fim de ser um ator social e interagir com outros em sua ou outras comunidades, agindo no mundo. Para que isso seja possível, ele se apropria de um instrumento de linguagem, o gênero textual. As operações de linguagem podem proporcionar ao aluno uma forma de dominar os gêneros, para utilizá-los em práticas reais de interação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

A instrumentalização do aluno por meio dos gêneros serve para que ele possa descobrir o valor da língua e das unidades que utiliza, definindo, assim,

⁸ – un recueil de textes plus systématiques, qui peut inclure des exemplaires de textes produits dans des situations semi-expérimentales,
 – une analyse des textes non pas nécessairement systématique, mais qui inclut la possibilité de variations du genre,
 – un choix de dimensions qui est défini par cette analyse articulée à des possibles d'enseignement délimités aussi bien par des considérations techniques que didactiques (position réaliste),
 – un modèle qui ne vise pas nécessairement une séquence, qui n'est pas en quelque sorte le double d'une séquence, mais décrit un potentiel adaptable à des situations variées; ceci signifie qu'il doit être également informé de connaissances concernant les processus d'apprentissage (cf. supra: différenciation et progression). (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p. 45).

como e em quais situações sociais ele irá colocá-los em uso. Os autores defendem que o papel do professor nesse processo é fundamental, pois é ele quem irá intervir para colaborar com as “interações entre o aprendiz e o texto” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 40).

O ensino e aprendizagem de línguas na perspectiva do ISD considera as características do lugar, as necessidades e finalidades da interação, as intervenções do professor para o desenvolvimento do trabalho e “uma atenção seletiva” que considera certos elementos a serem ensinados e ignora os desnecessários. Estes fatores auxiliam o professor a desenvolver uma progressão curricular e decidir o que ensinar.

Para que essa concepção de ensino progressiva seja possível, no ISD, uma sequência de atividades com módulos de ensino, sistematicamente organizada, é produzida pelo professor (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Essa sequência de atividades é denominada sequência didática (SD). As SDs visam à melhora da prática de linguagem oral e escrita, cumprir com exigências de documentos oficiais da educação, oferecer referências textuais para que os alunos possam tomá-los como base para sua produção, o incentivo à produção própria do aluno e beneficiar a produção de projetos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). As práticas do conteúdo dos gêneros são construídas no decorrer da história das comunidades, os gêneros textuais que são ensinados por meio da SD para que os alunos se apropriem deles e os reconstruam.

As SDs podem suprir as exigências que outras formas de ensino não supriam, como:

[...] permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; centrar-se de fato nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

A possibilidade de analisar o conteúdo a ser abordado por meio do contexto no qual se dará o ensino da língua, considerando questões de planejamento, linguísticas e com textos que possam sustentar o que o professor almeja ensinar, é um dos caminhos que a produção de material didático apresenta e

uma das virtudes da SD. Portanto, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), uma proposta curricular, como, por exemplo, a SD, pode ser aberta e negociada. As atividades são elaboradas com possíveis alterações de acordo com as dificuldades encontradas pelo professor. Assim, os ajustes tornam-se constantes e adaptáveis.

Aberto, pois não recobre a totalidade das atividades possíveis em expressão oral e escrita; aberto, pois não pode antecipar todos os problemas de aprendizagem e, assim, os professores devem adaptá-lo e completá-lo em função das situações concretas de ensino... Negociado, pois diferentes atores participam nas diferentes fases de elaboração e, depois, de ajuste. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 55)

Assim, a SD é concebida como um instrumento que possibilita a antecipação e a adaptação do material ao contexto didático, proporcionando um melhor desempenho para ambas as partes, aluno e professor. Uma SD é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e tem como principal objetivo “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). As SDs proporcionam ao aluno um contato maior com o gênero que tenha dificuldade ou ainda não dominado.

Dolz, em entrevista a Barricelli e Muniz-Oliveira (2010), apresenta cinco questões que explicam o uso de SD no ensino de línguas. A primeira questão é a possibilidade do desenvolvimento de projetos de classe, nos quais os alunos irão dispor de ferramentas que possibilitem o agir linguístico por meio da apresentação de uma situação de linguagem. O foco da SD é na construção de uma ampla autonomia por parte do professor, com melhor visão em relação ao processo de ensino propriamente dito, e, conseqüentemente, maior responsabilidade pela sua prática profissional (STUTZ, 2012).

A segunda é a condição de partida, produção inicial, que possibilita a identificação das dificuldades e, assim, modifica as propostas de ensino. É por meio da produção inicial que o professor decide quais atividades desenvolver e, por isto, a SD é de visão construtivista, pois o professor a adapta ao longo do curso.

A terceira é a disposição da sequência didática em módulos, ou oficinas, o que permite uma progressão da aprendizagem. As atividades produzidas são planejadas, a fim de fazer com que os alunos observem o funcionamento da

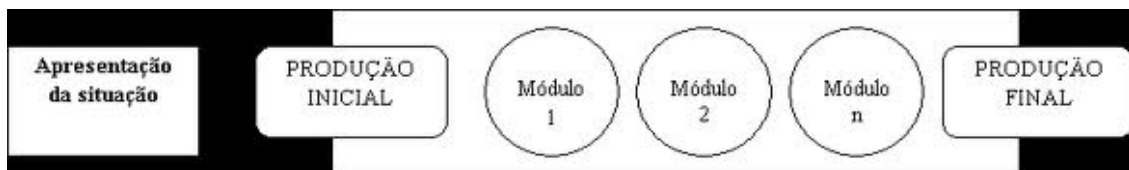
língua no contexto abordado. Além disso, todas as atividades têm um objetivo com graus de dificuldade variados, para que possam contemplar diferentes tipos de alunos.

A quarta é o foco nas capacidades que são essenciais para a produção de um gênero, proporcionando o contato com ferramentas externas que tornam essa elaboração possível.

E, por fim, a quinta é a produção final, que é a probabilidade de ver nitidamente o progresso do aluno por parte do professor e dele próprio, o que pode incentivá-los, pois a dedicação de ambos é maior quando se vê resultados concretos.

As SDs são constituídas de uma estrutura base, que foi desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O esquema a seguir ilustra a disposição da SD proposta pelos autores.

Figura 4 – Esquema da Sequência Didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A SD inicia-se com a apresentação inicial da situação, na qual o professor situa os alunos dos objetivos a serem alcançados por meio daquela SD. Além disso, apresenta qual é a atividade a ser obtida com a produção final, ou seja, o “projeto de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 84) e os prepara para a produção inicial. Essa fase é crucial para que os alunos compreendam quais são os objetivos a serem alcançados, pois é por meio deles que os aprendizes irão compreender qual é o objetivo comunicativo e entender quais as intenções de interação, resgatando, assim, os conhecimentos já desenvolvidos para a primeira produção.

Logo, uma sequência de atividades é constituída de duas fases. A primeira expõe uma situação de interação específica para, posteriormente, apresentar os conteúdos que são abordados naquele texto a ser produzido (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84-85).

A SD possui uma perspectiva textual, com questões de sintaxe, gramática e de organização textual. Não visa ao ensino apenas de estruturas gramaticais soltas, ou, usa o texto como pretexto para o ensino da gramática. Tem objetivos específicos já no começo de sua apresentação, que compõem a primeira fase da sequência (STUTZ, 2012), mas de forma alguma considera o ensino gramatical como sendo inútil. O ensino da gramática e de outros conteúdos linguísticos são abordados no desenvolvimento das atividades e de acordo com cada capacidade de linguagem desenvolvida pelos alunos, de forma que eles compreendem o uso da língua e a sua função social.

A primeira fase compreende o entendimento da situação de comunicação e deve, portanto, responder às seguintes perguntas: “Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85).

A segunda fase está relacionada à produção dos conteúdos nos quais os textos serão produzidos. Essa apresentação pode ser desenvolvida por meio de modelos de textos já existentes, fornecendo as informações essenciais para que essa atividade de comunicação seja efetiva. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.85), a apresentação da situação fornece “aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem da linguagem a que está relacionado”. A SD, geralmente, almeja a realização de um projeto concreto de comunicação no qual o aluno poderá colocar em prática aquilo que foi aprendido.

O próximo passo da SD é a produção inicial. Ela será ancorada no conhecimento já desenvolvido pelo aluno sobre aquele gênero. Servirá, também, de diagnóstico para que o professor possa observar quais os elementos que serão ensinados. Por meio do diagnóstico, o aluno observará quais as necessidades que ele precisa suprir para a efetividade do gênero. Essa produção, para os autores, é o que motivará a elaboração da sequência, bem como o desenvolvimento dos alunos.

Em seguida, inicia-se o desenvolvimento dos módulos. Eles são constituídos de atividades que irão proporcionar oportunidades voltadas para o domínio do gênero e a melhora dos problemas apresentados na primeira produção.

Cada módulo foca aspectos específicos das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas pelos alunos para a produção adequada do gênero em questão. Concentra-se nos problemas encontrados e, dessa forma,

aborda quatro níveis de produção textual, “a representação de comunicação, a elaboração de conteúdos, o planejamento do texto, a realização do texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88), para compreensão do funcionamento do gênero. Os autores defendem a importância da variação das atividades para que possam abordar várias formas de aprendizagem, garantindo o sucesso de todos na produção final, que é o próximo passo.

Na produção final, o aluno terá a oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que aprendeu durante o desenvolvimento dos módulos. Além disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem a possibilidade de uma avaliação somativa, utilizando as constatações que foram desenvolvidas durante a SD. Em análise a nossa SD, observamos quais etapas dessa proposta, anteriormente descrita, são contempladas.

A produção do gênero por meio da sequência didática possibilita que o aluno articule seu conhecimento prévio e, posteriormente, analise as condições sociais e retóricas de um contexto. Dessa forma, a SD apresenta a análise do gênero, das convenções linguísticas e do contexto social para efetivar a ação da linguagem. A abordagem por meio das SDs permite um desenvolvimento de habilidades cognitivas concernentes à compreensão do funcionamento dos gêneros e à apreensão da língua através de estratégias textuais. Dessa forma, os alunos podem compreender como uma atividade de linguagem e o conhecimento dos gêneros podem ser moldados pela interação social (BAWARSHI ; REIFF, 2010).

De acordo com Cristovão, a SD:

a) permite um trabalho integrado; b) pode articular conteúdos e objetivos sugeridos por orientações oficiais (Diretrizes Curriculares, por exemplo) com aqueles do contexto específico (Projeto Político-pedagógico ou planejamento anual); c) contempla atividades e suportes (livro, internet, etc.) variados; d) permite progressão a partir de trabalho individual e coletivo; e) possibilita a integração de diferentes ações de linguagem (leitura, produção escrita etc.) e de conhecimento diversos; f) adapta-se em razão da diversidade das situações de comunicação e das classes. (CRISTOVAO, 2009, p. 310).

A SD possibilita o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem regulado. Ela permite, ao aluno, não apenas a imaginação da situação de comunicação, mas a prática no uso dos gêneros e a compreensão de que a linguagem é diferente em cada ação.

Dolz e Schneuwly (2004) citam três fatores principais que interagem para a aquisição de línguas: as capacidades de linguagem, estratégias de ensino que se encontram na própria SD e as especificidades da prática da linguagem que serão o objeto de ensino do professor.

Para o ISD, qualquer prática de linguagem é concebida historicamente em seus grupos sociais e o gênero é um instrumento de interação. Portanto, qualquer ação de linguagem é elaborada por meio de gêneros textuais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Por isso, para que a aprendizagem seja efetiva, quando em produção de uma SD, o professor escolhe o gênero a ser trabalhado de acordo com objetivos reais de interação. Serão as suas características que irão fornecer a base para ensinar os objetos de aprendizagem. Contudo, de acordo com Cristovão (2009), se os aprendizes de uma língua não sentirem necessidade de uso de um determinado gênero para a ação de linguagem, a apropriação desse gênero será dificultada.

A autora defende a produção da SD em um processo “espiralado” (CRISTOVÃO, 2009, p. 307), que toma por base o que o aluno já tem de conhecimento e expande. Na visão de Cristovão (2009), o uso de textos autênticos é essencial para o desenvolvimento da SD, textos que circulem socialmente com características específicas que serão modificadas de acordo com a necessidade do agir linguageiro. Além disso, se faz essencial a compreensão da leitura do texto por parte do aluno para que sua produção seja eficiente (CRISTOVÃO, 2009).

Para Cristovão (2009), a SD deve ser composta de:

a) uma esfera de atividade em que o gênero circule; b) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere; c) conteúdos apropriados; d) a disponibilização de textos sociais (de circulação real) como referência para os alunos; e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas; f) atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados; g) propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados. (2009, p. 309).

A autora defende que para que haja o aprendizado de uma língua é necessário que se faça a transposição didática dos elementos ensináveis para o ensino de acordo com a capacidade dos alunos e, assim, eles podem se apropriar dos instrumentos disponibilizados desenvolvendo suas capacidades de linguagem, que serão explicitadas a seguir.

2.6 CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Apropriamo-nos dos gêneros em situações específicas de acordo com o conhecimento que já possuímos, ou seja, as capacidades de linguagem já desenvolvidas em nós.

Schneuwly (2004) argumenta que, quando uma criança se apropria de um instrumento, ela adquire novos conhecimentos e saberes que podem ser a oportunidade de novas “possibilidades de ação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 22), sendo que esse instrumento irá orientar e sustentar seu ato. São essenciais para o desenvolvimento humano duas condições, a da prática de linguagem e a de atividade de linguagem. A primeira está relacionada com as questões sociais, cognitivas e linguísticas estruturais da língua em uso em determinada situação de prática de linguagem. Ela envolve ambos, o individual e o social, portanto, irá depender da participação social do autor, da sua identidade, das práticas que desempenha e do que é esperado dele, ou seja, as influências que são derivadas da sociedade. A segunda, atividades de linguagem, corresponde a uma relação entre o indivíduo e o meio no qual está inserido, e as práticas sociais têm parte essencial no funcionamento dessa condição decomposta em ações de linguagem.

As ações de linguagem, por sua vez, são sustentadas e possíveis por meio dos gêneros textuais apropriados pelos atores para sua ação. A ação de linguagem “consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto de enunciados orais ou escritos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 63). As capacidades de linguagem são as habilidades que os aprendizes desenvolvem para que possam participar em um determinado momento de interação, isto é, para que possam desempenhar uma ação de linguagem.

As capacidades precisam ser aprendidas e desenvolvidas no decorrer da formação do indivíduo (BARRICELLI; MUNIZ-OLIVEIRA, 2010). É por meio delas que o indivíduo irá apropriar-se dos gêneros em determinadas situações de interação. As capacidades são: “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidade linguístico-discursiva)” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44-63).

A capacidade de ação é a relação com o contexto no qual o autor da ação de linguagem está inserido. Está envolvida na situação de interação e

responde às perguntas: Quem? Quando? Porque? Para quem? Ou seja, respostas do contexto imediato que são assumidas apenas pelo conhecimento prévio do aluno ou pelo contexto de produção do próprio gênero que ele está estudando.

A capacidade discursiva está relacionada à estrutura do texto, isto é, como ele é construído, o seu esqueleto. Aborda as partes constituintes do arcabouço textual em si. Como, por exemplo, introdução, desenvolvimento e conclusão, no caso de um artigo científico. Ou seja, a organização do texto e a sua estrutura global.

A capacidade linguístico-discursiva diz respeito às conexões verbais e nominais e às formas expressivas de um texto, às operações de textualização. Os conteúdos linguísticos que são característicos do gênero estudado são abordados nas atividades produzidas e relacionadas ao desenvolvimento dessa capacidade.

A ação de linguagem está diretamente relacionada a uma atitude praxiológica, ou seja, nas práticas sociais é que se torna possível a língua em ação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Por esse motivo, as autoras consideram a existência de mais uma capacidade que é desenvolvida pelos alunos antes e durante o aprendizado de línguas, denominada capacidade de significação.

Cristovão (2013), com base em Dolz e Schneuwly (2004), define as três capacidades, citadas anteriormente, como sendo: a capacidade de ação, constituída pela capacidade da pessoa reconhecer um determinado gênero de acordo com os conhecimentos ou representações do contexto de produção e a adequação deste para a interação; a capacidade discursiva oportuniza a mobilização do conhecimento ao que diz respeito a organização estrutural de um texto e de sua apresentação; a capacidade linguístico-discursiva está relacionada à construção de conhecimento de um indivíduo relacionado às operações e aos recursos linguísticos para a elaboração de um gênero.

Enquanto a capacidade de ação trata de níveis mais superficiais de análise, a capacidade de significação trata de níveis mais profundos do gênero, propiciando ao indivíduo maior interpretação e compreensão na ação de linguagem (CRISTOVÃO, 2013, p. 22), que possibilita “ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais”. Ao desenvolver essa capacidade, o aluno poderá compreender as situações específicas em que determinado gênero é produzido, ou seja, respondendo a questões como quem produziu o texto, onde o texto foi produzido.

Cristovão (2013) compreende as capacidades de linguagem como articuladas entre si, auxiliando uma no desenvolvimento da outra. A capacidade de ação e de significação dão conta de questões de análise pré-textual e as discursivas e linguístico-discursivas às análises textuais. A adaptação da capacidade de ação se dá no nível do contexto cultural sócio histórico e da situação, enquanto que a de significação no plano do discurso/ideologia.

A capacidade de significação visa propiciar possibilidades de interpretação, auxiliando no aprofundamento das informações do texto com a produção de significação, não apenas busca de informações, mas a possibilidade de reflexão sobre questões sociais como “ideologia(s) subjacente(s), relações de poder, traços culturais [...]” (CRISTOVÃO, 2013, p. 374).

Cristovão (2013, p.378) defende que “a proposta de trabalho didático com as capacidades de significação pretende contribuir para a construção de sentidos.” essa questão que a difere da capacidade de ação.

Stutz (2012), com base em Cristovão et al. (2011), apresenta um quadro no qual descreve o conjunto de operações de cada capacidade de linguagem. Essas operações descrevem qual elemento que cada atividade pode potencializar no desenvolvimento do aluno concernente a cada capacidade.

Quadro 1 – Operações referentes à organização externa da SD.

Operações referentes à organização externa da SD
i) Capacidade de significação:
Constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes a práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos de linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.
(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos do contexto macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23)
ii) Capacidade de ação:
Constroem sentido mediante representações dos elementos do contexto de produção, da mobilização dos conteúdos e a escolha do gênero textual. São as operações para o reconhecimento de componentes físicos e socio subjetivos, de conteúdo e da seleção do gênero os responsáveis pela construção das capacidades de ação e (BRONCKART, 1997/2007, MACHADO, 2005) para tal fim, o foco está na

<p>interpretação com base no contexto sócio-histórico dos seguintes itens: levantamento do produtor e receptor do texto, do local e período da produção, da posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático.</p>
<p>(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;</p> <p>(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;</p> <p>(3CA) Levar em conta propriedade linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;</p> <p>(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 195).</p>
<p>iii) Capacidades discursivas:</p>
<p>Constroem sentido mediante as representações sobre as características próprias do gênero como: a planificação global do texto, os diferentes segmentos organizados de forma linguística no texto (os tipos de discurso), e as formas de planificar a linguagem no interior do texto (os tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal).</p>
<p>(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráfico, títulos, formato de texto, localização de informação específica no texto) etc.</p> <p>(2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;</p> <p>(3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;</p> <p>(4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 195).</p>
<p>iv) Capacidade linguístico-discursivas:</p>
<p>Constroem sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão nominal, seleção lexical, modalizações, dêiticos, conectivos, pronúncia, entonação e encadeamento de voz.</p>
<p>(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;</p> <p>(2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);</p> <p>(3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);</p> <p>(4CLD) Dominar operações que cooperam para coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);</p> <p>(5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;</p> <p>(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;</p> <p>(7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;</p> <p>(8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;</p> <p>(9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;</p> <p>(10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas.</p> <p>(11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 195).</p>

Fonte: Stutz (2012, p. 121-122).

Quando possuidor das capacidades e as tendo dialogando na atividade linguística, o indivíduo as utiliza. Elas o auxiliam a mobilizar os conhecimentos prévios do mundo, as estruturas textuais de determinado gênero para aquele momento de interação, a pensar nas estruturas linguísticas que o compõem e o significado daquela ação, para que seja efetivo na comunicação. Como professores, é necessário que pensemos na melhor forma de ensino da utilização dessas capacidades por parte do aluno. Por esse motivo, passamos à transposição didática.

2.7 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

As capacidades de linguagem são observadas anteriormente à transposição didática de modo que poderão ser feitas intervenções durante o ensino, que são denominadas estratégias de ensino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Nessa concepção, o material não é mais adaptável às necessidades do aluno, mas elas são analisadas para ver de que modo as dificuldades podem ser abordadas no ensino de gêneros. Assim, as capacidades já pertencentes aos alunos serão primeiramente analisadas para então encontrar um gênero que esteja adequado a elas, visando uma abordagem mais construtiva na qual observamos a evolução do aluno com relação ao uso do gênero, ou seja, o uso de textos de circulação social, que não são adaptados para a sala de aula.

Primeiramente, o ensino de gêneros se dava por meio de gêneros escolares, como denomina Dolz e Schneuwly (2004), como uma ação sempre idêntica. Podemos lembrar quando pensamos no ensino do gênero redação escolar, que tinha como parâmetro a representação do mundo, ou as infinitas redações de volta às aulas. Os autores comentam que tal abordagem percebia o ensino de gêneros sem modificações e, dessa forma, o meio em que os alunos iriam agir no mundo seria sempre o mesmo, independentemente da intenção.

O enfoque na abordagem de gênero de circulação social é espiral, ou seja, a complexidade aumenta à medida que o aluno adquire maior conhecimento e o mesmo gênero textual pode ser trabalhado inúmeras vezes, sendo a sua exploração aprofundada a cada vez que é novamente abordado (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Dessa forma, o aluno reorganiza as capacidades já existentes e adere a novas informações adquiridas.

A transposição didática são as transformações que determinado objeto sofre para que se torne ensinável. Essas transformações abordam “deslocamentos, rupturas e transformações” (CRISTOVÃO; MACHADO, 2009, p. 130) que estão ligadas ao conhecimento abordado pelo gênero. Visando alcançar o aprendizado das capacidades, busca a análise de acordo com o contexto didático no qual está inserido. A SD é que proporciona a transposição dos elementos ensináveis para um contexto específico para o ensino de um gênero específico. A SD é uma das partes da transposição.

Segundo as autoras, na escolha do conteúdo a ser ensinado, há alguns problemas que devem ser considerados. O primeiro trata da seleção do conteúdo. Se os objetos de ensino forem retirados de um espaço de prática social e não houver a sua compreensão e a compreensão da construção do objeto o ensino se torna comum. Outro problema, apontado pelas autoras, é o “processo de autonomização” (CRISTOVÃO; MACHADO, 2009, p. 131). Esse processo é quando o objeto de estudo é separado da sua teorização, tornando-se comum e obtendo outras especificações que não são próprias dele (CRISTOVÃO; MACHADO, 2009).

Assim, pensa-se na situação de transposição didática com a elaboração do modelo didático e da sequência didática. Por meio do MDG pode-se analisar quais são os objetos ensináveis naquela determinada circunstância e de acordo com a análise que foi feita do contexto didático e do gênero. A SD será a transposição desses elementos ensináveis para atividades que possam proporcionar o desenvolvimento das capacidades ainda não existentes ou a serem aprimorados. Em suma, a transposição didática é a “transposição dos conhecimentos científicos a conhecimentos a serem ensinados” (CRISTOVÃO; MACHADO, 2009, p. 135). Esses conhecimentos serão desenvolvidos em forma de capacidades, por meio dos gêneros e com o auxílio do MDG.

Como nosso contexto didático foi um curso técnico em meio ambiente, o gênero escolhido foi o videoclipe de anúncio publicitário institucional (VAPI). Passamos à definição do gênero e à teoria que fundamentou o MDG.

3 MÍDIAS DE MASSA NA EDUCAÇÃO

Acredita-se que a publicidade dialoga com as atitudes e as decisões das pessoas, suprindo falhas que a sociedade apresenta. Na primeira seção, apresentamos uma discussão sobre a comunicação na área educacional, definimos o que é um videoclipe de anúncio publicitário institucional e, posteriormente, apresentamos as figuras da retórica.

3.1 A COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Esta seção visa discutir a importância da comunicação na educação. Pensando no sistema educacional, por que é considerável a presença da comunicação na educação atual?

O fato é que, na sociedade atual, uma das metas da educação é engajar os alunos por meio da expressão. As gerações atuais optam por atribuir a si próprias as responsabilidades na construção de um mundo melhor e, através dos meios de comunicação, é possível que os jovens expressem seus desejos e lutas por uma sociedade melhor (SOARES, 2011).

Há uma tendência ao crescimento do uso de mídias para a interação devido ao surgimento de novas tecnologias. Portanto, “há uma valorização social do mundo da comunicação e uma negação do mundo da educação tradicional” (SOARES, 2000, p. 14).

O papel principal da comunicação na educação é o de um facilitador na propagação das vozes, e de despertador do interesse dos alunos no aprendizado. É através dos meios de massa que a juventude expressa seus ideais e mantém uma relação interacional com o mundo externo ao meio educacional (SOARES, 2011).

Além disso, o uso de meios de comunicação, internet e outros meios digitais entre os jovens atualmente é recorrente: “93% dos jovens paulistas, integrantes das diferentes camadas socioeconômicas, já usavam o Orkut e 88% deles já tinham publicado vídeo, foto ou áudio na internet, sendo que 48% o fizeram através do Youtube” (SOARES, 2011, p. 27). Isso comprova que o uso do suporte Youtube na divulgação de VAPI é essencial, já que é um *site* acessado e popular entre os jovens, o que também justifica a sua utilização no ensino deste gênero.

A internet, que já foi vista como fonte não confiável, com sua popularidade, requer mais segurança, e uma das formas de alcançá-la pode ser a sua utilização com a instrução de pessoas capacitadas e especialistas de áreas diversas, como línguas. Por isso, a importância de sua implementação nos cursos escolares.

Soares (2011) vê os meios de comunicação como uma forma de atender às exigências da LDB para o Ensino Médio, já que nos dias atuais a grande maioria da população brasileira tem acesso aos meios de comunicação e a LDB prevê uma condição de interação entre o aprendiz e os meios sociais. Portanto, a comunicação permite essa interação ativa socialmente, sendo que “os processos e procedimentos comunicativos possibilitados pela linguagem são uma garantia de participação ativa na vida social” (SOARES, 2011, p. 16).

Partindo do pressuposto de que a educação é uma forma de ação comunicativa e toda comunicação é uma ação educativa, e, ainda, que a prática educacional se torna um meio de aprendizagem, de movimentar a consciência para uma ação social, e que isso pode, de certa forma, influenciar nas decisões dos jovens, é que nasce o conceito de educomunicação (SOARES, 2011). Tendo em vista a linguagem como uma forma de interação e a comunicação como um instrumento para a ação da linguagem, esta pode auxiliar no ensino de línguas, já que possibilita a transmissão do pensamento jovem entre o meio escolar e as comunidades nas quais estão inseridos.

Ambos, comunicação e educação, são capazes de se conectar criando valores ou avaliando situações sociais (SOARES, 2000, 2011), porém, ambos distintos, cada qual com seu valor para se estabelecerem socialmente. Dessa forma, ou influenciam pessoas, mudando pensamentos e valores ainda não adquiridos em uma comunidade, ou, afirmam valores já existentes. E, mesmo assim, cada qual se contrapõe ao outro, discordando.

A educomunicação infiltra uma medida de parceria entre os meios de comunicação e a educação. Assim, a potencialidade da interação é acrescida, de modo que formas tão potentes em comunidades diversas juntam forças para significar socialmente e influenciar papéis.

Conceitos como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos da informação fazem parte de seu vocabulário. Está presente onde práticas de comunicação se manifestam com consequências para a vida em sociedade: na família, na escola, na empresa, na própria mídia. (SOARES, 2011, p. 18).

A escola se mostra como um local de aprendizagem dos proveitos que podem ser retirados deste meio. As mídias comunicativas são uma forma de amplificar as crenças sociais e as medidas educativas. Ou seja, os pareceres dos alunos podem ser propagados com crenças e lutas sociais por meio da comunicação de massa.

O conceito de educomunicação, ou, de professor educador, visa ao domínio de áreas midiáticas e das tecnologias e linguagens utilizadas na produção desses gêneros. Logo, torna-se possível que os indivíduos se tornem ativos e críticos aos meios de comunicação, dando significado próprio às mensagens por eles veiculadas no caso de criação própria (SOARES, 2011), que é um meio interdiscursivo e transdisciplinar por meio do qual os atores sociais se utilizam das mídias para intervir no social (SOARES, 2000, 2002).

A mídia é vista pelos educadores como um auxílio no processo educativo e, por meio dela, podem ser escolhidos os devidos temas a serem debatidos. Um dos temas abordados em Soares (2011) é meio ambiente, que é também o assunto do gênero por nós estudado.

A educomunicação socioambiental é um diálogo entre a participação na preservação ambiental e no trabalho coletivo. O foco está nos três âmbitos, na produção, na interação e na natureza. O trabalho por meio de projetos de produção de gêneros midiáticos em educação ambiental propicia a educação ambiental propriamente dita, que é direito de todo cidadão e “cabe aos meios de comunicação de massa colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar dimensão ambiental em sua programação” (SOARES, 2011, p. 77).

O autor explica que, em projetos em que os meios de comunicação têm sido utilizados como forma de ensino de línguas em oficinas, o índice de jovens que desenvolveram maior estima, inclusão no mercado de trabalho, melhor capacidade na resolução de problemas, autonomia e, principalmente, criticidade, é mais evidente. Isso se deve à inclusão desses alunos em projetos em que ações de comunicação precisam ser tomadas na elaboração dos gêneros relacionados ao

ensino das mídias. Com isso, os aprendizes desenvolvem maior vocabulário, desenvoltura pessoal, agilidade e desprendimento na interação social e na transmissão de conhecimentos pessoais e/ou de opiniões pessoais.

Júdice (2009) argumenta que toda imagem não verbal deve ser lida de acordo com a carga cultural trazida por cada um, e, para auxiliar nesse processo, concorrem os saberes, as habilidades e a autonomia adquirida pelas experiências vividas. Os textos não verbais, no ensino de língua, servem como instigante da produção oral e/ou escrita. “Toda imagem, como nos lembra Barthes (1957), é polissêmica; implicando uma cadeia flutuante de significados, dos quais o leitor escolhe alguns e despreza outros” (JÚDICE, 2009, p. 259).

Além disso, considera-se a educação ambiental visando à integração da responsabilidade cooperativa, facilitando a compreensão da responsabilidade social como união, e não, como individualidade. A construção de projetos pode ser, em alguns casos, a possibilidade de desenvolvimento de um conhecimento que vai além da prática pedagógica. Esse é um dos papéis que podem ser adotados pela educomunicação socioambiental.

Portanto, este trabalho corrobora a construção de práticas significativas, entre as quais, a SD sobre o videoclipe de anúncio publicitário institucional (VAPI). Para o aprimoramento da SD fez-se necessário aprofundar o conhecimento sobre o gênero e, por isto, o desenvolvimento do MDG. Por meio do MDG, professores de língua inglesa podem se familiarizar com suas estruturas físicas, linguísticas e meios de divulgação, e possibilitar a aprendizagem de ambos, VAPI e língua. Essa combinação possibilita o enriquecimento do ensino de línguas e a propagação das mídias como meio de disseminação de ideias e ideais. Passamos à definição de VAPI.

3.2 DEFINIÇÃO DE VIDEOCLÍPE DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO INSTITUCIONAL

O vídeo é um meio de cultura de massa, bem como a TV (CONNOR, 1992). É assim considerado por atingir todos os ramos de cultura, desde a popular até as elitizadas, e tem por objetivo alcançar uma grande comunidade e influenciar suas decisões.

Seus relatos têm duas formas: a transgressiva e a incorporativa (CONNOR, 1992). A primeira busca alimentar ações progressistas nos vídeos e

transmite as informações em tempo real. As imagens são usadas como argumentos às palavras. O videoclipe possui essa mesma implicação. Machado (2007) define videoclipe como o uso de imagens sobrepostas com a inserção de textos escritos em edições e o jogo com as palavras fazendo uma relação entre palavra e imagem. O gênero permite a plasticidade e a textura de imagens organizadas em planos que a misturam ao uso de diversos elementos incorporados em uma única apresentação o que enriquece a leitura e demonstração de sentimentos, formas de manifestar pensamentos e ideias. O autor defende que o videolipe não é apenas um jogo de imagens no computador simplesmente por ele mesmo, mas a “articulação do vídeo enquanto um sistema de expressão” (MACHADO, 2007, p. 30).

Considerando a definição de videoclipe como um meio de exteriorização, o vídeo institucional se serve dele para trabalhar por causas e ocasionar um efeito. Por esse motivo, nomeamos o gênero, objeto desta pesquisa, VAPI. O autor define cinco tipos de videoclipe: “romântico, o socialmente consciente, o niilista, o clássico, e o pós-moderno” (CONNOR, 1992, p. 130). Os videoclipes institucionais se enquadram na categoria videoclipe socialmente consciente, que toma uma atitude de oposição aos “valores estabelecidos” (CONNOR, 1992, p. 131) pela sociedade com uma nova possibilidade de construção social, com outras visões, diferentes daquelas pré-constituídas e que visa a uma melhoria para todos os indivíduos.

Para Jameson, o vídeo e a TV representam, na sua própria forma, desafios, não somente à hegemonia dos modelos estéticos modernistas como também ao domínio contemporâneo da linguagem e dos instrumentos conceituais associados com as ciências linguísticas e semióticas (CONNOR, 1992, p. 133).

Assim, podemos asseverar que o videoclipe representa o controle de uma necessidade comunitária que deve ser cumprida socialmente e precisa de um incentivo, e, por esse motivo, foi instituído. Ele expõe um produto e o divulga de forma a ser vendido socialmente. No caso do videoclipe de anúncio publicitário institucional, o produto é uma ideia que acarretará uma mudança de benefício social. Connor (1992, p. 138) defende que o que é apresentado na tela nada mais é do que um desejo social que é representado de “forma personificada do nosso mundo psíquico”.

Hall argumenta que a produção publicitária e de comunicação vem do social e deve ter um efeito ou causa no próprio social e, portanto, “deve então ser traduzido [...] em práticas sociais, para que o circuito ao mesmo tempo se complete e produza efeitos” (2003, p. 388). O autor defende que o processo comunicativo é determinado pelo momento histórico, bem como, então, a propaganda, chamada por ele de forma-mensagem, estabelece uma relação social para construir um significado. A forma-mensagem requer integração na sociedade, de forma que “a audiência... é a fonte e o receptor da mensagem” (HALL, 2003, p. 390) e se faz necessário que ela faça sentido socialmente, por isso, deve seguir as regras discursivas, pois o resultado dependerá das articulações com o real.

Hall (2003) apresenta três condições hipotéticas pelas quais o discurso faz sentido. A primeira é a hegemônica dominante, essa mensagem já possui um sentido predominantemente ligado a decisões sociais próprias de uma ideologia. A segunda é o código negociado, que é a representação de “eventos que estão em dominância” (HALL, 2003, p. 401). O código negociado tem relação, por exemplo, com as políticas de ensino ou com o código do trabalhado, sendo definido por estâncias superiores, por convenção, e apropriadas pela sociedade para que possa haver a convivência. O último é o código de oposição, nos quais há uma contestação àquilo que foi imposto socialmente. Os vídeos institucionais de preservação ambiental se enquadram na primeira condição, pois estão diretamente ligados a uma ideologia de cuidado com o meio-ambiente.

A venda dessa ideologia nos vídeos de anúncios publicitários institucionais é efetivada por meio de imagens que irão influenciar nas decisões individuais. A seguir, apresentaremos a teoria utilizada neste trabalho para análise de imagens.

3.3 TEORIA DA ANÁLISE DE IMAGENS

Mendonça (2006, p. 107) argumenta que há a manipulação por imagens e essa manipulação visa: “controlar a produção da subjetividade”. Os anúncios publicitários institucionais estão presentes em nosso cotidiano para influenciar nas decisões que tomamos, e essa influência é observada por meio das imagens por eles disponibilizadas. O autor comenta que é necessário que o corpo humano seja controlado e que, para isso, é preciso “discipliná-los, moldá-los,

docilizá-los, contê-los” (MEDONÇA, 2006, p. 107), para que as vontades e desejos sejam iguais. Dessa forma é que surgem os padrões comunicativos massivos, que atingem à toda sociedade. Metz (1974) afirma que determinados domínios correspondem a gêneros e que a publicidade, nesse caso, o anúncio publicitário institucional, se apropria de um determinado texto para que atenda ao público alvo, mantendo, assim, a sua função social. Toda linguagem, incluindo a imagem, é inorgânica até que encontre um indivíduo e, então, passa a ser orgânica (DELEUZE; GUATTARI, 1997), por encontrar sentido no social.

3.3.1 A Retórica no Gênero

A retórica foi preconizada por Barthes (1964, 1965) e reelaborada por Jacques Durand (DURAND, 1974), no capítulo Retórica e imagem publicitária do livro *A análise de imagens*, escrito por ele e outros autores. A retórica é definida por Durand (1974, p. 19) como a forma da “arte da palavra artificial”, de forma que agrupa os dois tipos de linguagem, a própria e a figurada. A primeira é composta pelo verbal (denotativa) e a segunda pelo não-verbal (conotativa) (ALMEIDA JR, 2005). A função da retórica é apresentar esses “dois níveis de linguagem” (DURAND, 1974, p. 20), de modo que a imagem faz passar de uma linguagem para a outra, e “o que é dito de maneira figurada poderia ser dito de maneira direta” (id., p. 20). Durand (1974) defende que é na publicidade que conseguimos empregar todas as categorias dessa forma de análise. Almeida Jr. (2005) alega que ela nos fornece instrumentos essenciais para nos capacitar a fazer “a análise da mensagem publicitária” (ALMEIDA JR, 2005, p. 64) e que por meio dela “observamos e compreendemos o conjunto argumentativo de uma peça publicitária” (id., p. 64). A grande maioria das imagens se parece com o que representam, principalmente no que concerne às imagens não figurativas, exceto no nível de abstração, no qual ela pode parecer com qualquer coisa, e, é nesse sentido “que se distingue a imagem não figurativa daquela em que o representado é reconhecido como um objeto usual” (METZ, 1974, p. 8), e não são isoladas e incomunicáveis (id.).

A figura da retórica, segundo o autor, pode ser analisada na violação de uma norma, podendo ser esta “da língua, da moral, da sociedade, da lógica...” (DURAND, 1974, p. 21), entre outras.

De acordo com Metz (1974), a semelhança da imagem com o objeto auxilia na interpretação, porém há uma diferença entre encontrar paradigmas na imagem e tentar significá-la a qualquer custo. Nem sempre a imagem é inteligível, e, como argumentam Deleuze e Guattari (1997), a interpretação irá variar de acordo com a comunidade na qual o indivíduo se insere, de forma que será única e socialmente significada. “Cada domínio constitui uma unidade tradicional, uma unidade legada” (METZ, 1974, p. 14). Além disso, Metz (1974, p. 11) argumenta que não devemos privar a interpretação apenas no âmbito da imagem, mas também considerarmos o verbal, embora “o casamento dos dois (=imagem e língua)” seja “um enclausuramento imaginário”.

As linguagens visuais mantêm com as outras, laços sistemáticos que são múltiplos e complexos, e nada se ganha em opor o <<verbal>> e o <<visual>> como dois grandes blocos, cada qual homogêneo, maciço, e desprovido de ponto de contato com o outro (METZ, 1974, p. 12).

Por isso, quando analisamos o conteúdo imagético, consideramos também o verbal. Passamos, então, aos conceitos da retórica.

Durand (1974) inicia o conteúdo com a proposição de Barthes (1964, 1965), na qual ele classifica as figuras da retórica como sendo de duas ordens: metáboles, que estão no nível do paradigma e fazem jogo de palavras ou trabalham com a substituição de palavras por significados semelhantes, e, parataxes, que estão no nível do sintagma e alteram as relações já existentes. Ele divide essas figuras em duas dimensões: operação, que atua no nível do sintagma, e, a relação, que atua no nível do paradigma.

São divididas em figuras de dicção, separadas em cinco categorias: a repetição do mesmo som, a adjunção do mesmo som, a supressão de um som, a substituição de um som e a interversão de dois sons, e, figuras de construção, que estão com as mesmas cinco categorias, só que nesse caso relacionadas às palavras: repetição de uma palavra, a adjunção de uma palavra, a supressão de uma palavra, a substituição de uma palavra e a interversão de duas palavras.

São classificadas de acordo com uma dicotomia que as separa por duas categorias de comparação: “a semelhança e a dissemelhança... analogia e identidade por um lado, diferença e oposição por outro” (DURAND, 1974, p. 24).

Durand (1974, p. 25) adota definições mais formais para essas dicotomias, sendo “opostos se pertencem a um paradigma que se limita a estes termos... outros se pertencem a um paradigma que compreende outros termos... mesmos se pertencem a um paradigma constituído por um termo único”. Essas proposições poderão ser ligadas pelas relações de identidade, similaridade, oposição e diferença. A análise não recobrirá todos os elementos, porém a figura indicará quais são as relações existentes na imagem. Esse recorte permite apenas dois elementos, que são a forma e o conteúdo.

De acordo com essas classificações, Durand (1974) apresenta em seu texto um quadro de classificações gerais das figuras da retórica, que serve de base para a análise da publicidade. Apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 2 – Classificação das figuras da retórica.

RELAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS VARIANTES	Operação retórica			
	A Adjunção	B Supressão	C Substituição	D Troca
1. Identidade	Repetição	Elipse	Hipérbole	Inversão
2. Similaridade de forma de conteúdo	Rima Comparação	Circunlocução	Alusão Metáfora	Hendíadis Homologia
3. Diferença	Acumulação	Suspensão	Metonímia	Assíndeto
4. Oposição de forma de conteúdo	Emparelhamento Antítese	Dubitação Reticência	Perífrase Eufemismo	Anacoluto Quiasmo
5. Falsas homologias duplo sentido paradoxo	Antanáclase Paradoxo	Tautologia Preterição	Trocadilho Antífrase	Antimetábole Antilogia

Fonte: Almeida Jr (2005).

A seguir, descrevemos cada um dos elementos das figuras da retórica dispostos no quadro geral da imagem publicitária e, posteriormente, os utilizamos para a análise dos vídeos de anúncio publicitário institucional, objeto de nosso estudo. As figuras apresentadas foram classificadas por Durand (1974) em imagens de publicidade impressa. O autor (1974) argumenta que nada impede que essas mesmas figuras sejam utilizadas para a análise de outras imagens. Portanto, utilizaremos-nas para a análise do nosso conteúdo. Nesta seção, descrevemos cada uma delas seguindo a ordem de apresentação adotada por Durand (1974) e exposta no quadro anteriormente apresentado, sendo que todos os termos e definições foram por ele fixados.

A – Figuras de adjunção

Repetição – reprodução fotográfica de uma mesma imagem, justaposição de fotos idênticas ou diferentes, repetição temporal que pode indicar atos separados, reduzidos ou simultaneidade.

Similaridade – conferência de forma e de conteúdo. Comparação de formas com outros elementos e/ou produtos. Numa definição mais clara é o “conjunto de elementos em que uns são portadores de similitude e outros de diferença. Durand apresenta oito possíveis significações:

mesma forma, mesmo personagem, mesmo produto[...] identidade de forma e de personagem, produtos diferentes[...] ou as diversas utilizações de um produto[...] identidade de forma e de produto, personagens diferentes[...] identidade de forma, personagens e produtos diferentes[...] identidade de personagem e de produto, diferença de forma[...] a diversidade de utilizações de um produto[...] mesmo personagem, diferença de forma e de produto[...] a identidade de personagem tem aqui por função significar, por deslocamento, a unidade do produto[...] diferença de forma e de personagem[...] acumulação (DURAND, 1974, p. 29-30).

Para atingir o objetivo, a figura pode se decompor em unidade da marca e unanimidade do usuário, respectivamente, com o produto repetido várias vezes na mesma imagem, em nosso caso, vídeo, e a exposição de personagens diferentes ou repetição de personagens.

Acumulação – ajuntamento de vários elementos de diferentes significações na mesma imagem e que possuem dois sentidos, sendo a quantidade em desordem, caos, empilhamento.

Oposição – separação em dois níveis, o de forma e o de conteúdo. O criador produz relações de identidade e oposição aos elementos. Existem duas formas das figuras de oposição, o paradigma das marcas como competidoras, que visa produzir um efeito de destaque quando relacionada a outras marcas, de forma que o leitor escolha por esta, numa “posição vantajosa” (DURAND, 1974, p. 34). Pode ser entre as duas marcas, ou ainda, a utilização ou não utilização de determinada marca, e a ideia de totalidade que seria a utilização das variantes do produto ou o mesmo produto.

Duplo sentido – verificação de elementos repetidos duas vezes, mas com sentidos diferentes (antanáclase). Frequentemente, na publicidade, são apresentados objetos e personagens que parecem idênticos para o apontamento das diferenças.

Paradoxo – apontamento das semelhanças com a utilização de jogos de palavras, uma escolha, uma suposta oposição ou a solução trazida pelo produto para um problema.

B – Figuras de supressão

Elipse – supressão de elementos na imagem que os fazem ilusórios, como por exemplo, a levitação ou a desapareição; é a relação de um elemento com ele mesmo. É dividida em categorias, sendo elas objetos que acompanham o produto de forma que isso o valorize, desaparecimento dos personagens e a terceira e última relacionadas à supressão do próprio produto.

Circunlocução – estão ligados a outro elemento por similaridade, de forma que um desses é suprimido.

Suspensão e digressão – retardam uma mensagem ou um elemento dela. Mais comum na mídia impressa, na qual o anúncio é dividido em duas páginas, sendo a primeira um enigma e a segunda a resposta a ele.

Dubitação – supressão feita opostamente à forma, também conhecida como reticência, opondo-se a algum tipo de tabu.

Falsa homologia – apresenta dois tipos: a tautologia verbal, que é a demonstração do mesmo produto, e a preterição verbal, nos quais há indício de um segredo a ser revelado pela imagem ou marca.

C – Figuras de substituição

Idêntica – substituição de um elemento por outro idêntico, podendo ser majoritária ou minoritária. Na majoritária existem a hipérbole que é o uso exagerado de termos, e, a ênfase, que é a valorização de algo concernente à enunciação; na minoritária encontramos a litote, que é o uso de uma “escrita cerrada” (DURAND, 1974, p. 45).

Elemento similar – está dividido em duas categorias: a formal e a de conteúdo. A formal é relacionada à alusão, a relação de um produto a outro similar. O conteúdo está ligado às metáforas.

Elemento diferente – são as metonímias. Substituição da causa pelo efeito, do efeito pela causa, do objeto pelo destino e do todo pela parte.

Elemento oposto – substituição que está ligada a outro elemento, ou pela forma ou pelo conteúdo.

Falsa homologia – possui duas formas: o trocadilho, que é a substituição da forma idêntica, e o conteúdo oposto ou a antífrase, que é a forma oposta e o conteúdo idêntico.

D – Figuras de troca

Inversão – continuam idênticas, mas a ordem deles é alterada. E, nesse mesmo tópico de inversão, há regressão na qual a ordem invertida se justapõe à ordem direta.

Hendíade – há similaridade na forma gramatical e a homologia na qual o mesmo conteúdo pode ser apresentado de diferentes formas gramaticais.

Assíndeto – deslocam-se imagens e o efeito é fazer cortes verticais e horizontais na imagem.

Anacoluto – entra em oposição com o nível formal, com a montagem de uma imagem impossível, ou, a troca é gramaticalmente correta, mas percebe-se a troca pelo caráter anormal dos elementos.

Antimetábole – possui duplo sentido ou antilogia a unir elementos contraditórios.

Ressaltamos que todos os conceitos anteriormente citados e descritos foram desenvolvidos por Durand (1974) para análise de anúncios publicitários.

Os anúncios publicitários, que constituem o corpus de análise deste trabalho, podem ser definidos como videoclipes pela utilização de características próprias. O anúncio atinge todos os ramos de cultura e dialoga com pensamentos já existentes na sociedade em que é veiculado. Observamos que as figuras da retórica podem contribuir na elaboração da imagem em publicidade, uma vez que articulam a linguagem verbal e a não verbal. Os termos expostos serão utilizados, neste trabalho, para análise de imagens.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia do presente estudo, dividida em natureza da pesquisa, participantes, coleta de dados, critérios de análise, descrição dos dados e panorama geral da pesquisa, respectivamente. Passamos à primeira seção do capítulo, com a explanação da natureza da pesquisa.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa se origina na sociologia e na antropologia, com a finalidade de compreender e buscar significados para fenômenos relacionados entre o sujeito e o contexto ao qual ele se insere. Para isso, faz-se necessário, na visão de Vidich e Lyman (2006), “uma sensibilidade e ... uma curiosidade” para que o pesquisador possa relacionar o que é próprio e o que é do mundo, e associar ambos, de forma que contribua com o social. Conseqüentemente, é imprescindível que haja um desprendimento pessoal, para que se torne possível o entendimento por parte dele. Assim, podemos definir que a pesquisa qualitativa envolve o outro e a nossa relação com ele, e o pesquisador não está ausente na pesquisa, levando seus ideais e credos, porém, procurando não interferir na pesquisa.

Cameron et al. (1992) afirmam que o pesquisador social está engajado na solução de problemas sociais, a fim de contribuir para a transformação de uma situação. Por esse motivo, enquadramos esta pesquisa no paradigma teórico-crítico, uma vez que, neste, o pesquisador tem como objetivo investigativo a crítica, a transformação, a restituição e a emancipação (LINCOLN; GUBA, 2006).

A pesquisa desenvolvida tem como objetivo a elaboração de um modelo didático⁹ do gênero vídeo institucional para o ensino de Língua Inglesa (LI) com o uso de gêneros textuais. Essa é uma contribuição social e didática, pois o modelo servirá de base para a elaboração de sequências didáticas. A emancipação crítica (KINCHELOE; MACLAREN, 2006) apropria-se das suas vidas, atingindo as necessidades por meio da autonomia em decidir o que trabalhar com seus alunos,

⁹ Toda a estrutura de um discurso que é composto por conteúdos de situação de produção, típicos do gênero, as formas de mobilizar esse conteúdo, a construção composicional característica do gênero e o seu estilo particular. (CRISTOVÃO, 2007).

mesmo que essa emancipação não seja total, mas, ainda, influenciada por contextos sociopolíticos, e que nas palavras dos autores “afetam crucialmente suas vidas” (KINCHELOE; MACLAREN, 2006, p. 283).

Por isso, consideramos uma transformação social, a emancipação dos professores, sendo, a escola, um lugar de libertação, onde se ensinam valores para que haja uma formação crítica (KINCHELOE; MACLAREN, 2006). Eles, os professores, poderão fazer uso do modelo disponibilizado na pesquisa para desenvolver seu próprio material didático, sendo uma das contribuições da pesquisa.

A pesquisa é fundamentada pelo ISD, que visa à aprendizagem de línguas por meio da interação social e com o uso de gêneros pré-desenvolvidos pelos indivíduos sociais, baseados no conhecimento prévio em relação aos textos por eles utilizados diariamente. Também nos apoiamos na retórica que visa a análise das imagens componentes dos VAPI, sendo que a linguagem não-verbal também dá conta da interação.

Como assevera Bronckart (2003), o gênero pode se modificar pelos anos, por ser situadamente histórico. Assim, classifico a pesquisa como sendo de cunho teórico-crítico, pois o acúmulo do conhecimento nesse paradigma é pela revisão histórica e comparação. Os gêneros se modificam e, por isso, necessitam de uma revisão constante para que possamos classificá-los no mesmo gênero textual. Por esse motivo, na pesquisa, fazemos a comparação entre os textos e observamos quais possuem a mesma estrutura textual e, assim, se caracterizam como sendo do mesmo gênero. Dessa forma, podemos nominá-lo, estando ciente de que essa nomenclatura pode modificar-se, uma vez que a epistemologia da pesquisa, segundo Guba e Lincoln (2006), é transacional e as descobertas são mediadas por valores e co-criadas, de forma que podem ser revisadas.

Temos consciência de que, em se tratando de uma pesquisa que trabalha com gêneros e que tem como pressuposto o realismo histórico, ao longo do tempo, é passível de alterações. Não é estática, uma vez que ambos, gênero e a situação social histórica da pesquisa, estão em constante transição.

A transacionalidade da pesquisa se dá por transações e mudanças que constantemente ocorrem na sociedade, sendo, essas, observadas nos próprios textos analisados. Pensamos que a aquisição da linguagem é mais eficiente por meio de textos falados ou escritos. A comunicação é elaborada na interação social, sendo que mesmo os textos escritos têm um público-alvo e uma intenção de atingir a

sociedade de alguma forma. Então, visamos buscar informações sobre o gênero que iremos analisar, e disponibilizá-lo à comunidade acadêmica e ao professorado, em forma de modelo didático, tornando, dessa forma, possível, a eles, a emancipação. Esta se dará pelo estímulo para a ação que faz parte da qualidade da pesquisa, ambos para que os profissionais de ensino de línguas possam elaborar seu próprio material didático com a utilização do modelo por nós elaborado. Esse é o incentivo desta pesquisa.

Além do estímulo para a ação, a qualidade da pesquisa qualitativa teórico-crítica, e conseqüentemente este estudo, é o desgaste da ignorância, contribuindo pela disponibilização social deste modelo didático para possível utilização. Outro fator que compõe a pesquisa é a situacionalidade histórica (LINCOLN; GUBA, 2006), que é obtida pela análise de textos nos quais descobrimos os elementos que constituem o gênero, que será chamado de videoclipe de anúncio publicitário institucional.

4.2 DESCRIÇÃO E COLETA DOS DADOS

De acordo com Cristovão (2006), para a elaboração de um modelo didático, faz-se necessária a seleção de um conjunto de textos para que possa ser feita a análise e determinar se esses gêneros pertencem ao mesmo grupo textual. Para a escolha dos VAPI, após observação das aulas na disciplina de estágio, percebemos primeiramente o nível linguístico dos alunos para produção da SD naquele momento. Consideramos também o conteúdo temático, já que lecionamos em um curso técnico em meio ambiente. Nesse estudo, tomando os pressupostos citados anteriormente e o conteúdo linguístico, selecionamos mais alguns VAPI para compor nosso *corpus* de análise. Os vídeos escolhidos estão disponíveis no *site* Youtube e foram elaborados pelas organizações não governamentais (ONGs) com o tema preservação ambiental. Passemos a um panorama dos VAPI escolhidos.

O VAPI *Breathe in breathe out* tem 59 segundos e se enquadra na categoria ação, pertencente à instituição *Greenpeace*. O público-alvo é de adultos em geral e foi produzido¹⁰ em 23/11/2006. É composto por diferentes cenas da

¹⁰ As datas de produção dos vídeos foram deduzidas pela data de publicação no *site* Youtube, pelos originais produtores dos vídeos em seus devidos canais.

natureza, como montanhas, pedras, geleiras, desertos e por rios, lagos e mangues. O som é de respiração. Quando é inspiração, o cenário se enche de água e, quando é expiração, se esvazia.

O VAPI *Global warming* é de autor desconhecido e tem duração de 3 minutos e 9 segundos, se enquadrando, também, na categoria ação. Se direciona a jovens e adultos que saibam ler em língua inglesa. Foi publicado em 31/08/2007. As primeiras cenas são do planeta Terra em situação normal e, depois, com o aquecimento global. Apresenta tabelas das alterações climáticas, e imagens comparando, em datas, como era um ambiente e o que ele se tornou. O planeta em chamas, as geleiras derretendo, cenas naturais, no geral, de destruição e estáveis. Finaliza com uma frase de conscientização. Como trilha sonora, a música *Hero* de NickelBack. O vídeo foi classificado como VAPI neste estudo, contudo, Littleton (2009) o classificam como anúncio de serviço público (ASP).

O VAPI *Uma hora volta pra você* é da organização WWF, tem duração de 1 minuto e 1 segundo e se encaixa na categoria animação. O público-alvo desse VAPI é de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A animação se inicia com um homem cortando uma árvore com uma serra elétrica. Ao cair, ela bate em outras, derrubando-as. Chegando na quinta árvore, ela bloqueia a passagem de um rio que é desviado, os peixes morrem e o desvio dá de encontro a um trator, que derruba uma pedra em uma ponte, derrubando um carro cheio de petróleo. O combustível atinge animais que chegam até as geleiras, quebrando-as e causando uma enorme onda que causa uma inundação. Os incidentes vão aumentando até que as árvores, que estão em volta do planeta Terra, vão caindo e voltam ao homem do início. A música de fundo é intitulada *Money makes the world GO round*. Não foi possível encontrar a data de produção do vídeo.

O VAPI *Inspiring action* tem duração de 3 minutos e foi produzido pela ONG *Greenpeace*, faz parte da categoria ação e o público-alvo é de jovens e adultos. Cenas do espaço, galáxias e estrelas são apresentadas no início do vídeo, seguidas da imagem do planeta Terra. Posteriormente a esta imagem, seguem cenas da natureza, sendo de alguma forma destruída, pelo homem ou não. Homens pescando, geleiras derretendo, peixes mortos em rios, árvores sendo cortadas. Aparece, então, um balão do *Greenpeace* com a imagem do planeta e a luta para parar com todo esse vandalismo. Pessoas tentando salvar o meio ambiente por meio de mensagens de conscientização. O vídeo foi produzido no dia 21/04/2009.

O VAPI *Earth day: give earth a hand* tem duração de 1 minuto e 30 segundos, da ONG *Greenpeace* e é da categoria ação. Foi produzido no dia 21/04/2010 e o público-alvo é composto por adolescentes, jovens e adultos. O vídeo inicia com frases de consumo. Mãos aparecem tentando tocar os produtos. Essas frases são substituídas por frases de coisas naturais, como árvores, ar puro, etc. Seguem-se imagens das mãos, formando todos os ambientes naturais que são desejados na frase inicial. Uma plantação de trigo, pássaros, florestas e rios, oceanos, baleias e cápsulas polares. Por fim, aparece a imagem do sol e da Terra como se fossem as mãos, mas produzidas graficamente. E uma mão, apoiando a frase: *Give Earth a hand*¹¹.

O VAPI *Genius ideas* é da ONG *Greenpeace* e tem a duração de 52 segundos na categoria animação. Tem como público-alvo jovens e adultos, e é uma sequência de três vídeos. O primeiro, sobre o cientista Einstein, que aparece na primeira cena fazendo cálculos em um quadro negro, e quando tem uma ideia, sobre sua cabeça, surge a lâmpada amarela. No mesmo momento desce um homem em uma corda que troca a lâmpada por uma incandescente. O segundo é sobre Newton, que está debaixo de uma árvore e quando a maçã cai em sua cabeça acontece o mesmo que no vídeo anterior, a lâmpada é substituída. E o último, sobre o Archimedes, que está tomando banho e surge-lhe uma ideia, aparecem três homenzinhos de barco e trocam a sua lâmpada também sem data de produção.

O VAPI *Human life commercial* também da ONG *Greenpeace* tem duração de 33 segundos na categoria ação. Possui como público-alvo jovens e adultos que entendam língua inglesa e não possui data de produção. O vídeo inicia-se com um bebê sentado em um cenário cheio de geleiras na Argentina, no ano de 1928. A imagem se aproxima e o bebê se torna uma criança que começa um discurso sobre o meio ambiente. Após, a imagem é acelerada, e a pessoa na cena vai envelhecendo com a aceleração, se tornando adolescente, jovem, adulto e idoso, e, com isso, a imagem das geleiras também vai se modificando, e derretendo com a rapidez da passagem do tempo.

O VAPI *Change the way you think* da ONG WWF faz parte da categoria *Change the way you think*, bem como os outros dois VAPIs, *Change the way you think about food* e *Change the way you think about your laptop*. Os vídeos

¹¹ Dê uma mão à Terra.

são direcionados a jovens e adultos que entendam língua inglesa. O primeiro VAPI dessa categoria começa com uma frase que é substituída por um copo de café. Esta imagem é seguida por frases de quais são os produtos necessários para o consumo do café matinal. Surge um copo e uma mão o abre, e, posteriormente, uma seta que aponta para um reservatório de água, que vai sendo preenchido pelos elementos que se encontram no café. A imagem é substituída por outra frase, e, a água, como se fosse um rio correndo. As frases vão sendo substituídas e as imagens também. É mostrada uma porção de copos de café, logo após a imagem do planeta Terra. O copo reaparece e uma mão o retira da cena. Um grão de café é mostrado, e gotas de água, e, novamente aparece, então, a imagem da água correndo como se fosse um rio. Aparece a imagem de várias pessoas vestidas com ternos. Finaliza com uma frase título do vídeo. Foi produzido no dia 03/02/2009 e tem a duração de 1 minuto e 32 segundos.

O segundo VAPI desta categoria inicia-se com o título e a palavra *everything*¹² é substituída pela palavra *food*¹³. São mostrados sinais matemáticos, e, em seguida, a imagem de muitas pessoas, mais a palavra população vezes o consumo, com a imagem de vários pratos e talheres *igual* à capacidade do planeta. Novamente, o sinal de igual, e a Terra inteira e mais a metade dela. Sua metade é retirada de cena e aparece apenas a Terra. O planeta Terra é devorado por mordidas, porém a boca não aparece. Mais uma vez aparece a imagem da Terra e, agora, é dividida em pedaços, sendo feitos cortes nela. Cada pedaço cortado se torna negro e, então, é preenchido pelos alimentos que consumimos. Fica na cena apenas uma fatia da Terra, que é cortada em pedaços também, com o mesmo efeito e substituída por palavras como desertos, lagos e outras. Águas descem na tela como se fossem um rio, seguidas de gotas de água. Em seguida, aparecem na tela várias gotas e são substituídas por galões de água. Surge a imagem de um saco de arroz, gotas de água, minerais, e outros produtos que são necessários para a industrialização de alimentos. Finaliza com o símbolo de sustentabilidade em movimento e a frase título do vídeo. O VAPI foi produzido em 12/10/2011 e tem duração de 2 minutos e 17 segundos.

O terceiro VAPI desta categoria tem duração de 2 minutos e 18 segundos e foi produzido em 01/11/2011. Como todos os vídeos desta categoria, ele

¹² Tudo
¹³ Comida

inicia com a frase que é título do vídeo. Então, aparece a imagem de um notebook, seguida dos componentes que vão dentro dele, como vidro, plástico, alumínio, efeitos ultravioletas, energia, água e a floresta. Após, a imagem de uma lata de alumínio e a do planeta Terra, apontando para o Brasil, que representa a floresta amazônica. Mostra a imagem de árvores repetidamente em uma cena. Em seguida, linhas que representam a imagem de um rio e, logo abaixo, uma barreira. Ao lado desta imagem aparecem vários galões de água. Posteriormente, raios que são um cabo de energia que sai deles e se liga à imagem de um notebook. As imagens retornam gradativamente na sequência anterior: barreira, rio e floresta, porém, agora, a água inunda a floresta e aparece a imagem do sol, diminui o fluxo de água e esta imagem é substituída pelo notebook, novamente, com a informação de que, para um aparelho, é necessária a destruição de 0,28 m² de floresta amazônica. E, por fim, é finalizado com a frase título do vídeo.

Passamos, agora, aos critérios de análise dos VAPI.

4.3 CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para o desenvolvimento do trabalho, fazemos uma análise da estrutura dos vídeos, com vistas a produzir o MDG. Essa análise se deu com a comparação entre 10 vídeos¹⁴, com uma duração entre 50 segundos a 4 minutos.

Posterior à escolha dos vídeos, analisamos a estrutura física e sócio-subjetiva do texto. Para isso, recorremos ao conteúdo teórico relacionado a modelos didáticos, a fim de podermos entender quais elementos compõem o gênero em questão. Em um primeiro momento, efetuamos as pesquisas bibliográficas para a fundamentação do modelo que produzimos. Para a produção de um modelo devem ser analisadas as seguintes características: o contexto sócio-histórico; os conteúdos típicos desse gênero; as formas de mobilizar o conteúdo; as características do gênero, ou seja, a construção composicional desse gênero; o estilo particular, as configurações específicas de unidades de linguagem que constituem esse gênero; sequências textuais e os tipos de discurso; mecanismos de coesão nominal e verbal; mecanismos de conexão, períodos; e, por fim, as características lexicais, sendo essa última já analisada em trabalho de conclusão da

¹⁴ Os textos originais estão em inglês, mas optamos por escrevê-los em português no corpo do texto, e o original em nota de rodapé.

especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras, no ano de 2012, na Universidade Estadual de Londrina (OLIVEIRA, 2012).

Além disso, o ISD indica o ensino de línguas por meio de sequências didáticas (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004). Estas são progressões de atividades que visam ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e o ensino de línguas por meio dos gêneros textuais.

A SD para o contexto anteriormente citado foi elaborada no ano de 2008, no curso de graduação em Letras-Inglês. Visou ao desenvolvimento de práticas de ensino por meio do gênero. Neste trabalho, utilizamos a mesma produção, para a análise do conteúdo do gênero de acordo com o modelo didático desenvolvido.

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 532) defendem que as imagens vêm ocupando um espaço crescente na sociedade, comparadas à linguagem verbal. Por esse motivo, elaboramos uma análise, visto que elas fazem parte das unidades de linguagem. Ainda, assim como os autores, pensamos que a imagem é parte integrante do texto, pois “tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo” (id., p. 533) e, portanto, devem ser investigadas. Os autores falam da importância de compreendermos os conteúdos semióticos nos textos, pois a comunicação não é efetuada apenas pela verbalização de significação, mas também nas imagens. Por isso, buscamos também recursos na área da publicidade, para a análise do conteúdo imagético do texto. Utilizamos, para a análise das imagens, as figuras da retórica de Durand (1974), determinando quais são observáveis nos VAPI.

Além das figuras da retórica, também observamos a função da representação, dividida em: narrativa, processos de ação, de reação, processos mentais e verbais, conceituais, classificatórios, analíticos e simbólicos; a função de interação que contém: contato, distância social, atitude, poder; e a função de composição, com: valor da informação, enquadramento e saliência. Cada um destes elementos está descrito mais detalhadamente no capítulo de imagens.

A análise da SD foi fundamentada pelo Grupo de pesquisa GRAFE da Escola de Genebra, representada nos estudos da tese de doutorado de Stutz (2012). Tomamos como base a análise desenvolvida pela pesquisadora utilizando os termos criados por ela, sendo estes: macroestrutura por meio do qual apresentamos a composição da SD e síntese que nos permite observar mais profundamente cada

atividade que compõe a SD por meio de seu objetivo e descrição. Após a descrição da SD por meio dos termos anteriormente citados, apresentamos a análise das atividades concernente às capacidades de linguagem, observando quais são as capacidades contempladas para que possam ser potencializadas no ensino da língua inglesa. E, por fim, com base em Dolz e Schneuwly (2004), observamos a estrutura da SD.

A análise lexical foi fundamentada pela teoria do campo léxico, que nos possibilitou a classificação do léxico encontrado nos vídeos em um único campo, denominado natureza. Para isso, fizemos um levantamento de todas as unidades léxicas contidas nos textos que tivessem relação com o tema trabalhado. Posteriormente, as classificamos, agrupando de forma hierárquica. Depois de classificarmos, desenvolvemos atividades para o ensino do léxico, sendo que essa análise foi o começo de uma sequência didática, a partir do modelo didático que nos propusemos a elaborar neste trabalho e, dessa forma, este é uma continuação da análise anterior.

A análise se dá por meio da comparação entre vários textos, para que possamos classificar os componentes observáveis em cada um deles e classificar o texto no seu gênero específico, para que, assim, haja a possibilidade de produzir o modelo didático aqui proposto. Este estudo visa buscar temas que sejam polêmicos e bastante discutidos na sociedade atual, desenvolvendo o pensamento crítico do aluno e o seu interesse. Por esse motivo, deu-se a escolha do texto anteriormente citado.

A voz da pesquisadora, aqui, é a de uma ativista que busca a transformação de algum problema social, visando à transformação intelectual dos espectadores, para que possam auxiliar na transformação da comunidade por meio da interação social. O assunto escolhido é muito discutido atualmente, e é a preservação do meio ambiente.

A seguir, apresentamos uma descrição geral da pesquisa:

Quadro 3 – Objetivos e perguntas de pesquisa.

Objetivo Geral: Investigar a transposição didática do saber científico ao saber a ser ensinado na elaboração do MDG e observação dos elementos ensináveis do gênero na SD.		
Perguntas de pesquisa	Geração de dados	Procedimentos de análise
Como se configuram as dimensões ensináveis do videoclipe de anúncio publicitário institucional ao produzirmos um modelo didático do gênero em tela?	Análise é composta por 10 videoclipes de anúncio publicitário institucional retirados do <i>website</i> Youtube e produzidos por organizações não-governamentais de preservação ambiental.	- Análise contextual, infraestrutura (plano global do texto, tipos de discurso, tipos de sequência), coerência temática (conexão, coesão verbal e nominal), coerência pragmática (gestão das vozes, modalizações) (BRONCKART, 1999/2012); - Análise da linguagem não-verbal (BARTHES, 1964/65; DURAND, 1974).
Qual é a composição geral da SD quanto a macroestrutura e sinopse, capacidades de linguagem e dimensões ensináveis do modelo didático do gênero?	O material utilizado refere-se a uma sequência didática do gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional sobre a temática meio-ambiente.	- Macroestrutura e sinopse (STUTZ, 2012), das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013), da estrutura da sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e análise das dimensões ensináveis do gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; SCHNEUWLY; HALEN, 2004).

Assim sendo, enfatizamos que uma das contribuições deste trabalho é disponibilizar o modelo didático produzido para que os professores tenham elementos com os quais possam trabalhar o gênero em questão no ensino de língua inglesa, e, auxiliar no desenvolvimento crítico dos alunos. Temos como público-alvo os alunos de Ensino Médio. Visamos, por meio desta produção, beneficiar à sociedade, contribuindo com conclusões concretas e com a capacitação, para obter a informação necessária, a ser, posteriormente, utilizada por outros profissionais da área. Como o gênero textual base para este estudo são os videoclipes de anúncio publicitário institucionais, observaremos os vídeos para que possamos fazer um levantamento dos dados que os compõem.

4.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS DADOS COLETADOS

O primeiro critério utilizado para a escolha dos vídeos foi o tema. Em se tratando de um curso de Técnico em Meio Ambiente, exige-se que seja um

assunto relacionado à necessidade dos alunos. Assim, a primeira ideia que nos veio à mente foi a de que o assunto fosse relacionado à natureza ou a questões ambientalistas.

Posteriormente, pensamos qual seria o nível linguístico dos alunos. Como se tratava de um curso de escola pública, os níveis de inglês dos alunos são os mais variados, sendo muitos de nível básico, e, poucos, de nível avançado. Em um primeiro momento, decidimos por vídeos de pouco conteúdo verbal, para que os alunos pudessem compreendê-los e os classificamos em nível básico e intermediário de inglês. Estes foram escolhidos para a produção da sequência didática. Posteriormente, no estudo feito na especialização, uma vez que a nossa primeira análise foi do conteúdo lexical, precisamos mais o conteúdo verbal, e, assim, procuramos vídeos com mais unidades léxicas.

Por fim, observamos o impacto social que os vídeos causariam, em se tratando de preservação ambiental, e analisamos quais eram os diversos recursos que chamavam a atenção ao problema. Foram, então, estes, os três critérios utilizados.

5 MODELO DIDÁTICO DO VIDEOCLÍPE DE ANÚNCIO PUBLICITÁRIO INSTITUCIONAL (VAPI)

O modelo didático de gênero (MDG) se faz necessário para que o professor oriente-se na construção de sua sequência didática (SD) e, por meio dele, observamos os elementos ensináveis de determinado gênero, de modo a facilitar sua produção.

O MDG apresenta as prescrições apresentadas pelos documentos oficiais, a análise do contexto didático, fontes teóricas de especialistas no gênero e a análise linguística. Nesta seção, iniciaremos com a exposição das políticas educacionais atuais e o contexto ambientalista para apresentamos a análise dos elementos que compõem o MDG do gênero VAPI.

5.1 CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL

Brydon (2011, p. 96) expõe que o “processo de globalização tem mudado formas de entender o conhecimento, aprendizado, letramento, e ensino de inglês¹⁵”. A internet nos conecta a outros lugares e se queremos fazer parte dessa movimentação globalizada e estar em contato com várias pessoas é importante que cheguemos a um consenso de qual língua fazer uso.

Com a globalização e o advento da internet, as notícias passaram a ser rapidamente divulgadas, os cidadãos têm contato com todo o mundo e, dessa forma, o ensino de Língua Inglesa (LI) tem sido mais propagado, tornando-se essencial para que esta interação seja possível. Em geral, a linguagem é utilizada como meio de interação social. É por meio dela que nos fazemos entender e entendemos aos outros (BRONCKART, 1999, 2012). Atualmente, viajar e estar em contato com outras línguas e culturas é comum. São várias as línguas faladas em todo o mundo e o inglês predomina.

A educomunicação visa a preparação do aluno para que ele possa agir no mundo de uma forma crítica (SOARES, 2011). A possibilidade de aprendizado de uma nova língua viabiliza aos aprendizes atuar socialmente em vários contextos, dentro e fora do país de sua origem.

¹⁵ “globalizing processes are changing understandings of knowledge, learning, literacy, and English teaching”

Com isso, falar várias línguas se tornou fator essencial e de destaque na sociedade atual, conhecer mais de uma língua é um fato incrivelmente reconhecido, sendo vantajoso no conhecimento social. Ter uma boa carreira e posição social exige grandes responsabilidades e comprometimento com o conhecimento adquirido, quanto mais conhecimento maior a sua classificação e destaque profissional. Esses fatores surgem de uma visão capitalista e estruturalista da linguagem.

Acreditamos que a importância do aprendizado de línguas está centrada em significar socialmente, muito mais do que apenas um meio de se conseguir um emprego. Portanto, buscamos integrar questões dos cursos técnicos com práticas educativas que não visam apenas à saída do aluno para o mercado de trabalho. Por meio do ensino com gêneros, esses alunos podem tornar-se críticos em suas ações, aprendendo textos específicos para situações determinadas nos diversos grupos sociais.

Para suprir a necessidade do mercado, foram implementados os cursos técnicos que tiveram crescimento após o decreto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996. Essa lei tem como pressuposto que as escolas forneçam aos alunos o direito de receber a educação apropriada ao mercado de trabalho, permitindo que eles efetuem essa mudança entre escola e mercado sem maiores dificuldades.

A seguir, apresentamos conceitos de cursos técnicos de acordo com alguns teóricos qual a corrente política que os influencia e qual a sua abordagem no ensino da língua inglesa. Procuramos compreender a razão para implementação dos cursos técnicos e tecemos críticas com relação a esta implementação.

5.1.1 Os Cursos Técnicos e a Identidade Ambiental¹⁶

Sabbi (2005, p. 37) afirma que os cursos técnicos têm como proposta “competitividade, individualidade, meritocracia, redução de custos de formação humana e formação orientada apenas pelas necessidades do mercado”. Logo, a capacitação dos alunos se dá pelas necessidades do mercado de trabalho. O autor ainda explica que essa necessidade ocorre pelo aumento da agilidade no

¹⁶ A publicação de parte desse estudo pode ser encontrada em: OLIVEIRA, F. .*O Ensino de Língua Inglesa, a política e os cursos técnicos*. Semina. Ciências Sociais e Humanas (Online), v. 32, p. 143-156, 2011.

desenvolvimento de atividades particulares, as tarefas devem ser práticas e, assim, cada qual exercerá uma função específica em seu local de trabalho. As escolas técnicas foram implementadas para o setor produtivo (SABBI, 2005).

Saviani (2008) denomina a emergência do aprendizado de uma profissão como o “aligeiramento do ensino”, que se direciona à população que opta por diminuir esse tempo cursando o técnico e sair com o diploma para o desempenho da profissão. O autor então levanta duas teorias sobre a educação, sendo a primeira a que equaliza e a segunda a que exclui a camadas sociais.

Concluimos que a disposição de cursos técnicos, que são aproveitados apenas por alunos com urgência em se engajar no mercado de trabalho, seria uma forma de discriminação. Mascarada a necessidade social, a justificativa dada à implementação de cursos técnicos é que, por meio deles, as taxas de desemprego seriam diminuídas, contribuindo com a atual estrutura da sociedade (SABBI, 2005), então “a escola surge como um antídoto à ignorância” (SAVIANI, 2008).

Contudo, sabemos que essa aceleração é apenas para suprir as necessidades do comércio e nada diz respeito à preocupação do governo com as questões de melhoria da vida social.

A criação do Ensino Técnico é uma separação entre o ensino técnico e o médio, tornando-se profissionalizante, encaminhando “jovens de classes sociais” diferentes para outras trajetórias educacionais e sócio-econômicas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 92). A classe social da camada popular já é escolhida e determinada na disposição de cursos, os quais mantêm os jovens na mesma posição em que se encontram, sendo poucos os que têm a “sorte” de ir além do curso profissionalizante ou técnico.

Essa visão surge da corrente política que tem sido implementada no Brasil, o neoliberalismo. De acordo com Bianchetti (2001), o neoliberalismo é a atenção ao Estado e às suas necessidades. Os cidadãos são livres para decidir o que desejam, porém são induzidos a agir de acordo com os interesses do Estado, sem que percebam que essa ação está acontecendo. A responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso é individual.

Smith (1996) expõe que cada indivíduo na vida adulta é “totalmente independente” e não precisa da ajuda de nenhum outro ser. O autor afirma que o indivíduo social age de acordo com seus interesses pessoais e em seus benefícios,

mas, quando em coletividade, deve agir para o bem do grupo no sentido econômico, podendo isso ser estendido aos outros setores sociais. O sujeito é forçado, ainda que discretamente, a pensar no coletivo. O setor superior e dominante utiliza-se de políticas sociais para obter um interesse social, porém visando um bem específico, fazendo uso assim de políticas influenciadoras (BIANCHETTI, 2001).

A disposição e o aumento da área de trabalho em preservação ambiental torna viável a oferta de cursos técnicos uma vez que a demanda de supervisão de áreas ambientais vem aumentando. O profissional dessa área é responsável pelo equilíbrio ecológico e terá a ajuda dos técnicos com as seguintes tarefas:

1. Supervisionar a execução de atividades florestais, desde a construção de viveiros florestais e infraestrutura, produção de mudas e colheita florestal até o manejo de florestas nativas.
2. Inventariar florestas e planejar atividades florestais.
3. Auxiliar na elaboração de laudos e documentos técnicos.
4. Manter unidades de conservação e de produção, atuando na preservação e conservação ambientais.
5. Fiscalizar e monitorar fauna e flora.
6. Auxiliar profissionais de nível superior na implementação de projetos, gestão ambiental e coordenação de equipes de trabalho.
7. Operar máquinas, equipamentos e instrumentos meteorológicos.
8. Participar na coordenação de processos de controle ambiental, utilidades, tratamento de efluentes e levantamentos meteorológicos.
9. Acompanhar e encaminhar os dados recebidos das estações meteorológicas ao setor competente.
10. Orientar e acompanhar os trabalhos de preenchimento dos relatórios, garantindo a exatidão e qualidade das observações meteorológicas.
11. Manter contatos com outras estações ou postos meteorológicos, servindo-se de comunicação formal ou codificados para receber e transmitir informações meteorológicas.
12. Dar suporte na instalação de novas estações agro-meteorológicas ou postos termos pluviométricos determinando local de instalação.
13. Realizar análises físico-químicas e microbiológicas dos efluentes.
14. Organizar a reprodução de animais aquáticos, como peixes, camarões, mexilhões, ostras e rãs, dentre outros.
15. Coletar material de reprodução de animais aquáticos.
16. Controlar sanidade e predação dos animais aquáticos.
17. Monitorar qualidade da água, alimentar, capturar e beneficiar animais aquáticos de viveiros, tanques e fazendas marinhas.
18. Prestar assistência técnica e auxiliar na elaboração de projetos, orientando construção de instalações em fazendas aquícolas e sistema de criação de animais aquáticos.
19. Ministrando treinamentos, participar de projetos e auxiliar em aulas práticas.

20. Zelar pela manutenção, limpeza, conservação, guarda e controle de todo o material, aparelhos, equipamentos e de seu local de trabalho.
21. Participar de programa de treinamento, quando convocado.
22. Executar tarefas pertinentes à área de atuação, utilizando-se de equipamentos de medição e de programas de informática.
23. Executar outras tarefas compatíveis com as exigências para o exercício da função (PARANA, 2006).

Esses novos profissionais capacitam a população por meio da conscientização, do monitoramento, do controle para preservar o meio e, dessa forma, auxiliam na criação de uma nova identidade.

A construção da identidade se dá pelo meio em que o indivíduo está inserido, sendo que suas escolhas, pensamentos e ideias são influenciados por esse meio (SPAZZIANI, 2001).

Woodward (2011) faz uso do conceito “campos sociais”, preconizado por Pierre Bourdieu, de forma que cada grupo age de acordo com as instituições a que pertence. A identidade é também influenciada pelas diferenças ideológicas dependendo do lugar no qual o indivíduo está inserido, marcada pela raça, etnia e pelas relações interpessoais, como a de parentesco, por símbolos, pela cultura, pelas transformações globais, entre outras questões.

A linguagem também é uma forma de demonstrar as representações que cada homem defende, expressando seus pensamentos, sejam esses de forma verbalizada ou não. Adquirida pela interação do ser humano com o meio no qual ele vive, sendo que ambos, linguagem e interação, estarão diretamente ligados com o pensamento coletivo e com a sua expressão identitária (BRONCKART, 1999; VIGOTSKY, 1994; SPAZZIANI, 2001).

Silva (2011) vê a educação como uma forma de promover a diferença, mostrando que sem a educação o mundo “se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto.” (2011, p. 101). Essa função da educação exige que o currículo escolar se modifique, apresentando novas disciplinas que atendam às necessidades de compreensão das diferenças e às necessidades políticas e/ou sociais. Dessa forma, com a influência política é que surgem novos conteúdos a serem trabalhados nas escolas.

A educação ambiental tem seu início nas conferências organizadas pela ONU (Organização das Nações Unidas), como o encontro em Estocolmo em 1972, o seminário de Belgrado na Iugoslávia em 1975, entre outros, nas quais

ativistas ambientais começaram a discutir possíveis soluções para o fim da destruição ambiental (TOZONI-REIS, 2008), com o objetivo de trazer para a população conscientização, conhecimentos e, por meio desse conhecimento, mudanças de atitude, habilidades e capacidade de avaliação das situações e participação para mudança. Com esse pensamento, a população poderá mudar suas condutas de forma a transformar a situação ambiental.

Os encontros visam à implementação da educação ambiental para a melhoria da qualidade de vida e da consciência de que o comportamento pessoal reflete a destruição ou construção do meio ambiente, dessa forma podemos pensar que é pelos atos que a mudança se torna ou não possível.

Juntamente com essas medidas, acompanhamos as ações políticas que influenciam o social para as mudanças necessárias. As atitudes cidadãos são dominadas por leis que garantem o equilíbrio natural, com a produção, e conseqüentemente a exploração, dos produtos materiais naturais, tornando-os mercadoria. A revolução industrial veio como instrumento estimulante ao processo de crise ambiental. Com ela, veio o papel assumido pelo Estado, com a apropriação das matérias naturais: não somente da apropriação do natural, mas da exploração do homem pelo homem, já que ele pode também ser componente da natureza, como apresentaremos posteriormente (TOZONI-REIS, 2008).

Outros dois motivos citados pela autora, que foram determinantes para o crescimento dessa crise, são o crescimento populacional e a necessidade de o homem transformar o ambiente em que vive e, com isso, demonstrar intencionalmente poder. Com o aumento da população há a ampliação de construções, intensificando o desmatamento para formação de novas cidades ou maior espaço para as já existentes.

A política tem um papel predominante e influenciador na crise ambiental, bem como também é responsável por criar uma solução para esse problema, que foi a instituição da nova abordagem educacional voltada à preservação da natureza. Inicia-se então uma discussão na busca por um ambiente no qual a preservação ambiental seja prioridade. A autora define os objetivos da educação ambiental como: “conscientização, conhecimentos, atitudes, habilidades, capacidades de avaliação e participação” (TOZONI-REIS, 2008, p. 2). Além desses, ela ainda acrescenta que é necessário: “contribuir para a construção de sociedades sustentáveis e equitativas ou socialmente justas e ecologicamente equilibradas e

gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal” (2008, p. 4). A partir desse pensamento que surge a sustentabilidade, que é definida como a possibilidade de harmonia entre o homem e a natureza com um equilíbrio da exploração ambiental (TOZONI-REIS, 2008).

Aliada à educação ambiental, a educação regular tem como papel a conscientização. Assim, exercendo uma função tão influenciadora na sociedade, aliada ao surgimento da educação ambiental, a educação regular visa a uma nova identidade que busca a preservação ambiental e o equilíbrio entre o homem e a natureza.

Woodward (2011) comenta que, nesse contexto, as identidades sofrem mudanças: “[...] lealdades tradicionais, baseadas na classe social, cedem lugar à concepção de escolha de ‘estilos de vida’ e à emergência da ‘política de identidade’. A etnia e a ‘raça’, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação” (WOODWARD, 2011, p. 32). Assim, dá-se início a uma nova influência que visa à criação e a apropriação de uma nova identidade.

Com a nova racionalidade ambiental, a população adquire uma nova consciência das necessidades ambientais e a sociedade agora pode ser formada com saber ambiental. A nova identidade é definida como a preparação para ideologias voltadas à natureza e à diminuição do ambiente e da razão econômica (LAYRARGUES, 2004; CASTELLS, 1999; LEFF, 2001). Já não há atenção às situações econômicas apenas especificamente, mas também há às ambientais, de forma que, sob essa nova visão e identidade, uma complementa a outra. Esse novo saber reflete a construção social do mundo atual.

As identidades apresentadas por Castells (1999) são: amantes da natureza, o ser “verde”, os internacionalistas e a política verde. A primeira tem por objetivo a defesa da vida selvagem e faz uso desse pensamento para atingir a sociedade e a comunidade local, com a defesa da qualidade de vida e de saúde. Essa categoria está diretamente ligada a problemas ambientais, e é ela que surte efeito mais rápido, uma vez que a capacidade de abrangência e alcance é maior. Por se tratar de assuntos adjacentes, as ações dos participantes são muito restritas, uma vez que eles mesmos serão os responsáveis pela mudança em sua comunidade.

O ser “verde” busca o combate ao crescimento industrial. Os internacionalistas têm o intuito de desenvolver um mundo sustentável e buscar soluções para os problemas ambientais. São testemunhas dos fatos e atitudes, procurando a atenção popular para que empresas e governos tomem atitudes com relação aos problemas ambientais. A proteção ao meio ambiente tem a oposição ao poder com a política verde. A política verde conta com a participação de políticos em questões de preservação.

Com essas medidas, acreditamos na inserção da racionalidade ambiental, ou seja, a consciëntização sobre os atos relacionados ao consumo excessivo como prejudicial ao ambiente, forma de desconstruir a visão capitalista para, juntamente com a sustentabilidade, manter e preservar não só a natureza mas também a economia equilibrada.

Essa não é a única proposta educacional, pois ainda encontramos cursos técnicos e novos cursos universitários voltados a essa nova razão, para suprir a necessidade econômica do país e se criar uma sociedade com saber ambiental (LEFF, 2001). Segundo o autor, nesse momento, a sustentabilidade já é vista como uma forma de sobrevivência humana e não econômica.

Contudo, pensando no neoliberalismo, no crescimento econômico e analisando as disponibilizações sociais para o uso da natureza com fins lucrativos, como a venda de materiais recicláveis, por exemplo; podemos chegar à conclusão de que a sustentabilidade, mesmo não sendo esse o primeiro pensamento, acaba pendendo para o lado econômico novamente.

Cada sujeito social procura a oportunidade que lhe é dada e é responsável individualmente por aquilo que alcança, sendo esse resultado fracasso ou sucesso. Bianchetti (2001, p. 91) cita essa visão neoliberal do indivíduo, em que “o volume dos resultados individuais e coletivos está determinado pela sorte e pela decisão individual”. Portanto, “a noção de justiça social é considerada como uma forma de intervenção externa na busca de igualdade de resultados”(BIANCHETTI,2001, p. 91). Shiroma, Moraes e Evangelista questionam essa situação, os jovens não vão além do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, o Estado “imputa-lhes caráter terminal e adequado às demandas do mercado de trabalho” (BIANCHETTI, 2002, p. 115).

Observamos que as ofertas são disponibilizadas de acordo com a necessidade social e os jovens são induzidos a tomar as decisões de acordo com

elas, sendo que, dessa forma, direcionam seu futuro ao que lhes é imposto. Assim, concordamos com as autoras que acreditam que a seleção já é direcionada, o Estado condiciona as escolhas com as ofertas.

Os jovens não são donos de uma personalidade única, mas sim múltipla e influenciada pela comunidade à qual pertencem, ou ainda pela comunidade que os cerca, mesmo que não façam parte dela. Leff (2001) afirma que essas mudanças na educação têm alguns efeitos, sendo eles epistemológicos, que mudam o objeto do conhecimento; teóricos, que afetam a ideologia; e o metodológico, que afeta as atitudes dos indivíduos, sendo esse último o que gera a mudança de conscientização social e o combate pela preservação ambiental.

Juntamente com a limitação social, que torna a população de classe média dependente de classes superiores e limitada com a separação entre o que pode e o que deve fazer, contamos com o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) nos cursos técnicos, uma exigência social que, na maioria das vezes, acaba sendo ineficaz pela falta de condições apropriadas de ensino.

Muitos que iniciam um curso de inglês, em escola de idiomas ou na escola regular, visam falar outra língua. O problema é que, no ensino público, a língua deveria ter a mesma atenção, e o ensino a mesma eficácia, que aquela dos cursos livres de idiomas.

Kalva e Penteado (2011) questionam em seu estudo qual ação de linguagem seria a mais importante para os alunos. As autoras concluem, de acordo com o contexto encontrado por elas, que a ação que condiz com a real necessidade dos alunos é a de leitura, sendo que o professor deveria ensinar técnicas aos alunos para que eles possam reconhecer conceitos e o sentido geral do texto.

Visando proporcionar ao aluno condições para compreensão de textos, Cristovão (2009) propõe o uso de capacidades de linguagem para a leitura de um texto, já que a compreensão “envolve uma determinada ação de linguagem” (CRISTOVAO, 2009, p. 318).

Segundo a autora, para que haja o ensino de leitura, o professor deverá, em primeiro lugar, fazer uso de um gênero que atenda às necessidades do aluno. Professor e aluno farão uso das capacidades de linguagem (CL) para a compreensão do texto. As CLs são: capacidade de ação (CA), capacidade discursiva (CD), linguístico-discursiva (CLD) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e a capacidade de significação (CS) (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), que são explanados na seção 2.6.

Cristovão (2009) defende que, por meio das CL, o aluno desenvolve uma ação de linguagem. As CLs, portanto, podem agir ampliando a leitura (CRISTOVÃO, 2009). Dessa forma, fazendo uso das capacidades de linguagem, o aluno seria capaz de compreender o texto por meio do contexto de uso, da significação do texto no mundo, da estrutura textual e dos conteúdos linguísticos que o compõem. Por isso adotamos essa forma de ensino de compreensão leitora.

Abordando mais especificamente a situação dos cursos técnicos, a expectativa do aluno de LI não deveria ser falar a língua, e sim ler e compreender textos que irá encontrar no decorrer de sua carreira como tecnólogo. Embora, o gênero por nós escolhido, VAPI, não faça parte do provável escopo encontrado por esses profissionais. Houve dois motivos para escolha dos VAPI: primeiro as condições do contexto didático que encontramos na produção da SD, ou seja, o nível linguístico dos alunos; segundo a possibilidade de trabalharmos um gênero textual de forma diferente da trabalhada, proporcionando o contato com um gênero relacionado à temática do curso técnico em meio ambiente, temática esta próxima da realidade vivenciada pelos alunos desse curso, o que lhes possibilitou facilidade na produção final, por ser um gênero que não aborda apenas questões linguística mas também visuais. Em uma perspectiva atual, de pesquisadora, pensamos que os textos multimodais são cada vez mais recorrentes pelo crescimento da internet e dos meios de comunicação, o VAPI faz parte desse grupo multimodal e contribui para compreensão desses gêneros. Passamos para o contexto didático.

5.1.2 Contexto Didático

O material foi desenvolvido para uma turma do Ensino Médio, mais especificamente do curso técnico em meio-ambiente de uma escola estadual central em uma cidade do interior do Paraná. A escola é a maior escola da região e possui cursos de ensino fundamental II e Ensino Médio, sendo o segundo em Educação Geral e Técnicos em Administração, Eletromecânica, Eletrônica, Informática, Meio Ambiente, Química e Secretariado.

A sala que trabalhamos no estágio em 2008 era composta por aproximadamente 40 alunos entre 16 e 17 anos, do sexo masculino e feminino. Poucos faziam cursos de idiomas ou possuíam contato com a língua inglesa fora da

sala de aula , de modo que o conhecimento linguístico dos alunos, referente ao de LI, era limitado àquele oferecido pela professora em sala.

Passamos agora para uma descrição do contexto de produção deste material. Os alunos do curso eram de classe média e média baixa, a maioria já inseridos no mercado de trabalho. Trabalhavam como garçons, caixas de supermercado e/ou farmácia, vendedoras de loja, uma delas inclusive já possuía um filho e teve que interromper seus estudos para licença maternidade. Concluímos, devido ao quadro contextual, que os alunos tinham pressa em terminar seus estudos, nesse caso o curso profissionalizante, para que pudessem atingir um nível mais elevado na sociedade por meio de uma carreira profissional.

Os primeiros meses em sala de aula, no estágio supervisionado, foram apenas de observação. Quando tínhamos uma carga horária a cumprir, frequentávamos as aulas apenas assistindo, sem nenhuma participação, éramos neutros a qualquer ação dentro da sala. Durante esse período, ficou-nos evidente que a professora regente da turma não utilizava textos técnicos em sala, e percebemos que isso se dava pelo fato de que ela possuía uma carga horária de trabalho semanal de 40 horas, com turmas que variavam entre quinto e oitavo anos e Ensino Médio, técnico e geral, levando-nos a constatar que o tempo que possuía para preparação de aula era limitado. Além dessa questão, a falta de preparação linguística da professora era um fator que prejudicava suas aulas, pois, para que pudesse prepará-las com a temática, ela precisaria compreender o vocabulário específico.

O plano político pedagógico da escola (PPP) visava ao ensino de línguas contextualizado, pelo qual os alunos aprenderiam a ler textos técnicos que fossem relevantes aos alunos e técnicos da área por eles estudada, objetivando a compreensão oral e escritadesses textos. Contudo, se o propósito era a leitura, abordar essas habilidades seria irrelevante. Fato é que, em 20 horas de observação de aula, em nenhuma das vezes a professora trouxe áudio para a sala, bem como nenhum texto no qual a temática tivesse relação com o curso ofertado, havendo assim o não cumprimento de alguns dos objetivos do plano.

O conteúdo estruturante do programa era o de prática de leitura com estratégias de *skimming*, *scanning*, que possibilitam aos alunos o desenvolvimento da compreensão leitora. Porém, em todos os momentos de observação, as atividades propostas pela professora eram atividades de tradução, nas quais os

alunos pegavam o dicionário e traduziam os textos por ela disponibilizados, ou seja, em momento algum foram abordadas estratégias de leitura em sala de aula.

5.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS VIDEOCLIPES

Nesta seção, apresentamos a análise relacionada ao contexto de produção dos videoclipes. Ordenamos a descrição dispondo as características de cada vídeo individualmente.

Iniciamos a análise do contexto de produção pelo videoclipe *Breath in Breath out*. Para contexto físico do lugar de produção, o videoclipe foi gravado em lugar aberto com a filmagem de cenários naturais e em uma sala de edição foram elaboradas as montagens das imagens. Este videoclipe hipoteticamente levou aproximadamente duas semanas para a gravação das imagens e da edição dessas¹⁷. O emissor do videoclipe é a ONG *Greenpeace* e os receptores são cidadãos com acesso ao *website* Youtube. Em contexto socio-subjetivo, o videoclipe tem como instituição a ONG *Greenpeace* de defesa ambiental, ou seja, a posição social do emissor é a de um ativista defensor do meio ambiente, e a do receptor é a de um cidadão social responsável pela mudança de atitude com relação a defesa ambiental. *Breath in Breath out* têm a intenção de mostrar para as pessoas que, com as mudanças das nossas atitudes, podemos preservar os oceanos, que são os responsáveis pela produção de boa parte do oxigênio que respiramos, como informa a última frase do vídeo: *Half of the oxygen we breathe comes from our oceans*¹⁸, sendo esta sua intenção na interação. Concernente ao conteúdo temático a preservação do meio ambiente e a destruição ambiental são pertencentes aos VAPI analisados. O VAPI tem também como conteúdo temático os oceanos.

O segundo videoclipe é *Global warming* que foi feito em um espaço para edição de imagens, pois as imagens foram apenas editadas e inseridas em forma de videoclipe. Considerando que o produtor possuía as imagens prontas e apenas as editou, o tempo de produção foi de aproximadamente uma semana. O emissor do videoclipe *Global warming* supomos um cidadão normal, e tem como receptores a população em geral. Em contexto socio-subjetivo de *Global warming*, o lugar social do emissor é o de um cidadão na luta contra a destruição ambiental. A

¹⁷ O tempo de produção foi deduzido de acordo com indicação de Nascimento (2012) em aula ministrada.

¹⁸ Metade do oxigênio que respiramos vem dos nossos oceanos.

posição social receptor visa à consciência de pessoas que possam ajudar a natureza, e a do emissor, como citamos anteriormente, é a posição de um ativista na luta da preservação ambiental. O objetivo da interação em *Global warming* é mostrar às pessoas que a natureza está sendo destruída e algo precisa ser feito, sendo esta a intenção, parte do conteúdo temático do VAPI visa à mudança de atitude.

O terceiro VAPI, *Uma hora volta pra você*, foi feito em um estúdio de gravação de vídeos de animação. O VAPI levou aproximadamente um mês para ficar pronto, considerando a montagem das massas de modelar para o efeito de animação, o posicionamento e a gravação. O emissor do videoclipe é a ONG WWF, e a população que tem acesso à internet e à rede aberta de TV são os receptores desse vídeo. A posição social do receptor em *Uma hora volta pra você* é a de adultos e crianças que são engajados em questões de preservação ambiental. Portanto, o VAPI tem como objetivo interativo a conscientização com relação aos problemas ambientais e às consequências das ações da população. O videoclipe demonstra que são as atitudes dos seres humanos que têm prejudicado a natureza, que tudo que fazemos contra ela volta contra nós, como todas as alterações climáticas, num efeito dominó. É necessária a mudança de atitude antes que seja tarde. O conteúdo temático do VAPI *Uma hora volta pra você* é a consequência dos nossos atos como sendo o fator prejudicial à natureza.

O quarto VAPI, *Inspiring action*, foi gravado em lugares abertos com a filmagem de cenários naturais e, posteriormente, em um escritório com computador para a montagem do vídeo. Quanto ao tempo de produção, levou por volta de um mês para ficar pronto, pois foi necessário tempo para a captura de imagens e para a sua edição. O emissor do VAPI é a ONG *Greenpeace*, e o receptor é a população que tem acesso à internet e ao site Youtube. A posição social do receptor em *Inspiring action* é a de um cidadão responsável pelas mudanças de atitude. *Inspiring action* mostra à população todas as atitudes que têm sido tomadas contra a natureza, como a pesca ilegal, o desmatamento, etc. A luta contra isso por parte da ONG *Greenpeace* dá a entender que, unidos, podemos mudar essa situação, sendo este o objetivo de interação do VAPI. O conteúdo temático é a preservação ambiental por meio da mudança de atitudes.

O quinto VAPI, *Earth day – Give Earth a hand*, foi feito em escritório com computador para montagens de imagens e em estúdio de gravação para as imagens das mãos. O VAPI levou por volta de um mês para pintura das mãos, a

montagem das cenas e gravação. Esse videoclipe tem como emissor a ONG *Greenpeace*, e como receptor aqueles que têm acesso ao *site* Youtube. A posição social do receptor de *Earth day* é a de alguém que precisa estar disposto a ajudar a natureza assim como o emissor do VAPI. O vídeo *Earth day* tem como intenção na interação mostrar às pessoas que as ações devem partir do social, cada um fazendo sua parte, mas principalmente essa ação realizandodo-se com relação à luta contra o consumismo. *Earth day* têm como conteúdo temático o consumo excessivo.

O sexto VAPI, *Genius ideas*, foi realizado em um estúdio de montagem de cenas de animação em massa de modelar. O *Genius Ideas* supomos que levou aproximadamente três meses para ser feito, sendo um mês para cada vídeo, entre a montagem das massas e suas mudanças de posição. O emissor desse VAPI é a ONG *Greenpeace*, que tem como posição social a de uma organização ativista que luta contra a destruição ambiental. No VAPI *Genius ideas*, os cidadãos que tem acesso aos materiais de construção ou que tem em suas moradias o consumo de lâmpadas são os receptores, eles desempenham o papel social de consumidores conscientes. *Genius Ideas* procura conscientizar as pessoas com relação à compra de produtos com baixo consumo elétrico, fazendo uma correlação com gênios como Einstein, metaforizando que, se a pessoa for tão inteligente quanto ele, irá fazer uso de produtos bons que geram menor consumo. O conteúdo temático do VAPI é a preservação ambiental.

O sétimo VAPI, *Human life commercial*, foi elaborado em um estúdio de gravação e posteriormente em um escritório com computador onde foi possível editar, montar as imagens e procurar outras cenas necessárias. Quanto ao tempo de produção, *Human life commercial* levou aproximadamente duas semanas, considerando o prazo de filmagens e a montagem. O emissor do VAPI *Human life commercial* é a ONG *Greenpeace*. A população que tem acesso à internet e ao *site* Youtube atua como receptor de *Human life commercial*. No vídeo, os jovens que ainda não são casados ou casados recentemente e aqueles que ainda irão constituir família são responsáveis pela preservação, para que as próximas gerações possam aproveitar a natureza da mesma forma. A mensagem do VAPI *Human life commercial* é a mudança de atitude, pois uma vez que isso não aconteça a natureza não irá suportar. *Human life commercial* tem como principal tema a mudança climática. O vídeo tem como conteúdo temático o derretimento das geleiras e, conseqüentemente, o aumento do nível do mar.

Os VAPIs da ONG WWF que possuem como tema *Change the way you think* foram agrupados na análise do contexto de produção por seus elementos semelhantes. Os VAPIs *Change the way you think* foram produzidos em um estúdio de gravação de imagens e em espaço para montagem de cenas no computador. Os videoclipe *Change the way you think*, *Change the way you think about food* e *Change the way you think about your laptop* levaram, em média, uma semana para sua produção.

Esses VAPIs têm como emissor a ONG WWF e como receptor a população consumidora de bebidas quentes no período da manhã. *Change the way you think about food* tem como receptor a população adulta, *Change the way you think about your laptop* tem, além da população adulta, a jovem. Pessoas que consomem bebidas todas as manhãs quando vão ao trabalho, hábito muito comum em cidades maiores, são os responsáveis pelo controle do consumo excessivo de materiais não recicláveis para o consumo de bebidas, sendo esse o seu papel social no vídeo *Change the way you think*. Da mesma forma, são responsáveis os que consomem alimentos, os jovens e adultos do no vídeo *Change the way you think about food*. O papel social dos receptores do vídeo *Change the way you think about your laptop* é o do consumo consciente de produtos eletrônicos. O conteúdo temático dos três VAPIs *Change the way you think*, *Change the way you think about food* e *Change the way you think about your laptop* têm a intenção de alertar as pessoas do consumo excessivo de três produtos, respectivamente, bebidas, comida e produtos eletrônicos, mais especificamente notebooks. Esses VAPI visam avisar as pessoas de que o consumo de coisas que são normais no nosso cotidiano pode também prejudicar o meio ambiente, se não consumidos de forma consciente. Portanto, visam à mudança de atitude com relação ao consumo excessivo.

Esses foram os conteúdos observados no nível contexto de produção, tanto no mundo social quanto no mundo físico.

A arquitetura textual desenvolvida por Bronckart (1999, 2012) tem como base de análise três componentes: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Iniciamos nossa apreciação pelo primeiro nível, organização do conteúdo temático. Passamos agora ao nível textual.

5.3 ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA GERAL DO TEXTO MULTIMODAL

Nesta seção, apresentamos a análise dos tipos de discurso, que nos possibilita observar os elementos do gênero. Os tipos de discurso são elementos linguísticos que podem ser identificados no texto e que são característicos dos mundos discursivos, divididos na ordem do NARRAR e do EXPOR. Podem ser classificados em “implicado” (discurso interativo e relato interativo) e “autônomo” (discurso teórico e narração).

Considerando as especificidades de cada tipo de discurso, os analisamos nos VAPI e elaboramos uma descrição que quantifica a recorrência de elementos que nos permitem identificar o discurso predominante.

No VAPI 1, *Breath in Breath out*, observamos a presença da criação de um mundo fictício que prevê a extinção dos elementos cruciais no qual a imagem de oceanos e mares somem rapidamente; colocando em risco à vidas interactantes e do planeta. Apresentamos a transcrição da parte verbal inserida no VAPI.

Quadro 4 – Transcrição VAPI 1.

Video 01 – Breath in Breath out
Half of the oxygen we breath comes from our oceans. Keep our oceans alive.

Observamos no excerto a frase declarativa *Half of the oxygen we breath comes from our oceans.*, na qual há a presença dos dêiticos pessoais *we* e *our* e de anáforas pronominais no pronome possessivo *our* referentes aos protagonistas da ação. Na sequência, está inserida a frase imperativa *Keep our oceans alive*¹⁹ e a presença do tempo verbal presente simples do indicativo.

Neste VAPI, predomina o discurso interativo, pela presença do pronome na primeira pessoa do plural *we*, o que indica a implicação de todos os interactantes do planeta Terra. Isto é, a ONG utiliza-se de recursos pronominais de implicação para dialogar com a responsabilidade coletiva da preservação ambiental. Outro recurso utilizado recorrente em discurso interativo é o verbo no imperativo *Keep* e o tempo verbal presente simples do indicativo representado por *breath*.

¹⁹ Mantenha nossos oceanos vivos.

No VAPI 2, *Global warming*, nos é apresentado imagens do planeta Terra e vários outros elementos naturais, ora intactos e ora destruídos pela falta de preservação humana e pelo super aquecimento. Além disso, observamos a presença de dados representado em quadros explicativos e/ou gráficos de pesquisas da situação ambiental em anos anteriores e atualmente. Apresentamos a seguir a transcrição do VAPI 2.

Quadro 5 – Transcrição VAPI 2.

Vídeo 02 – Global Warming

Global warming, we need to do something about it. Not just for us. Not just for our future. But for our world.

Encontramos na frase declarativa “*We need to do something about it.*”, novamente, o compartilhar da responsabilidade de preservação como uma força coletiva. Os pronomes referentes ao protagonista da ação *we, use our* fazem transparecer a implicação social conjunta no discurso.

Há presença do dêitico temporal *future* que simboliza uma relação de ação e consequência, se cuidarmos hoje no futuro o meio ambiente estará preservado. O verbo *need* aparece como modalizador, precisamos fazer algo e relacionado aos agentes novamente, não apenas os produtores do VAPI como responsáveis pela preservação, mas como uma ação social. Percebemos novamente a presença do tempo verbal presente simples do indicativo representado no verbo *need*. O discurso interativo se materializa em todo o excerto do VAPI 2.

O terceiro vídeo, *Uma hora volta pra você*, faz menção a um mundo fictício que está relacionado ao mundo real. O ato de um homem feito de massa de modelar cortando a uma árvore e isso gerando uma cadeia de destruição remete a uma responsabilidade pessoal. Contudo essa responsabilidade pessoal envolve cada um dos seres humanos viventes e que não preservam ao meio ambiente. Segue a transcrição do VAPI 3.

Quadro 6 – Transcrição VAPI 3.

Vídeo 03 – Uma hora vai voltar pra você.

Conserve seu planeta. Ainda dá tempo. Afilie-se.

Há a criação de um mundo de animação que representa um mundo discursivo fictício. Percebemos a presença de pronomes referentes ao protagonista da ação, representados por você e seu. Há a presença da frase declarativa “Uma hora vai voltar pra você.”, esta sentença é assertiva à consequência dos atos humanos como sendo destrutiva e, que certamente, afetará quem destruiu o meio ambiente em um certo momento da vida.

Os tempos verbais utilizados são o presente simples do indicativo e imperativo, com a frase “Conserve seu planeta. Afilie-se”. Como organizador argumentativo observamos a presença da palavra ainda. Novamente, sobrepuja o discurso interativo.

No vídeo 4, *Inspiring action*, apresenta faixas de protesto com frases que indicam a preocupação dos ativistas com a destruição ambiental e demonstra a necessidade de preservar o meio ambiente. As imagens apresentadas são de diferentes lugares do mundo e ativistas segurando as faixas. A seguir apresentamos a transcrição do VAPI 4.

Quadro 7 – Transcrição VAPI 4.

Vídeo 04 – Inspiring action
Save the climate.
Enough is enough.
Stop.
O futuro do planeta está em suas mãos.
The future of the planet is in your hands. Greenpeace.
100% crime.
Help end whaling!
Burning our future.
No fish, no future.
This fragile Earth deserves a voice.
It needs solutions.
It needs change.
It needs action.

Há a criação de um mundo discursivo no discurso interativo que responsabiliza os cidadãos espectadores do VAPI e os ativistas à necessidade de preservação e o futuro do planeta como dependente disso. Essa questão é

representada pelo dêitico *your* e nas frases imperativas apresentadas. A frase *Enough is Enough* é utilizada como verbo no imperativo, podendo ser traduzida como basta.

O dêitico temporal na palavra *future* simboliza as consequências da falta de ação, ou seja, nós, moradores do planeta, estamos o destruindo e somos representantes do planeta. Nesse VAPI, há a presença de quatro frases declarativas no presente simples do indicativo. Observando todo o conteúdo percebemos que predomina o discurso interativo.

No vídeo 5, *Give Earth a hand*, são apresentadas imagens nas quais mãos simbolizam ambientes naturais. O VAPI representa por meio das imagens um auxílio que se faz necessário ao meio ambiente e ao mesmo tempo nos responsabiliza por essa proteção através das imagens. Segue transcrição do VAPI 5.

Quadro 8 – Transcrição VAPI 5.

Vídeo 05 – Give Earth a hand
<p>I want \$. I want clean air. I want food without destruction. I want water without pollution. I want our rainforests intact. I want to keep our oceans alive and our polar seas pristine. I want an energy revolution.</p> <p>Give Earth a hand.</p>

A palavra *want* se apresenta como modalizador pragmático e atribui ao agente uma intenção que requer uma ação de todos os interactantes. Os tempos verbais são presente do indicativo e imperativo com a frase “*Give Earth a hand.*”. Há a presença do pronome *I* e de unidades acessíveis aos interactantes *air*, *food* e *water*.

A presença do dêitico pessoal *I* o classifica no discurso interativo. Ainda, a presença de frases declarativas afirmativas no presente simples do indicativo, com verbos de ação e monólogos indica um locutor e um interlocutor.

O VAPI 6, *Genius ideas*, apresenta imagens dos maiores cientistas e suas ideias que são representadas pela lâmpada incandescente e substituída pela fluorescente com a mensagem a seguir.

Quadro 9 – Transcrição VAPI 6.**Vídeo 06 – Genius ideas**

Change your bulb. Change climate change.

Nesse VAPI há a recriação da época dos cientistas em um mundo discursivo outro que não o presente, contudo com a ideia de necessidade do uso de objetos que colaborem para a preservação ambiental por meio da economia de eletricidade. Os tempos verbais são presente simples do indicativo e imperativo com a frase “*Change your bulb. Change climate change.*”. Há presença do dêitico pessoal *your* e do verbo *change*.

Pertence ao tipo de discurso interativo pela presença dos tempos verbais anteriormente citados e a presença de um interlocutor oculto nas sentenças imperativas.

No VAPI 7, *Human life commercial*, vemos a presença de um menino que no decorrer dos anos e conforme há a destruição envelhece. O VAPI nos apresenta a mensagem de necessidade de urgência na preservação, representada na aceleração do tempo e também no discurso apresentado, segue a sua transcrição.

Quadro 10 – Transcrição VAPI 7.**Video 07 – Human life commercial**

Upsala Glacier Argentina – 1928

This glacier has been here for countless generations, and now it is melting. If we don't stop sea level rising millions of people will be in danger. I won't be here when that happens. But you and your children will.

Change climate change. Act now.

A presença do tempo passado composto nos indica a referência a um fato, característica discurso teórico. Contudo, percebemos que essa é uma das poucas características desse tipo de discurso predominando, novamente o discurso interativo pelo aparecimento do advérbio de tempo que caracteriza um dêitico temporal e representa um mundo conjunto ao real. Podemos constatar ainda a *if* clause na sentença *If we don't stop sea level rising millions of people will be in danger* representando o discurso interativo na presença do pronome *we* e a

presença do pronome *I* na sentença *I won't be here when that happens* ambos os pronomes representam a interação entre locutor e interlocutor.

Há a presença do dêitico *here*, que representa o espacial, e *next generations* a presença de dêiticos de espaço e de tempo, que é característico do discurso interativo. Observamos os verbos *stop* e *bee* frases imperativas como “*Change climate change.*” que também desempenham um papel de interação entre locutor e interlocutor no discurso. Os tempos verbais são presente simples do indicativo e presente perfeito, bem como a presença do modal *will* que indica futuro do pretérito. O uso de monólogos nos faz perceber a direção do discurso aos interlocutores, ou seja, à audiência desses vídeos.

O vídeo número 8 apresenta argumentações a respeito da forma como as pessoas pensam sobre a alimentação e como isso influencia na destruição ambiental. Além disso, demonstra o que podemos fazer para mudar essa situação de consumo excessivo e, dessa forma, preservarmos o meio ambiente. Apresentamos a seguir a transcrição do VAPI.

Quadro 11 – Transcrição VAPI 8.

Vídeo 08 – Change the way you think about your food

Change the way you think about everything. Change the way you think about food.
 Think about the math. Population x consumption must equal the planet's carrying capacity. Today it doesn't. We are literally eating the planet. Think about it. Today we use 1/3 of the planet's surface to produce food. By 2050, we will need twice as much food. Now take away: deserts, mountains, lakes, rivers and streams, cities and highways and national parks. That doesn't leave much room for biodiversity. How will we grow more food? Where will we grow more food? Today it takes one liter of water to create one calorie of food. That's 1,300 liters, more than 340 gallons for 1 kg of rice. Can we do more with less? Less water? Less minerals? Less soil? Less fertilizers? Think about a planet that produces more food. Gets more crop per drop. Where all food is more sustainable.

O VAPI inicia-se com a apresentação de duas frases no imperativo, *Change the way you think about everything.* e *Change the way you think about food.*, tempo verbal característico do discurso interativo, pois a posição do indivíduo de demandar uma ação é direcionada a alguém que está subentendido no discurso,

alguém deve mudar sua atitude. Essa característica é percebida em outras frases no decorrer do VAPI.

Além da presença do interlocutor de forma oculta, no decorrer do texto podemos observar a presença do pronome *we* implicando novamente todos os habitantes da Terra como sendo consumidores de alimentos e responsáveis pelo consumismo excessivo do planeta. O phrasal verb *take away* é utilizado em sentença imperativa e visa aproximar do interlocutor a interação. Dessa forma, percebemos o discurso como interativo.

A palavra *today* apresenta-se como dêitico temporal sinalizando conjunção de tempo. As frases *Today it takes one liter of water to create one calorie of food. That's 1,300 liters, more than 340 gallons for 1 kg of rice.*, apresentam descrição de informações descritivas da produção dos alimentos procurando associar informação ao discurso interativo, o que pode ser uma pequena representação do discurso teórico. Contudo, é a única característica encontrada no VAPI, o que nos leva novamente à classificá-lo como predominantemente de discurso interativo.

O VAPI 9, assim como o 8, descreve o consumo de café e suas consequências para a destruição ambiente. Segue sua transcrição.

Quadro 12 – Transcrição VAPI 9.

Vídeo 09 – Change the way you think

Think about your morning latte. How much water does it take to make one? Think about it. Along with the water you see... a lot of other things in your latte use water in their production.

WATER – LID – CUP AND SLEEVE – SUGAR – MILK – COFFEE

It takes 200 liters of water. That's more than 50 gallons just to make one latte. Now, think about every person who drinks a latte every morning. That's a big stress on the Earth's water supply. But don't worry we can change that and no it doesn't mean taking away your morning java fix. It means changing the way we think about everything. By changing how we farm and process coffee. We can produce more coffee using less water. Imagine how much of the Earth's water we could save and it doesn't stop with saving water. We can do more using less of our natural resources, right now. Now think about your business. Do you know all the ways you could be doing more with less?

A presença do tempo verbal imperativo no decorrer do VAPI demonstra, novamente, a característica de uma interação entre locutor e interlocutor. Observamos os dêiticos pessoais *you* e *we* que confirmam a característica do discurso interativo na responsabilidade social da preservação ambiental e do controle do consumo. As mudanças precisam partir, na visão do locutor, de nós moradores da Terra e produtores de café, fazendeiros e consumidores.

Há a apresentação das características de produção do café latte para o consumo e essa descrição representa no texto uma pequena presença do discurso teórico. Assim como no VAPI 8, apenas nesse momento observamos a presença desse discurso, predominando o discurso interativo em todo o gênero.

O VAPI 10 faz parte da sequência de VAPI anteriormente apresentados, 8 e 9, e, portanto, apresenta em maior parte as mesmas características. Esse VAPI demonstra a utilização de computadores *notebooks* por parte da população e como seu uso pode afetar o meio ambiente. A seguir apresentamos a sua transcrição.

Quadro 13 – Transcrição VAPI 10.

Vídeo 10 – Change the way you think about your laptop

Think about your laptop. What goes into making it?

GLASS – PLASTIC – ALUMINUM – GREENHOUSE EFFECTS – ENERGY – WATER
– RAINFOREST! Yes, rainforest.

Think about it. Aluminum for your laptop may have come from here. How much rainforest was destroyed for your laptop? It took 50,000 liters of water falling over the Tucuruí dam. That's more than 13,000 gallons to produce the aluminum for your laptop. That much energy could run your laptop for 2 years. But it doesn't stop there. Building that dam flooded the rainforest, high temperatures, + large man-made lakes = a lot of evaporation. 80% less water flowing downstream. This destroys fragile ecosystems. One laptop = the destruction of 3 square feet of rainforest. Think about a planet where all our stuff is made with sustainable energy sources.

... using recycled material is the norm.

O VAPI 10 têm a sequência similar ao dois anteriores por se tratarem de vídeos da mesma categoria, *Change the way you think about*. A presença dos dêiticos nominais *we*, sendo este da primeira pessoa do singular, e *you*, impossibilitam caracterizá-lo como pertencentes ao tipo de discurso teórico. Já

o mesmo atributo possibilita qualificá-los como relato interativo, uma vez que há locutor e interlocutor na ação da linguagem. Além disso, observamos a presença de dêiticos temporais e do tempo verbal presente simples do indicativo, passado simples e imperativo, que são também aspectos desse tipo de discurso.

Por meio dessa análise e de acordo com as características de cada tipo de discurso nomeadas por Bronckart (1999), constatamos que o gênero VAPI frequentemente se insere nos tipos de discurso interativo, com poucas características do discurso teórico nos três últimos VAPI na apresentação de frases declarativas que tornam o gênero teórico.

Assim, entendemos que faz parte do tipo de discurso interativo. Em primeiro lugar, pela presença de dêiticos pessoais da primeira pessoa do plural *we*, mas também na compleição, por certas vezes, de dêiticos temporais e espaciais, bem como de anáforas nominais e pronominais, que são também observáveis nesse tipo de discurso. Dessa forma, o gênero se configura por dialogar com as necessidades sociais e imediatas ambientais.

Logo, concluímos que o tipo de discurso predominante desse gênero é o discurso interativo, embora em alguns momentos possam apresentar outros tipos de discurso e suas particularidades. Os tipos de discurso nos auxiliam a interpretar o mundo discursivo por meio de uma relação entre ele e o mundo cotidiano, construído no social e, dessa forma, podemos analisar aquilo que será transcrito em sala de aula através das atividades elaboradas na SD.

As sequências predominantes nesse gênero são a sequência argumentativa e a descritiva. A sequência descritiva está inserida em argumentativa. As imagens apresentadas formam uma sequência de argumentos e contra-argumentos, sendo essas fases pertencentes à sequência argumentativa. Além disso, ao término dos vídeos, tais frases nos instigam a concluir a necessidade da preservação ambiental.

Nos vídeos 8, 9 e 10, *Change the way you think*, a sequência descritiva se apresenta. A primeira característica observável é a ancoragem com o tema-título que é apresentado no início e no final de cada vídeo e retomado em vários momentos, com as frases “*Think about...*”. Constatamos a presença da aspectualização com a explicação do que pode acontecer se não tomarmos uma atitude. Ademais, há relacionamento com a comparação, em momentos em que cenas são comparadas com imagens naturais e reais. Como na imagem da figura 5.

Figura 5 – Oceano de mãos.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=eUwtm6-yynU>

A cena das mãos expressa a vida, por serem mãos, e o oceano, por sua formação na imagem. Portanto, há a comparação da imagem artificial das mãos formando o oceano com a imagem real do oceano.

A sequência descritiva é marcada nas frases: “*How much water does it take to make one latte? Think about it.*” Percebemos que as frases são a introdução de uma sequência de descrições sobre quais são os componentes do café. Esse aspecto pode ser observado nos outros vídeos da série *Change the way you think*.

Os VAPIs são de sequência argumentativa com a presença da sequência descritiva. A presença de descrições nos videoclipes contém os argumentos necessários para dialogar e alcançar o efeito desejado no destinatário da ação comunicativa. A descrição permite ao receptor da produção visualizar os erros cometidos por ele em seu cotidiano e refletir sobre as necessidades em preservar e proteger o meio ambiente. Passamos agora à coesão nominal.

Em relação a coesão nominal e pronominal, pudemos notar a incidência do pronome *we* em quase todos os vídeos analisados. Em poucos observamos a presença de *you* e raramente a do *I*. O uso do pronome *we* nesses vídeos assegura a relação entre o ator da linguagem e o possível receptor. Isso garante a dupla responsabilidade na preservação, reafirmando que essa não pode ser uma ação individual, mas sim coletiva. Além disso, em concordância com o pronome, observamos a apresentação de pronomes possessivos, como o *our* e

yours, o que confirma a nossa análise concernente ao cuidado ambiental como sendo um ato social e, ao mesmo tempo, pessoal, individual.

Os referidos pronomes, pessoais e possessivos, indicam a função de introdução marcada por Bronckart (1999, 2012). Esses pronomes introduzem os atores da ação propriamente dita, relacionada à questão ambiental e à ação de linguagem. As anáforas pronominais nesse gênero têm a função de retomada dos mesmos atores no discurso dos VAPIs.

Podemos observar, em alguns casos, a presença de dêiticos temporais indicando a necessidade imediata de atitude e as consequências que virão, negativas ou positivas da nossa ação, como por exemplo *now* e *future*. Os advérbios de tempo, na produção dos videoclipes, portanto, são utilizados para situar o leitor com relação ao que está acontecendo e ao que deve ser feito, em que momento.

Foi analisada nesses videoclipes (OLIVEIRA, 2012) a presença de unidades polissêmicas, homônimas e sinônimas. Uma polissemia pode ser observada na palavra mundo, por exemplo, que tem, no dicionário de língua inglesa, 20 definições:

O planeta no qual vivemos, a todas as pessoas que vivem em nosso planeta e que atuam em nossa sociedade, quando alguém descreve alguém ou algo que é muito importante para vida, as experiências e as pessoas que alguém possui contato é o mundo dessa pessoa, usado para definir um campo de atividade e as pessoas envolvidas nele, um grupo de coisas vivas em particular como, por exemplo, mundo animal, vegetal, entre outros e um planeta. (OLIVEIRA, 2012, p. 34).

Esse exemplo é apenas um dos casos encontrados nos VAPIs e analisados no corpus de análise do trabalho citado. Assim, no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, essas questões podem ser trabalhadas com os alunos na análise do léxico pertencente ao gênero²⁰. Além disso, há a possibilidade de elaboração de atividades relacionadas aos dêiticos temporais, pronomes possessivos, pessoais, e ao uso de anáforas em textos diretamente relacionados aos cursos.

Em coesão verbal, notamos o comparecimento do tempo presente simples para frases declarativas e afirmativas, como no caso da sentença “*This*

²⁰ Algumas atividades relacionadas ao léxico foram elaboradas na monografia do curso de especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras na Universidade Estadual de Londrina.

fragile Earth deserves a voice. It needs solutions. It needs changes. It needs action.”; contando com o objetivo de comunicar as necessidades ambientais da atualidade. A assiduidade do tempo presente simples nesse gênero assegura a localização da simultaneidade entre a produção do gênero e o tempo no qual ele é veiculado.

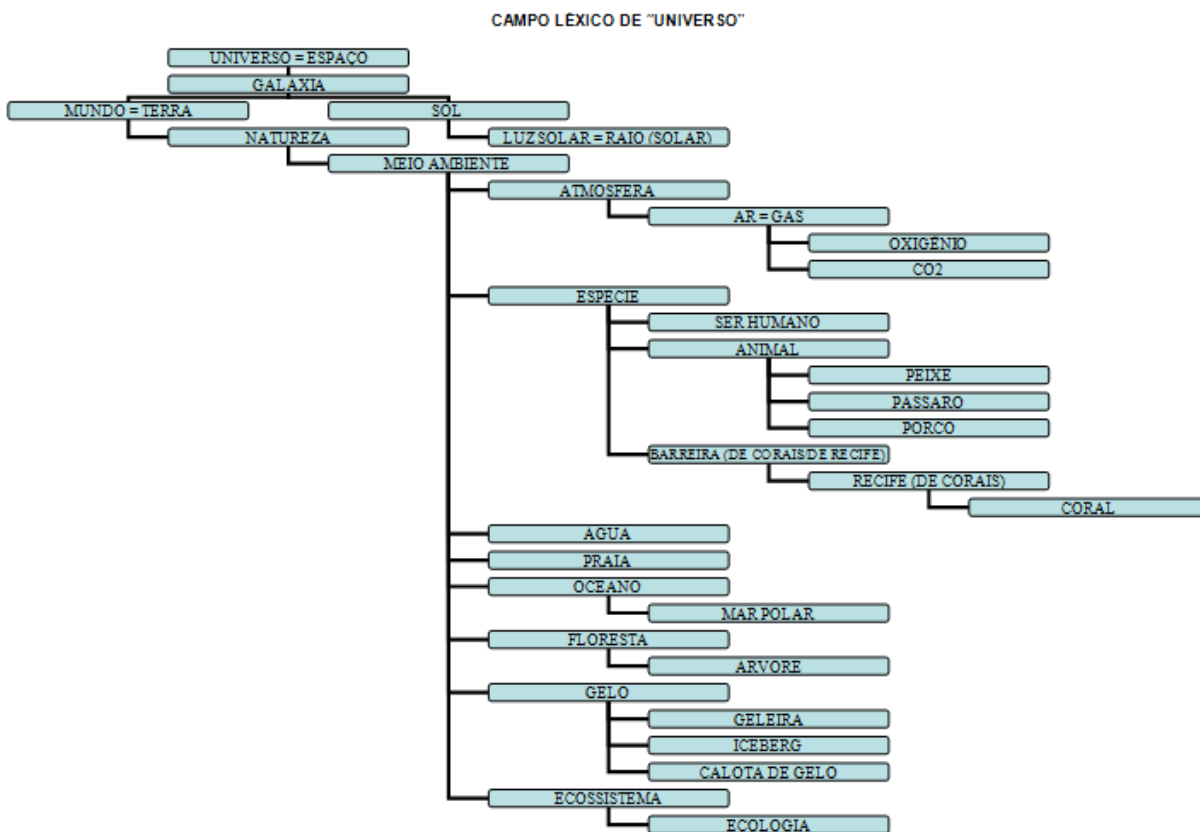
Ademais, ocorre o aparecimento, em alguns momentos, de verbos modais como *can*, *could* e *need*. Eles representam a verbalização da ação, que pode ou que precisa ser tomada pelas pessoas. Além disso, há a presença do verbo modal *will*, que configura a possibilidade do que há de acontecer, sendo que ele não decreta certeza pela própria instabilidade do modal, considerando que as conclusões das consequências são baseadas em hipóteses pelo que já vem acontecendo. O modal *will* representa também a localização de posterioridade e/ou projetiva. Essa está relacionada ao tempo de produção e ao próprio tempo da ação de linguagem, ou seja, ao que ainda virá a partir dessa produção. Tal apresentação pode ser consequência do que é atual, por isso é resultado do agora e, conseqüentemente, posterior.

O passado simples aparece certas vezes com a intenção de citar os momentos que passaram e que causaram um efeito atualmente. A localização de anterioridade retroativa, marcada pelo tempo passado e presente perfeito, representa as ações anteriores a essa ação de linguagem que foram a causa da ação presente.

Concluimos que o tempo mais incidente no gênero VAPI é o presente simples do indicativo e os verbos modais no presente, passado e futuro *can*, *could* e *will*. Ambos empregados com o objetivo de causar um efeito e dialogar com o social. Esse gênero irá representar a localização de posterioridade e de simultaneidade, considerando que as ações presentes terão consequências futuras. Na elaboração de uma sequência didática e/ou no ensino de línguas, concernente a esse gênero, portanto, é viável abordar os referidos tempos verbais, uma vez que são os que têm maior incidência nos VAPIs.

Ainda no que diz respeito à questão vocabular, o campo léxico abordado seria universo, ou as questões ambientais. A seguir, apresentamos um campo léxico desenvolvido por Oliveira (2012) em uma análise feita no gênero anúncio publicitário institucional.

Figura 6 – Campo léxico Universo.



Fonte: Oliveira (2012).

Entendemos que o léxico do gênero irá modificar-se de acordo com o corpus de análise. Porém, tratando-se de VAPIs de preservação ambiental, todo o léxico abordado está relacionado à natureza e a questões ambientais.

A frequência de textos longos é menos aparente, já que a característica dos vídeos é fazer uso do não-verbal e o verbal apenas ao final de cada VAPI. Pensamos que o aprendizado de conteúdos de nível linguístico é essencial para a compreensão da organização de um texto. Dessa forma, os tempos verbais se apresentam como parte desse, já que, bem como outros conteúdos de ordem linguística, organizam os textos dando coerência à ação da linguagem.

As vozes percebidas podem ser determinadas como as vozes de autores sociais e do autor empírico do texto. Autores sociais que se colocam como produtores do próprio texto, mas em reflexo do que foi avaliado externamente, antes mesmo da produção, como apresentamos na definição da publicidade. Portanto, o autor empírico do texto se inclui nas vozes sociais no uso do pronome *we*, representando, assim, a si próprio e ao social.

A respeito das modalizações, pudemos observar o aparecimento da lógica, expressando a probabilidade de algo que pode ser comprovado no uso de verbos modais, como *will*, e que definem o mundo possível e atual. Ainda em modalizações, observamos a presença da deôntica no uso da palavra *need*, que indica a necessidade de um mundo que comporta as regras do que é essencial ou não, ou seja, o mundo social. E, por fim, o comparecimento de modalizações pragmáticas, que têm relação com a responsabilidade social nas ações. Estas são representadas pelas frases: *Change the way you think* e *Think about **your** laptop*, que representam a relação entre a ação do receptor e a responsabilidade social em mudar seus hábitos para uma mudança ambiental.

Por conseguinte, com relação à infraestrutura textual, no ensino de línguas, serão abordados o léxico relacionado ao meio ambiente e questões ambientais e/ou naturais. O uso de modais como *can, could, would, will* e *should* faz parte dos componentes que trarão equilíbrio à coesão verbal, bem como aos tempos presente do indicativo, passado, futuro com o *will* e frases declarativas e imperativas. O autor do texto se colocará como a voz responsável pela mudança, mas compartilha a responsabilidade com os receptores deste texto. Assim, enfatiza-se o uso de pronomes no plural como *we* e *you*. Há a presença de anáforas pronominais e nominais para a retomada do tema que já foi abordado, bem como de dêiticos temporais para situar o ator e o receptor no tempo. O tipo de discurso a ser abordado é o interativo-teórico e suas características. No ensino de línguas, termos de análise não precisaram ser utilizados com os alunos, mas sim, a construção do gênero em si. Essa produção está relacionada ao uso do verbal e do não-verbal. Dessa forma, os componentes imagéticos também são expostos aos alunos para incitar a produção oral.

5.4 ANÁLISE DO CONTEÚDO IMAGÉTICO

Os vídeos selecionados foram divididos em categorias de acordo com os temas que dispõem, sejam eles animação, ação e a última categoria que foi definida pelo título dos vídeos *Change the way you think*²¹. Todos os vídeos selecionados estão em língua inglesa, com exceção de um que está em português.

²¹ Mude a sua forma de pensar.

O que está em português foi escolhido para facilitar o entendimento dos alunos com relação aos vídeos. A análise efetuada observou também a relação do conteúdo com o nosso público: alunos do ensino médio técnico em meio ambiente, e com o público-alvo dos vídeos produzidos.

5.4.1 Animação

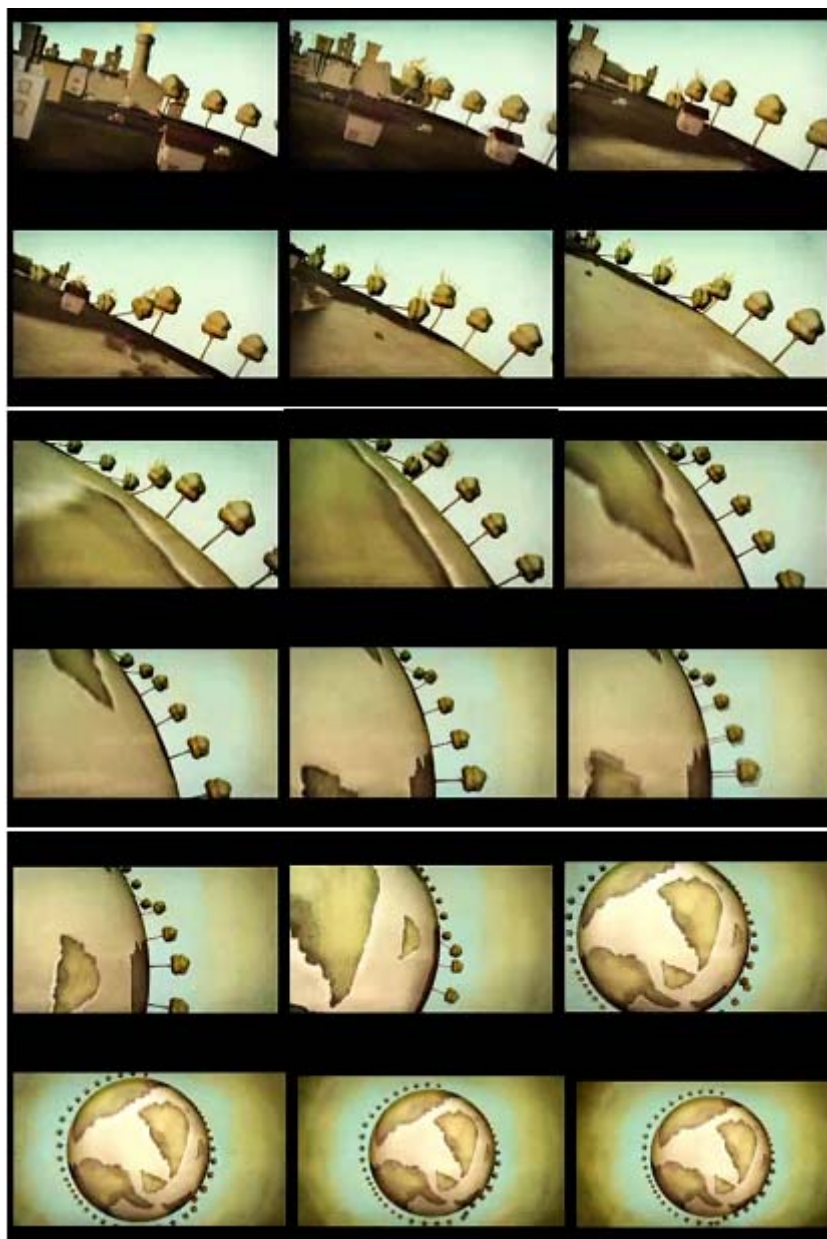
A primeira categoria, animação, é composta por dois vídeos, sendo um da ONG WWF, intitulado *Uma hora volta pra você*, em português, e o segundo é *Genius ideas*²², da ONG Greenpeace. Passamos agora à análise dos elementos da retórica.

O vídeo *Uma hora volta pra você* apresenta adjunção por repetição na exposição de muitas árvores em sequência em volta do planeta Terra. As imagens das plantas aparecem consecutivamente, da mesma forma, e, conforme uma encosta na outra, elas provocam um efeito dominó. Este efeito é considerado uma metáfora, ao entender que as ações que tomamos são como um efeito dominó que causa uma repetição de atos e que têm uma sequência semelhante.

A metáfora é um elemento de substituição por elementos similares, em que as árvores substituem os dominós, mas ainda dão o mesmo sentido na interpretação, o que nos leva à figura do elemento oposto (árvore) que está ligado ao outro elemento (dominó) pela forma que se move. O vídeo tem a intenção de transmitir ao público que as consequências de nossas ações retornam a nós, e, por este motivo, devemos analisar aquilo que fazemos antes de agirmos, para que as consequências sejam boas, e não, ruins. Essa mensagem pode ser transmitida em sala para os alunos, não apenas no curso técnico em meio ambiente, mas para os alunos em geral, sendo que a função de um professor é formar cidadãos socialmente conscientes de seus atos e ativos, para melhorarem determinadas situações. A imagem apresenta árvores caindo uma sobre a outra em volta do planeta Terra.

²²Ideias de gênios

Figura 7 – Uma hora volta pra você.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=FfbSxW3wPUQ>. Acesso em: fev. 2014.

Além disso, a música apresenta, em sua letra, a frase *Money makes the world GO round*²³, o que dá ideia de adjunção por duplo sentido, sendo que a frase dá a entender como o dinheiro é bom e como é ele que gira o mundo, mas, ao mesmo tempo, demonstra que a busca incessante pelo dinheiro nos faz destruir coisas. Alusão a tudo que vai, volta. Faz a população pensar no que é mais importante: preservar ou mantermos um acúmulo material que não nos servirá para

²³ O dinheiro faz o mundo girar.

nada se estivermos com um planeta completamente destruído. Pensando no público discente, é importante ensinar os alunos a não valorizar mais o dinheiro do que a vida, e a sua importância, porém, não a sua essencialidade.

Em outro vídeo, enquadrado nessa mesma categoria, são apresentados três cientistas importantes na história tendo suas ideias, de forma que as lâmpadas aparecem sobre o pensamento, sendo a lâmpada uma metáfora nas animações em geral,concernente à ideia.

Figura 8 – Genius ideas.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=cIlhgIhCfqM>. Acesso em: fev. 2014.

Os personagens se classificam na figura retórica adjunção paradoxo, apresentando aos espectadores a inteligência que esses cientistas possuem, e uma metáfora ao fato de que, se as pessoas forem inteligentes, elas também mudam sua forma de pensar. As lâmpadas comuns são substituídas por lâmpadas fluorescentes, que é a figura de troca pela mais econômica, sendo também uma adjunção de similaridade: a mesma identidade e os mesmos personagens, porém produtos diferentes. Esta troca visa transmitir à população a necessidade da troca de lâmpadas para que o consumo de energia seja menor, e, conseqüentemente, o de água, que é o que gera a energia.

Figura 9 – Ideia de gênio.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=cIlhgIhCfqM>. Acesso em: fev. 2014.

Na mesma figura, adjunção similaridade, a repetição da palavra Change²⁴ influencia a escolha do público alvo. A troca de lâmpada metaforiza a necessidade da população de trocar de ideia, de deixar produtos que consomem muito por produtos que consomem menos.

²⁴ Mude.

Figura 10 – Mude de lâmpada.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=cIlhgIhCfqM>. Acesso em: fev. 2014.

Outra característica paradoxo é que, se mudarmos a lâmpada, um problema será solucionado pelo produto.

Na categoria animação, é utilizada a figura adjunção por repetição, para indicar o uso excessivo, a junção de produtos desnecessários e a quantidade de pessoas que fazem uso desses objetos, que é imensa. A metáfora é utilizada para suavizar a mensagem, de modo que ela será entendida, mas de uma forma mais obscura, bem como o caso da alusão.

Voltando a nossa análise para a sala de aula, os alunos técnicos em meio ambiente devem observar quais os problemas encontrados na sociedade e como eles podem atuar para modificar essa situação na comunidade em que atuarão. Uma das figuras utilizadas que pode auxiliar nesse pensamento é o paradoxo, um meio de solucionar os problemas utilizando-se de um produto específico, nesse caso, uma atitude.

5.4.2 Ação

A categoria ação é composta por cinco vídeos: *Breathe in Breathe out*, *Inspiring action*, *Give Earth a hand* e *Human life comercial*²⁵, da ONG Greenpeace, e o último, nomeado *Global Warming*²⁶, cujo criador é desconhecido.

A primeira figura que observamos no vídeo de ação é a supressão elipse com relação ao tempo, apresentada em dois destes vídeos. A imagem e o som nos fazem acreditar que o tempo é curto e, por isso, devemos correr contra ele para solucionar o problema da destruição do meio ambiente. A respiração em um dos vídeos acompanha o esvaziamento da água e a sua recolocação na imagem. A

²⁵ Inspire Expire, Inspirando ação, Dê uma mão a Terra e Comercial da vida humana.

²⁶ Aquecimento global.

relação do tempo no inspirar e expirar se dá na supressão de elementos da natureza, dessa forma a impressão que temos é que a necessidade de preservação é urgente.

Figura 11 – Inspire e expire.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=tzcGFUsL4HM>.
Acesso em: fev. 2014.

No outro, a ideia é representada por um humano que começa jovem e vai envelhecendo ao longo do vídeo, aludindo, novamente, à urgência. Há a necessidade de que se faça algo urgente e isso é passado para a audiência alvo por meio dessa figura. Troca anacoluto, as imagens vão trocando de uma a outra com a montagem de uma imagem na aceleração delas, a pessoa que está presente na imagem vai envelhecendo conforme a aceleração ocorre.

Figura 12 – Aceleração do tempo.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=nMNU68gsAPA>. Acesso em: fev. 2014.

Em um terceiro vídeo, a imagem que surge do universo se aproxima rapidamente da Terra, as cenas de destruição aparecem rapidamente, geleiras derretendo, homens atacando a natureza surgem e vão num ritmo acelerado, demonstrando a necessidade de rapidez na ação.

Além disso, percebemos a presença da adjunção repetição com a reiteração temporal. O tempo está passando, e é preciso agir. A repetição dessas destruições é a demonstração de que se continuarmos as atitudes que tomamos, elas irão causar estragos maiores.

No vídeo apresentado a seguir, observamos o elemento de adjunção oposição, na qual aparece a imagem da marca Greenpeace no meio de um ambiente destruído, fazendo uma relação entre identidade e oposição aos elementos apresentados, e ao fato de que o pensamento de preservação, que está em voga e que todos defendem, não condiz com os atos da população.

Figura 13 – Ações humanas de destruição.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=zVu9eawb1QY>. Acesso em: fev. 2014.

A repetição da marca *Greenpeace* no vídeo visa ao fortalecimento da causa. Percebemos também a presença da figura troca anacoluto representada pelo caos e na luta contra ele. Uma ação contra aquilo que está errado. A figura substituição metáfora é representada por um balão simulando o planeta Terra.

Figura 14 – Balão simulando o planeta Terra.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=zVu9eawb1QY>. Acesso em: fev. 2014.

Há também a presença de metáfora na frase *dê à Terra uma mão*, que indica que algo deve ser feito, pedindo, assim, ajuda à população que assiste aos vídeos.

Figura 15 – Dê uma mão à Terra.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=Ep9MFiWXR8M>. Acesso em: fev. 2014.

Adjunção acumulação, vários personagens acumulados em uma mesma imagem, representando o caos da luta, várias palavras de consumo acumuladas em desordem, simbolizando, novamente, o consumo desenfreado.

Figura 16 – Acúmulo de pessoas.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=zVu9eawb1QY>. Acesso em: fev. 2014.

Logo no início de um dos vídeos dessa categoria, presenciamos a figura de troca inversão na frase *I want*²⁷, pois o videoclipe começa com essa frase, seguida de palavras que representam elementos de consumo, sendo substituídos por palavras com o mesmo significado social e, depois, por elementos da natureza.

Figura 17 – Consumo.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=Ep9MFiWXR8M>. Acesso em: fev. 2014.

Enquanto essa montagem de frases é apresentada, é feita, ao mesmo tempo, a substituição similar, pois as mãos montam imagens de ambientes naturais, como uma plantação de trigo, e a imagem real é substituída pela montagem com mãos humanas que representam, também, a figura retórica de substituição falsa homologia, simbolizando o real no virtual.

²⁷ Eu quero

Figura 18 – Símbolo do real no virtual.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=Ep9MFiWXR8M>. Acesso em: fev. 2014.

Essa mensagem tenta nos mostrar que deveríamos realmente manter nossa natureza intacta, que queremos algo não ligado a isso e que precisamos mudar de pensamento. Além disso, as mãos representam que essa mudança está ao nosso alcance, e que, se cada um fizer a sua parte, podemos mudar.

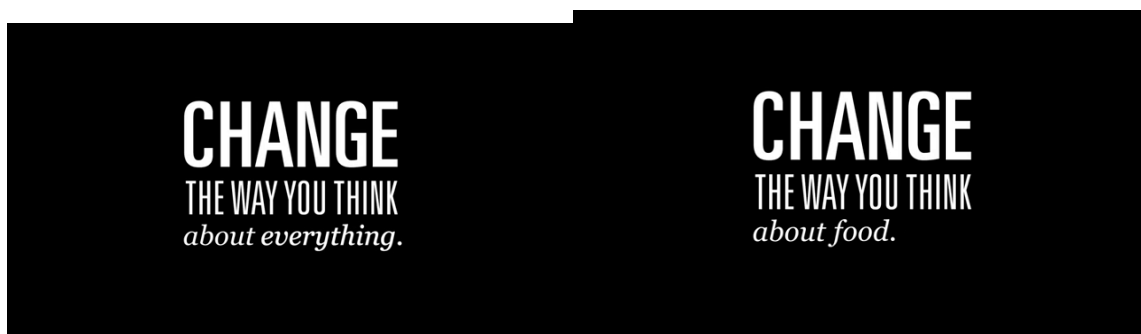
Na categoria ação, utiliza-se novamente a metáfora para, sutilmente, transmitir a mensagem. Trabalhando esses vídeos em sala de aula, podemos mostrar aos nossos alunos que todos podemos fazer a diferença. A figura supressão representa, nos vídeos de ação, a falta de atitude da população, seguida da troca inversão com a necessidade da troca de atitude, ou seja, de substituir um objeto pelo outro.

5.4.3 *Change the Way You Think*

Os vídeos da categoria *Change the way you think* são uma série de vídeos que apresentam explicações sobre qual é o estrago que o consumo excessivo de algumas coisas causa no meio ambiente. Escolhemos três vídeos sobre comida, notebooks e bebida, e a análise deles foi efetuada em comum, de modo que todos eles apresentam as mesmas figuras retóricas, diferenciando apenas as imagens de cada um.

Figura retórica troca anacoluto na frase inicial dos vídeos *Change the way you think about*²⁸, na qual a frase termina primeiramente com a palavra *everything*²⁹ e, depois, é substituída pelos temas de cada vídeo, sendo, então, em sequência, *food, about your morning latte, your laptop*³⁰.

Figura 19 – Substituição dos temas na frase.



Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=s_JLmxhnpNY. Acesso em: fev. 2014.

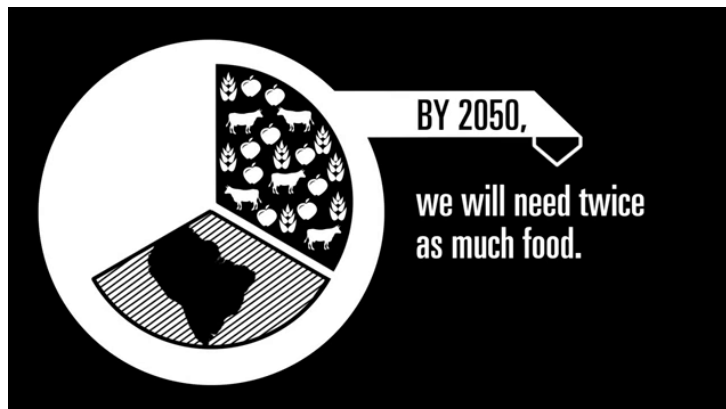
Há também a substituição de um pedaço da terra por imagens de alimentos diversos.

²⁸ Mude sua forma de pensar sobre

²⁹ Tudo

³⁰ Comida, sobre seu café latte matinal, seu notebook

Figura 20 – Substituição de elementos no planeta Terra.



Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=s_JLmxhnpNY.
Acesso em: fev. 2014.

Apresenta-se uma frase *How Will we grow more food?*³¹ e ocorre a substituição da palavra *how*³² pela *where*³³.

Figura 21 – Substituição de WH-questions.



Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=s_JLmxhnpNY. Acesso em: fev. 2014.

Posteriormente, observamos, no mesmo vídeo, a frase *Less water*³⁴, e a palavra *water*³⁵ é substituída por outras, como minerais, fertilizantes e outras.

A aparição de gotas de água repetidamente dá a ideia de quantidade excessiva de água para o consumo, em todos os elementos, com a repetição da figura. Há sua substituição pelas imagens de galões de água, classificada, também, na troca anacoluto, e que representa toda a quantidade de água que é necessária

³¹ Como produziremos mais comida?

³² Como

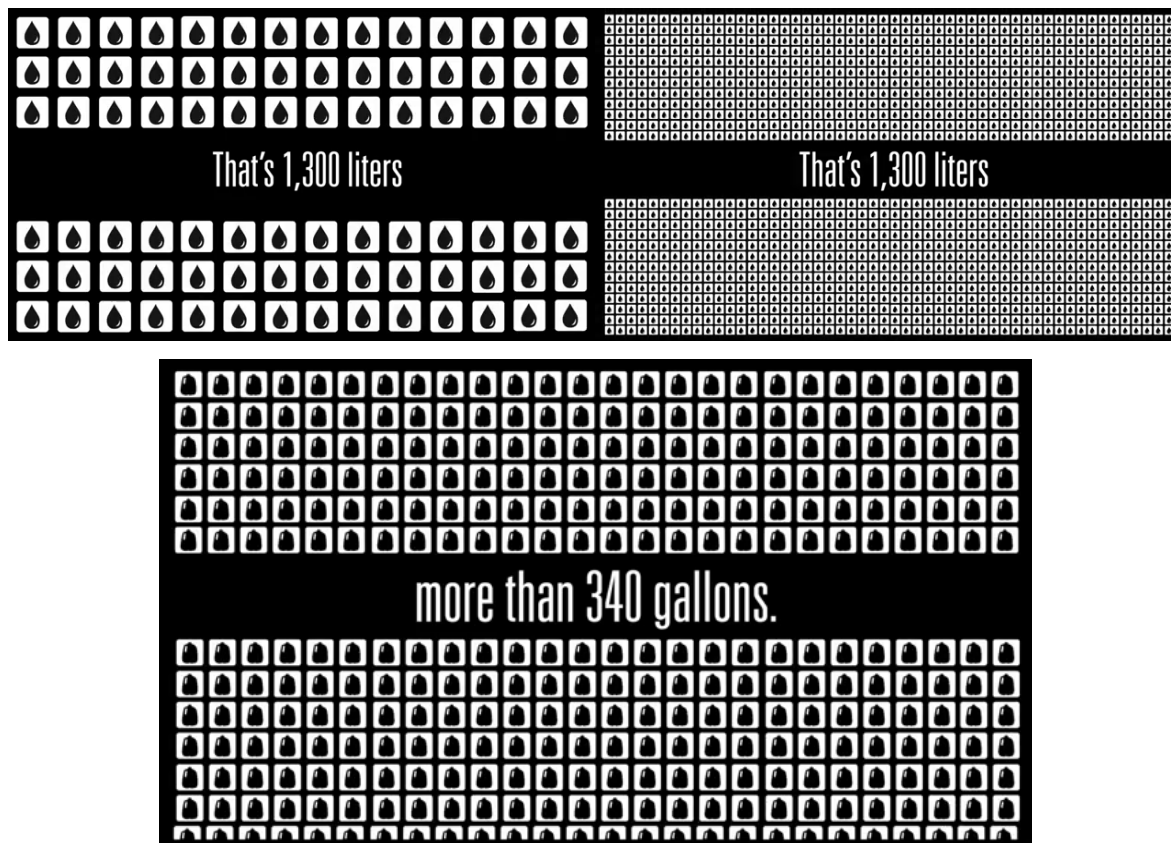
³³ Onde

³⁴ Menos água

³⁵ Água

para o consumo de alimentos ou de líquidos, e o quanto gastamos para o nosso próprio consumo.

Figura 22 – Substituição de gotas por galões de água.



Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=nDTmjR_GG1w. Acesso em: fev. 2014.

Por fim, adjunção repetição com a reprodução de uma mesma imagem, pingos d'água, garrafas de plástico.

Figura de semelhança na forma e no conteúdo na imagem em que a água está correndo e fazendo alusão a um rio correndo, no vídeo sobre o Latte. Troca assíndeto fazendo cortes na imagem do planeta Terra, linhas que deslocam a imagem, transformando-a em um rio correndo e que representam o consumo de água para se fazer o café na figura 23.

Outra situação de troca assíndeto aparece na imagem do planeta sendo cortado em fatias, no vídeo da comida, e que representa as partes dele que são necessárias para consumir os alimentos diários. Cada pedaço que é cortado é preenchido pela cor preta, que representa a morte. Nesse caso, a morte de um

pedaço do planeta significa que, se o consumo desenfreado não parar, cada dia que se passa, estamos matando onde vivemos na figura 24.

Figura 23 – Linhas representam um rio.



Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=nDTmjR_GG1w. Acesso em: fev. 2014.

Figura 24 – Terra cortada em pedaços.



NOW TAKE AWAY:



NOW TAKE AWAY:



NOW TAKE AWAY:



NOW TAKE AWAY:



That doesn't leave a lot of room for biodiversity.

Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=s_JLmxhnpNY. Acesso em: fev. 2014.

Também pode ser observado o uso dessa figura na imagem do planeta sendo devorado por dentes, que não aparecem na cena, pelos quais a Terra é cortada em pedaços. A figura supressão elipse é representada na imagem imaginária dos dentes que estão devorando o planeta, de modo que os dentes são suprimidos na imagem, mas a sua presença é real.

Figura 25 – Boca imaginária come a Terra.

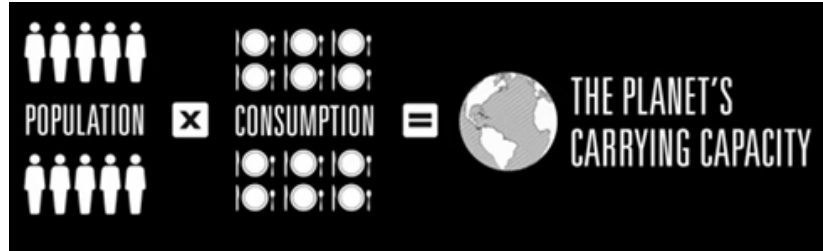


Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=s_JLmxhnpNY. Acesso em: fev. 2014.

Há, em todos os vídeos dessa categoria, a repetição de imagens: pratos, representando o consumismo desenfreado de alimento, às vezes, até desnecessário. Pessoas, como a representação da quantidade de pessoas no mundo e a população consumista. Copos de café latte, que representam toda a população do mundo que consome café diariamente e contribui para a destruição do planeta, e as árvores que são derrubadas para que o consumo seja possível. Pessoas vestidas de ternos, repetidas vezes, criando significado para a palavra

*bussiness*³⁶. Essa repetição faz parte da figura retórica adjunção repetição que nos dá a ideia de quantidade excessiva, dando sentido ao que o vídeo procura expressar.

Figura 26 – Repetição da mesma imagem em sequência



Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=s_JLmxhnpNY. Acesso em: fev. 2014.

Supressão elipse com o desaparecimento dos personagens e de elementos na imagem que os fazem ilusórios, como, por exemplo, os dentes imaginários.

A mão que surge para pegar o copo do café representa, na imagem, as pessoas que consomem esse líquido diariamente e que são as mesmas que tornarão possíveis a mudança de hábito ou de atitude por parte dos superiores. A figura é supressão da pessoa que não aparece por completo na imagem, mas que é representada pela mão, sendo que esta pessoa representa os cidadãos sociais consumidores de café.

Figura 27 – Representação da mão da população consumidora de café.



Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=nDTmjR_GG1w. Acesso em: fev. 2014.

³⁶ Negócios.

Nos vídeos *Change the way you think* foram observadas mais ocorrências da troca anacoluto, que simboliza a fatiação da Terra para o nosso consumo e “sobrevivência”. Observamos que as figuras se repetem muito em várias categorias, sendo que, ao produzir um VAPI, é necessário pensar qual será o impacto dele na sociedade e quais as figuras que condizem com isso.

Os vídeos em geral, das três categorias, trazem em seu conteúdo a metáfora como base. As imagens foram analisadas como um todo, de modo que o que havia de igual nos vídeos foi considerado, bem como o que havia de diferente entre um e outro, mesmo quando pertencendo à mesma categoria.

Sabemos que a análise aqui feita não é definitiva e passível de possíveis alterações, pequenas ou maiores, de acordo com a visão de cada analista. Acreditamos que uma análise é carregada da identidade do analista e essa identidade é um reflexo da ideologia da comunidade na qual ele está inserido como cidadão do mundo. Ao efetuar a análise, observamos que as figuras da retórica podem convergir para uma responsabilidade social da comunidade. Estão representadas na adjunção de elementos, na sua substituição, na sua repetição e em outros que contribuem, ainda que não intencionalmente, para a aceção do vídeo, de modo que seja “vendida” a ideia da organização. As figuras da retórica contribuem para a propagação do conceito novo por meio de imagens.

Concluimos, por fim, que as figuras da retórica podem não apenas ser utilizadas para a análise de imagens na publicidade impressa, mas, também, em outros meios publicitários, de modo que aquilo que foi dito em figura possa ser interpretado. Acreditamos também que o que foi dito de forma figurada poderia ter sido falado de outro meio, bem como interpretado de outro modo.

As imagens possuem uma relação direta com a linguagem verbal, complementando o que foi claramente apresentado em palavras com o que é não explícito, mas implícito e/ou complementar.

Dessa forma, ao ensinarmos a importância do não-verbal e da sua leitura no ensino de línguas, contribuimos para uma leitura crítica por parte do aluno. Cada indivíduo, com sua experiência, irá tomar a leitura das imagens de formas diferentes, complementando, ou não, o que já foi anunciado.

Concernente à aprendizagem de inglês, o não-verbal pode, da mesma forma, se tornar um complemento para o verbal. Possibilitar aos alunos a criação de produções que não sejam apenas escritas faz com que a curiosidade

deles aumente e os desafia a produzir além do verbal. Além disso, os alunos aprendem que a interação pode se dar de várias maneiras que não necessariamente a escrita.

Assim, a produção de vídeos, mais especificamente de imagens, contribui para que a SD se torne mais rica e para que os objetivos na produção de um vídeo de anúncio publicitário institucional fiquem mais claros, já que o vídeo é composto, como já citado, por estruturas verbais e não-verbais.

Na análise de imagens, observamos a presença de elementos da retórica, para causar a influência necessária na audiência dos VAPI. O uso da metáfora é constante, com a substituição de elementos similares e/ou diferentes, da alusão, da destruição e da preservação, a adjunção de elementos opostos, repetidos ou por acumulação, o que nos causa uma impressão do caos da destruição e/ou da união, a supressão de elementos que representam a falta, e a troca por elementos mais benéficos ao meio ambiente. Todos esses efeitos buscam causar, no receptor, a conscientização das mudanças de atos e de costumes, a necessidade de preservação e de valorização da natureza.

5.5 O MATERIAL E A SUA ANÁLISE

Para a análise da sequência didática (SD), utilizamos quatro prismas³⁷: o primeiro analisa a macroestrutura da SD, dividindo-a em níveis, de acordo com o propósito das atividades, juntamente com um quadro que as sintetiza; o segundo corresponde à relação das atividades desenvolvidas na SD com as capacidades de linguagem, observando quais são potencializadas de acordo com cada atividade; o terceiro prisma compreende a análise da estrutura da SD concernente à proposta teórica (produções e módulos), e o quarto busca perceber se a SD compreende as dimensões ensináveis deste modelo didático.

5.5.1 Macroestrutura da Sequência Didática e Síntese

A sequência didática (SD) tem por objetivo a apresentação do gênero vídeo de anúncio publicitário institucional (VAPI) com a temática

³⁷ Seguimos o modelo de análise de Stutz (2012).

preservação ambiental. Compreende 48 atividades, entre elas, atividades com perguntas, de completar, de classificar, e verdadeiro ou falso. Na SD, há a apresentação de 3 VAPI retirados do *site* Youtube, a explicação sobre os criadores do *site*, a exposição das organizações não-governamentais (ONGs), com seus conteúdos e parte do histórico de cada uma, a exibição da música de um dos VAPI e das imagens, e a demonstração de estruturas gramaticais e de produção de frases da estrutura linguística, abordando-se, como conteúdo, os verbos modais.

A análise da macroestrutura da SD foi disposta em seções apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 14 – Macroestrutura da SD.

MACROESTRUTURA SD	
1	Apresentação do tema
2	Apresentação do contexto de produção do VAPI 1
3	Compreensão de vocabulário do VAPI 1
4	Compreensão sonora e apresentação do gênero VAPI
5	Compreensão escrita e produção escrita e imagética
6	Apresentação do gênero VAPI
7	Apresentação da ONG Greenpeace
8	Apresentação e compreensão do <i>site</i> Youtube
9	Apresentação do VAPI 2 e da estrutura do <i>site</i>
10	Compreensão oral
11	Compreensão do VAPI 2
12	Produção escrita ²
13	Compreensão imagética e compreensão do tema
14	Produção escrita 3
15	Produção imagética
16	Uso dos verbos modais
17	Apresentação da ONG WWF
18	Uso dos modais <i>can</i> , <i>must</i> e <i>should</i>
19	Apresentação do VAPI 3 e do Contexto de produção dos VAPI
20	Compreensão do vocabulário VAPI 3
21	Comparação do contexto de produção dos VAPI
22	Compreensão do gênero videoclipe
23	Produção escrita 4 e finalização com apresentação da ONG e postagem dos VAPI

As seções elaborados na SD foram relativamente curtos, contendo de 2 a 4 atividades, sendo que o conteúdo abordado em cada módulo foi diversificado. Posteriormente à classificação da macroestrutura, apresentamos a síntese das atividades da SD, classificadas dentro de cada seção da análise

anterior. A síntese³⁸ está disposta no quadro a seguir, de forma que a primeira coluna representa as seções em que cada atividade se enquadra, seguida da localização da atividade na SD e da descrição da tarefa.

Quadro 15 – Síntese da SD.

SÍNTESE DA SD		
Seção	Número da atividade na SD	Objetivo e descrição da atividade
1		Apresentação do tema
1	Balão	Apresentar os objetivos da SD, situar o aluno sobre o gênero estudado, o conteúdo linguístico e a produção do videoclipe.
1	1	Perguntar sobre os acontecimentos naturais
1	2	Discutir questões de destruição ambiental por meio de duas perguntas sobre o tema
2		Apresentação do contexto de produção do VAPI 1
2	Imagem do 1º vídeo	Assistir ao primeiro VAPI da sequência
2	3	Responder quem produziu o VAPI
2	4	Responder local onde foi produzido
2	5	Completar a informação de onde o VAPI foi retirado
2	6	Responder sobre o propósito do material
2	7	Discutir sobre os acontecimentos nas imagens apresentadas no VAPI respondendo a uma pergunta
2	8	Responder que tipo de som compõe o VAPI o identificando
3		Compreensão de vocabulário do VAPI 1
3	9	Apresentar o vocabulário correspondente ao VAPI e completar frases de acordo com as palavras correspondentes e dispostas em imagens
4		Compreensão sonora e apresentação do gênero videoclipe
4	10	Descrever algumas das características do gênero e classificar o acontecimento de acordo com o som
4	11	Relacionar o ser humano e a respiração descobrindo o significado desta relação no VAPI
5		Compreensão escrita e produção escrita e imagética
5	12	Analisar o significado da frase no final do VAPI, escrever a resposta e compartilhar
5	13	Produzir frases relacionadas à preservação da água usando os verbos modais
5	Quadro	Descrever a estrutura da frase com verbos modais visando a produção escrita
5	14	Procurar na internet imagens relacionadas às frases produzidas
6		Apresentação do gênero VAPI
6	Texto	Descrever o gênero destacando suas características próprias
6	15	Confirmar por meio das opções verdadeiro ou falso se as afirmações apresentadas estão de acordo com as características do gênero
7		Apresentação da ONG <i>Greenpeace</i>

³⁸ Termo utilizado por Stutz (2012).

7	16 ³⁹	Discutir sobre ONGs, neste caso a <i>Greenpeace</i> , e tomar notas
7	Texto	Apresentar informações sobre a ONG <i>Greenpeace</i>
8		Apresentação e compreensão do <i>site</i> Youtube
8	16	Discutir sobre o gosto de vídeos ⁴⁰ do Youtube
8	Texto	Apresentar histórico sobre o <i>site</i> Youtube
8	17	Analisar e apresentar a estrutura do <i>site</i> Youtube com as informações encontradas no <i>site</i> referentes aos VAPI postados e encontrar estas informações no vídeo assistido
9		Apresentação do VAPI 2 e da estrutura do <i>site</i> Youtube
9	Imagem do 2º vídeo	Apresentar e assistir ao segundo vídeo destacando as características discutidas e que podem ser encontradas no <i>site</i> Youtube
9	Imagem	Apresentar a estrutura do <i>site</i> Youtube destacando os elementos que a compõe
9	18	Completar um parágrafo com as informações do contexto do vídeo retirando-as da imagem do <i>site</i>
10		Compreensão oral
10	19	Analisar a letra da música por meio de perguntas que irão auxiliar na compreensão dela
10	20	Completar as frases de acordo com as ideias transmitidas na música
10	a	Relacionar o herói da música com as imagens de destruição
10	b	Relacionar a frase da música com as atitudes que podem ser tomadas com relação à preservação ambiental
10	Letra da música	Compreender a letra da música e a sua relação com as imagens do vídeo
10	21	Analisar a mensagem da música e responder a pergunta discutindo a compreensão individual da mensagem
10	22	Observar o que o autor da música procura e relacionar com o tema discutido
11		Compreensão do VAPI 2
11	23	Completar as frases relacionadas a informações do <i>site</i> Youtube e do vídeo
11	a	Transmitir a compreensão individual da mensagem do vídeo
11	b	Completar a frase com o personagem da música que de acordo com o autor pode nos salvar
11	c	Completar a frase explicando o significado da palavra <i>global warming</i>
11	d	Completar a frase sobre os efeitos do aquecimento global
11	e	Completar a frase com as causas do aquecimento global
12		Produção escrita 2
12	24	Discutir e produzir frases sobre nossas ações para auxiliar na preservação ambiental
13		Compreensão imagética e compreensão do tema
13	25	Discutir sobre a relação entre o aquecimento global e a água
13	26	Discutir as imagens dos VAPI e o que elas representam

³⁹ Na digitação da SD foram colocadas duas atividades número 16, manteremos as atividades com a numeração original da SD.

⁴⁰ O termo vídeo utilizado nessa sequência de análise é o mesmo utilizado na SD, pois na SD foram tratados dois gêneros, o vídeo e o anúncio publicitário institucional. Quando se trata do gênero vídeo nos referimos ao gênero vídeo e VAPI trata-se do gênero nesse estudo analisado vídeo de anúncio publicitário institucional.

13	27	Descrever o significado de uma imagem disponibilizada na sequência e observada em um dos VAPI
13	28	Analisar uma imagem de comparação entre os anos 1970 e os dias atuais considerando as diferenças, discutir e escrever sobre a discussão
13	29	Analisar as diferenças da imagem da atividade anterior
13	30	Analisar e discutir a mensagem no final do videoclipe
13	31	Discutir sobre nossas ações para auxiliar na mudança ambiental
14		Produção escrita 3
14	32	Escrever as produções das frases nas atividades anteriores que já haviam sido corrigidas
15		Produção imagética
15	33	Procurar por imagens que tenham relação com as frases produzidas pelos alunos e enviar para a professora
16		Uso dos verbos modais
16	Texto	Apresentar o uso dos verbos modais, sendo eles: <i>can, could, must, may, might, have, should e would.</i>
16	34	Fazer uso dos verbos modais para completar as frases
16	35	Ligar as colunas de acordo com a coerência das frases as completando
17		Apresentação da ONG WWF
17	Balão e texto	Descrever a ONG WWF para a apresentação de outro videoclipe
17	36	Completar as frases com informações retiradas do texto discutido sobre a ONG
17	37	Discutir sobre o trabalho das ONGs de preservação ambiental
18		Uso dos modais <i>can, must e should</i>
18	Texto	Revisar o uso dos verbos modais de acordo com o que foi discutido e apresentado anteriormente
18	38	Analisar as frases de acordo com a explicação apresentada e decidir se as frases são verdadeiras ou falsas
18	39	Analisar as imagens disponíveis e produzir frases relacionadas à temática preservação ambiental, utilizando os verbos modais
19		Apresentação do VAPI 3 e do contexto de produção do VAPI
19	Imagem do videoclipe	Apresentar o terceiro videoclipe da sequência e o que acompanha este gênero no site do Youtube
19	40	Localizar informações no videoclipe e completar a atividade
20		Compreensão do vocabulário do VAPI 3
20	41	Apresentar o vocabulário conteúdo do VAPI e completar as frases com o vocabulário ensinado por meio de imagens
21		Comparação do contexto de produção dos VAPI
21	42	Comparar as estruturas dos três vídeos a respeito do contexto de produção
21	a	Informar quem produziu os VAPIs
21	b	Analisar onde os VAPIs foram produzidos
21	c	Observar de onde os VAPIs foram retirados
21	d	Completar qual o propósito de cada um dos VAPIs
21	e	Analisar qual a importância desse contexto de produção na elaboração do gênero
22		Compreensão do gênero videoclipe
22	43	Compreender a música, sua relação com o videoclipe e discutir
22	44	Discutir e compreender as ações do videoclipe

22	45	Analisar os tipos de som dispostos no videoclipe
22	Texto	Apresentar algumas características do gênero videoclipe para relacionar ao anúncio publicitário institucional
22	46	Descrever as principais características do gênero videoclipe de acordo com as informações do texto
22	47	Compreender as estruturas necessárias para a produção do videoclipe
23		Produção escrita 4 e finalização com apresentação da ONG e postagem dos VAPI
23	48	Discutir sobre as ações humanas nos VAPI apresentados e no cotidiano e escrever a opinião dos alunos sobre essas ações
23	Balão	Apresentar informações extras sobre a ONG WWF
23	Texto	Instruir os alunos para postar os seus VAPI no Youtube

Como a SD não foi dividida em módulos, a dividimos em seções. Esta divisão foi elaborada de acordo com a temática de cada seção, pois o término de um tópico e o início de outro podem ser claramente observados na SD, pela disposição de textos de apresentação temática. Passamos, agora, ao segundo prisma.

5.5.2 Capacidades de Linguagem

Neste prisma, retomamos a descrição das atividades desenvolvidas na SD e a sua classificação, de acordo com as capacidades de linguagem e os critérios apresentados na seção teórica de capacidades de linguagem. Não analisamos os enunciados apresentados na SD, pois acreditamos que os alunos podem não ter reação diante do enunciado, ou seja, não são potencializadas as capacidades por meio do enunciado, mas sim, através das atividades, ao ler o enunciado apenas, o aprendiz pode ter, ou não, uma reação. Dessa forma, analisamos apenas as atividades. Lembramos que, quando classificamos a atividade como sendo parte de determinadas capacidades, dizemos que a intenção do educador é o desenvolvimento destas capacidades de linguagem pelo aluno. Dividimos a análise nas mesmas seções do item 5.5.1.

A sequência didática elaborada inicia com um balão, com a apresentação do assunto abordado, que é “As consequências das ações humanas”. Logo abaixo, são apresentados os objetivos a serem atingidos por meio da SD. Os objetivos são: compreender como as ações humanas afetam a natureza, aprender sobre o gênero e como ele é produzido, compreender o uso dos verbos modais e produzir um gênero. Na SD não há a proposta de uma ação significativa, ou seja,

não há o incentivo de agir socialmente por meio do gênero, sendo apresentados, na SD, apenas, objetivos a serem cumpridos e que estão diretamente relacionados ao conteúdo linguístico. Na SD há apenas uma descrição dessa ação.

O balão marca o início da seção 1 – Apresentação do tema, que é composto das atividades 1 e 2. A atividade 1 é composta das perguntas 1. O que está acontecendo com a natureza? e 2. Você já ouviu sobre algum tipo de destruição? Qual tipo de destruição?; estas três perguntas foram colocadas para ativar o conhecimento que os alunos já dispõem sobre o assunto abordado para a compreensão do texto, sendo esta ação relacionada à CA. Além de considerar os aspectos sociais, associando o contexto macro à realidade do aprendiz, com o uso dessa atividade, procura-se potencializar a CS.

Quadro 16 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 1.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 1 – Apresentação do tema		
Balão - Comentar os objetivos da SD, situar o aluno sobre o gênero estudado, o conteúdo linguístico e a produção do videoclipe.		
1 Perguntar sobre os acontecimentos naturais	CA/ CS	4 CA / 5 CS
2 Discutir questões de destruição ambiental	CA/ CS	4 CA / 5 CS

A seção 2 – Apresentação do contexto de produção do VAPI 1 inicia com a imagem e apresentação do vídeo *Breathe in Breathe out*, seguido por atividades de informações que devem ser retiradas do vídeo, como a questão 3. Quem produziu o vídeo?; 4. Onde foi produzido?; 5. De onde foi retirado?; 6. Qual o propósito do material?, sendo que estas perguntas fazem parte da mesma capacidade anteriormente citada, a CA, que visa à inferência do contexto de produção do VAPI.

As perguntas 7. O que acontece no vídeo? e 8. Qual o som? instigam o desenvolvimento da CA e CD, por resgatarem o conhecimento que o aluno já possui das imagens dispostas, de modo que o aluno compreenda o texto, por ter que verbalizar as relações de imagem e som com base no conhecimento, e compreender a linguagem não-verbal como parte da organização do texto.

Quadro 17 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 2

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 2 – Apresentação do contexto de produção do VAPI 1		
Imagem do 1º vídeo - Assistir ao primeiro videoclipe da sequência		
3 Observar quem produziu o videoclipe	CA	1 CA
4 Observar o local onde foi produzido	CA	1 CA
5 Observar de onde o videoclipe foi retirado	CA	1 CA
6 Comentar sobre o propósito do material	CA	1CA
7 Discutir sobre os acontecimentos nas imagens apresentadas	CA / CD	4 CA / 1 CD
8 Analisar o som	CA / CD	4 CA / 1 CD

A atividade 9 (a,b,c) é sobre o léxico e marca o início da seção 3 – Compreensão do vocabulário do VAPI 1. Foram dispostas as palavras e, abaixo, as imagens, com o significado. O léxico abordado foi relacionado ao VAPI apresentado e ao meio ambiente. Esta atividade potencializa a CLD, permitindo a expansão do vocabulário relacionado ao gênero e a percepção das escolhas lexicais relacionadas ao gênero trabalhado. Além disso, trata da CD, ao reconhecer a imagem como componente do texto.

Quadro 18 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 3

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 3 – Compreensão do vocabulário do VAPI 1		
9 Completar frases de acordo com as palavras correspondentes e dispostas nas imagens	CLD / CD	5 CLD / 8 CLD / 1 CD

Na seção 4 – Compreensão sonora e apresentação do gênero videoclipe - são apresentadas, por meio de um enunciado informativo, algumas das características dos videoclipes. Porém, podemos observar que estas são abordadas sutilmente. É citado o uso de som, imagem, linguagem verbal e não-verbal interagindo com o receptor do vídeo, ou seja, a multimodalidade do gênero. A pergunta no início do texto, *Hmmm, como já vimos anteriormente um videoclipe, você pode dizer o que ele é??* guia para o desenvolvimento das capacidades de ação, já que mobiliza conhecimentos de mundo para compreensão do texto e para responder à pergunta. Da mesma formada CD, reconhecendo o layout do texto e o plano geral do conteúdo temático do gênero.

A atividade 10 da sequência é uma tabela na qual o aluno deve escrever, em cada coluna, o que acontece nas ações de inspiração e expiração. Além do significado pessoal do som, chamamos a atenção dos alunos para a sua existência e para o sentido dado a ele neste videoclipe. Classificamos esta atividade na CS, posicionando-se nas relações entre texto (som) e contexto (imagens), e na CD, chamando a atenção do aluno para as diferentes formas de organização desse texto.

Na atividade 11, os alunos fazem uma relação entre o ser humano e a respiração, o que remete à CA e, ainda, aborda questões sonoras e o uso da linguagem verbal na expressão da relação prática e linguagem, o que auxilia na compreensão do texto por meio da mobilização do conhecimento de mundo.

Quadro 19 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 4.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 4 – Compreensão sonora e apresentação do gênero videoclipe		
Texto – Descrever a estrutura do videoclipe		
10 Descrever algumas das características do gênero e classificar o acontecimento de acordo com o som	CS / CD	2 CS / 4 CD
11 Relacionar o ser humano e a respiração descobrindo o significado desta relação no videoclipe	CA	4 CA

Na atividade 12, que faz parte da seção 5 – Compreensão e produção escrita e imagética, os alunos analisam a frase do final do vídeo e falam sobre o significado desta frase, propondo a ampliação da CLD, pois eles posicionam-se com relação à micro-estrutura do texto, compreendendo os elementos que o compõem, como parágrafos, orações e outros. A atividade auxilia na expansão do vocabulário para compreensão do texto, e o aluno observa as vozes que compõem o texto e identifica a relação entre a frase que compõe o gênero e as imagens.

Na atividade de número 13, apresentamos três exemplos de frases que possuem os modais *should*, *can* e *must*. Considerando os modelos apresentados, os alunos elaboram frases. Classificamos a atividade uma proposta para a ampliação da CLD, visando o domínio de estruturas que fornecem coesão verbal e nominal para o texto, compreensão dos elementos linguísticos que o

compõem, expansão do vocabulário, produção de unidades linguísticas relacionadas ao gênero e à temática apresentada, bem como escolhas lexicais, e a compreensão de unidades relacionadas à semântica da língua, reconhecendo as modalizações de um texto. Além disto, há a possibilidade de reconhecer as imbricações na atividade praxiológica e de linguagem, representadas pela CS.

Posterior à produção das frases, demonstramos, em um quadro, a explicação linguística, com os modais *can* e *must*. Além disto, pedimos aos alunos que escrevessem as mesmas frases em português, para que comparassem a estrutura da língua materna e da língua estrangeira. Dessa forma, eles podem observar o conteúdo linguístico de inglês em comparação com o português e analisar as diferenças e igualdades, e, assim, realizar a produção de forma mais consciente. Esta atividade guia para o desdobramento da CLD e se enquadra na compreensão das unidades linguísticas de sintaxe e reconhecimento da modalização em um texto.

Na atividade 14, os alunos pesquisam na internet e procuram por imagens relacionadas às frases, por eles, produzidas na atividade anterior. Essas duas atividades estão relacionadas à ampliação da CLD, pois fazem uso da linguagem verbal e não-verbal, compreendendo a construção do gênero e do nível de identificação das características do texto e de suas operações. Classifica-se também na potencialização da CD, ao reconhecer a linguagem do texto como *layout*, ou seja, linguagem não-verbal e a diferença entre as formas de organização do texto. Por fim, também há a relação com a CS, ao engajar-se em atividades de linguagem, uma vez que essa atividade visa a elaboração do gênero trabalhado.

Quadro 20 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 5.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 5 – Compreensão e produção escrita e imagética		
12 Analisar o significado da frase no final do videoclipe	CLD	1 CLD / 5 CLD / 7 CLD / 10 CLD
13 Produzir frases relacionadas preservação da água usando os verbos modais	CLD / CS	1 CLD / 3 CLD / 4 CLD / 5 CLD / 6 CLD / 8 CLD / 9 CLD / 6 CS
Quadro - Descrever a estrutura da frase com verbos modais	CLD	6 CLD / 9 CLD
14 Procurar na internet imagens relacionadas às frases produzidas	CLD/CD / CS	1 CLD / 10 CLD / 1 CD / 4 CD / 3 CS

Após esta atividade, inicia-se a seção 6 – Apresentação do gênero anúncio publicitário institucional, com um texto que apresenta o gênero, denominado assim, na época da produção da SD, e substituído, neste trabalho, por VAPI, e suas características.

A atividade 15, sobre o gênero VAPI, é abarcada pela CD, que visa auxiliar o aluno a analisar a estrutura do gênero e a perceber as formas de organização do conteúdo do texto. Ela procura potencializar a CA ao mobilizar os conhecimentos do aluno para compreensão do texto, e a CLD, com a compreensão dos elementos que operam na construção do gênero.

Quadro 21 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 6.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 6 – Apresentação do gênero anúncio publicitário institucional		
Texto - Descrever o gênero API		
15 Confirmar se as afirmações apresentadas estão de acordo com as características do gênero	CD / CA / CLD	3 CD / 4 CA / 1 CLD

A pergunta 16 procura proporcionar o desenvolvimento da CA, pois questiona o conhecimento dos alunos sobre a organização não-governamental que produziu o vídeo, seguida de um pequeno histórico dela. Esta atividade direciona a atenção dos alunos aos produtores dos videoclipes e ao seu papel na sociedade, e marca o início da seção 7 – Apresentação da ONG Greenpeace.

Quadro 22 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 7.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 7 – Apresentação da ONG <i>Greenpeace</i>		
16.1 Discutir sobre ONGs e tomar notas	CA	4 CA
Texto - Apresentar a ONG Greenpeace		

Apresentar o produtor do gênero é importante para a compreensão dos alunos, no que concerne ao momento de utilizá-lo e com quais intenções. Além disto, auxilia o aluno a centrar-se nas comunidades em que este gênero é mais recorrente, divulgado ao público em geral e produzido por organizações preocupadas com a preservação ambiental.

A próxima pergunta, numerada como 16⁴¹, também, é uma pergunta relacionada à CA. Por meio da atividade, buscamos o conhecimento dos alunos sobre o *site*, para que eles pudessem fazer uma relação entre os gêneros VAPI já assistidos no Youtube. Esta atividade inicia a seção 8 – Apresentação e compreensão do *site* Youtube.

Did you know that? é um pequeno texto que apresenta a história dos criadores do *site* Youtube, já que os VAPI se encontram, em sua maior parte, neste suporte e a SD apresenta, por objetivo, a divulgação dos VAPI produzidos.

A atividade 17 aborda os elementos contidos no website, para que os aprendizes possam observá-los. Dessa forma, remete à CA, na inferência sobre informações da estrutura do *site* e no uso dos conhecimentos prévios dos alunos para isto, e, à CLD, na compreensão dos elementos que operam o texto, bem como na escolha das formas lexicais.

Quadro 23 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 8.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 8 – Apresentação e compreensão do <i>site</i> Youtube		
16.2 Discutir sobre videoclipes do Youtube	CA	4 CA
Texto - Apresentar histórico sobre o <i>site</i> Youtube		
17 Analisar e apresentar a estrutura do <i>site</i> Youtube	CLD / CA	1 CLD / 8 CLD / 1 CA / 4 CA

Observamos, na SD, a apresentação do segundo vídeo e as atividades seguintes são sobre a estrutura física do *site* Youtube, visando à compreensão do texto como um todo, incluindo a linguagem não-verbal e as diferentes formas de organização do *site*.

Os elementos listados são característicos do Youtube, em imagens do próximo videoclipe exposto. Neste trabalho, ficamos em dúvida com relação à importância da compreensão do *site*, já que o vemos como um suporte, e não, como parte do gênero. São analisadas características do suporte em conjunto com o gênero. Porém, o *site* não faz parte do gênero, portanto, não poderia fazer parte da análise para produção. As descrições do gênero e do *site* podem ser expostas na

⁴¹ No quadro de análise a primeira será inferida como 16.1 e a segunda como 16.2.

mesma sequência, todavia, separadamente e com propósitos diferentes, um como instrumento de interação e, o outro, como suporte deste instrumento.

Inserimos, na SD, a imagem do videoclipe e os elementos analisados na atividade 17 circulados. Esta apresentação marca o início da seção 9 – Apresentação do VAPI 2 e da estrutura do *site*.

A atividade 18, exposta posteriormente, aborda o que foi listado no enunciado anterior, incluindo imagem e som. São descritos, na SD, a imagem e o som, como partes da estrutura do *site* youtube, sendo que estas características são próprias do gênero e, portanto, devem ser analisadas separadamente, em outra atividade específica do gênero. Essa atividade visa aprimorar a CA, com o objetivo inferenciar as características físicas do gênero, a CLD, por meio da compreensão dos elementos que compõem o gênero, e a CD, com o reconhecimento do *layout* do texto.

Quadro 24 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 9.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 9 – Apresentação do VAPI 2 e da estrutura do <i>site</i> Youtube		
Imagem do 2º videoclipe - Apresentar o segundo videoclipe e apresentar a estrutura do <i>site</i> Youtube		
18 Completar um parágrafo com as informações do contexto do videoclipe retirando-as da imagem do <i>site</i>	CA / CLD / CD	1 CA / 1 CLD / 1 CD

A próxima atividade (19) questiona a música do VAPI e o seu significado, marcando o início da seção 10 – Compreensão oral. A atividade direciona à construção de representações da CS, pois almeja a compreensão da relação do texto com a forma de pensar do autor, à CD, no reconhecimento do formato do texto, à CLD, na compreensão dos elementos que o compõem, e, à CA, na mobilização do conhecimento do aluno para compreensão da música.

As atividades 20, 21 e 22 estão também direcionadas à música que compõe o VAPI. O professor, ao apresentar a música novamente, solicita aos alunos que respondam, de um modo geral, o que a música representa. Além disso, na atividade 20, é feita uma associação com uma expressão específica, *I'm gonna stand here and wait*, quando o cantor fala de um herói que salvará as pessoas com o contexto do aquecimento global. Como se trata da compreensão da letra, busca-se a

potencialização da CS na compreensão das intenções do autor do gênero e do posicionamento texto-contexto. A CA compõe a atividade na avaliação da adequação do texto à situação de comunicação.

Entre as atividades 20 e 21, a letra da música é colocada na SD. Esta inserção pretende compreender os elementos da construção do texto e conscientizar com relação às diferentes vozes que podem atuar no VAPI. Dessa forma, o estudo da letra, abordado na atividade 21 com a pergunta *What is the message of this music?*, visa o desenvolvimento da CLD e CD por meio da compreensão dos elementos do gênero e do reconhecimento desses, da CA, com a mobilização do conhecimento do aluno para compreensão da letra e, da CS, na compreensão entre texto e forma de ser, pensar e/ou agir do autor. O mesmo é observado na atividade 22, já que é uma pergunta sobre a letra da música e o que o autor dessa está procurando.

Nessas atividades pensamos na multimodalidade do gênero, observando a música do VAPI. Contudo, o léxico da música não tem relação alguma com o léxico apresentado no videoclipe. Essa atividade é apenas complementar à estrutura do gênero concernente ao som, que é parte adicional ao gênero a ser produzido.

Quadro 25 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 10.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 10 – Compreensão oral		
19 Analisar a letra da música	CS / CA / CLD / CD	1 CS / 4 CA / 1 CLD / 1 CD
20 Completar as frases de acordo com as ideias transmitidas na música: a relacionar o herói da música com as imagens de destruição; b relacionar a frase da música com as atitudes que podem ser tomadas com relação à preservação ambiental	CA/CS	2 CA / 1 CS / 8 CS
Letras da música - Compreender a letra da música e a sua relação com as imagens do videoclipe		
21 Analisar a mensagem da música	CA/CS / CLD / CD	4 CA / 1 CS / 1 CLD / 1 CD
22 Observar o que o autor da música busca	CA/CS / CLD / CD	4 CA / 1 CS / 1 CLD / 1 CD

A atividade 23 compreende outras 5 atividades nas quais é necessário completar as informações, e é o marco inicial da seção 11 – Compreensão do VAPI 2. Algumas informações podem ser individuais e de compreensão subjetiva. Outras são retiradas do conhecimento do aluno com relação ao assunto abordado.

A atividade busca a extensão da CS, posicionando-se nas relações de texto e contexto, da CA, na mobilização dos conhecimentos de mundo, já que o aluno precisa informar sobre o que o videoclipe está se referindo, o que é aquecimento global e seus efeitos, e o porquê está acontecendo, da CLD, na relação das escolhas lexicais do gênero para compreender sobre o que o autor está falando, e na compreensão dos elementos que compõem o texto.

Quadro 26 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 11.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 11 – Compreensão do VAPI 2		
23 Completar as frases: a Compreender a mensagem do videoclipe; b Analisar a opinião do autor relacionada a salvação da população; c Completar a frase explicando o significado da palavra <i>global warming</i> ; d Discutir sobre os efeitos do aquecimento global; e Discutir sobre as causas do aquecimento global	CLD / CA / CS	1 CLD / 8 CLD / 4 CA / 8 CS

Na seção 12 – Produção escrita 2, marcada pela atividade 24, novamente, os alunos irão produzir frases sobre o que pode ser feito para melhorar a situação do aquecimento global. Esta atividade direciona à CLD e à CS. A CLD compreende os elementos de construção do gênero, o domínio de operações de coesão verbal e nominal, a expansão de vocabulário, a compreensão de unidades linguísticas, a percepção entre as escolhas linguísticas do gênero e de sua temática, e o reconhecimento da modalização do gênero, colocando-o em prática. A CS apresenta-se na compreensão da relação entre as atividades praxiológicas e de linguagem. Estas frases irão compor o VAPI dos alunos.

Quadro 27 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 12.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 12 – Produção escrita 2		
24 Discutir e produzir frases sobre nossas ações para auxiliar na preservação ambiental	CS/CLD	6 CS / 1 CLD / 3 CLD / 4 CLD / 5 CLD / 6 CLD / 8 CLD / 9 CLD

A atividade 25 inicia a seção 13 – Compreensão imagética e do tema, e está relacionada ao desenvolvimento da CS, pois o aluno deve responder à pergunta e compreender a relação entre o texto e o autor, e as imbricações da atividade praxiológica e de linguagem, e CA, na inferência elaborada por meio do conhecimento prévio do aluno.

A pergunta 26 faz uma associação com a estrutura do gênero, resgatando o significado das imagens no VAPI. Esta ação possibilita o crescimento da CA, ao avaliar a ação e a adequação do texto, e mobilizar conhecimentos de mundo para a compreensão do texto, da CD, no reconhecimento de estruturas não-verbais no texto e entendimento da função de sua organização, e da CS, relacionando o texto ao contexto.

Na atividade 27, o aluno faz a leitura de uma imagem, partindo da CS, posicionando-se sobre o texto e o autor, da CD, ao reconhecer as estruturas não-verbais, da CLD, ao compreender as estruturas do texto, ou seja, as imagens como componentes da sua construção, e da CA, mobilizando o conhecimento prévio para a compreender a mensagem da imagem.

A imagem da atividade 28 possui um texto que também foi trabalhado em forma de atividade de compreensão, visando potencializar a CS, ao construir mapas semânticos e compreender as relações entre texto e contexto; é nítida a necessidade de desenvolver a CD, ao entender a diferença de várias formas de organização do texto e a linguagem não-verbal como componente deste; a CA, na mobilização dos conhecimentos já adquiridos para compreensão do texto; e a CLD, ao compreender as diferentes formas que compõem o gênero.

A atividade 29 trata da comparação entre as duas imagens apresentadas no VAPI, para ampliar o vocabulário. Esta atividade guia para o desenvolvimento da CLD, na compreensão da estrutura textual, e da CA, novamente, na mobilização do conhecimento prévio.

A atividade 30 direciona à CS, ao trabalhar com a compreensão da mensagem do VAPI no sentido que o autor visa proporcionar, à CLD, na compreensão da estrutura do texto e nas escolhas lexicais, no conhecimento de mundo trazido pelo aluno, uma vez que precisa mobilizá-los para compreender a mensagem, e à CS, na compreensão da mensagem do texto com relação ao autor.

A atividade 31 trata da temática preservação ambiental e busca a formação da CA, ao mobilizar os conhecimentos prévios para compreensão da temática do texto, e da CS, na relação do contexto macro com a realidade do aprendiz e das imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem, já que precisa colocar em prática o agir linguageiro na disposição da opinião.

Quadro 28 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 13.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 13- Compreensão imagética e do tema		
25 Discutir sobre a relação entre o aquecimento global e a água	CS / CA	1 CS / 6 CS / 4 CA
26 Discutir as imagens dos VAPI de todas as temáticas	CA/CD / CS	4 CA / 1 CD / 8 CS
27 Descrever o significado de uma imagem disponibilizada na sequência	CS/CD / CLD / CA	1 CS / 1 CD / 1 CLD / 4 CA
28 Analisar uma imagem de comparação entre os anos 1970 e os dias atuais considerando as diferenças, discutir e escrever sobre a discussão	CS/CD/CLD/ CA	2 CS / 8 CS / 1 CD / 1 CLD / 4 CA
29 Analisar as diferenças da imagem da atividade anterior	CLD/CA	4 CA / 1 CLD
30 Analisar e discutir a mensagem no final do videoclipe	CLD / CA / CS	1 CLD / 8 CLD / 4 CA / 1 CS
31 Discutir sobre nossas ações para auxiliar na mudança ambiental	CA/CS	4 CA / 5 CS / 6 CS

A seção 14 – Produção escrita 3, se inicia na atividade 32, na qual os alunos reescrevem as frases das atividades anteriores, visando à elaboração dos próprios vídeos. Por meio da reescrita, os alunos podem observar as dificuldades apresentadas desde o início até este ponto, e perceber a sua evolução. Esta atividade visa potencializar os componentes da CLD, já que esta é responsável pelas operações de textualização, como a compreensão dos elementos que compõem a construção de um texto, o domínio das operações de coesão verbal e nominal, a expansão do vocabulário relacionado ao tema, a compreensão das

unidades linguísticas da língua, a percepção das escolhas lexicais de determinado tema, e o reconhecimento da modalização no gênero. Além disso, classificamos a atividade em CS, por compreensão da relação entre as atividades praxiológicas e de linguagem, uma vez que as frases são usadas na produção de um texto do gênero VAPI. Lembramos que a concepção de produção escrita como produção de frases não é definitiva. Embora seja parte do processo, a produção escrita é além da produção de frases soltas, já que o processo de interação é cercado de muitos outros aspectos.

Quadro 29 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 14.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 14 – Produção escrita 3		
32 Escrever as produções das frases nas atividades anteriores, que neste momento foram corrigidas	CLD / CS	1 CLD / 3 CLD / 4 CLD / 5 CLD / 6 CLD / 8 CLD / 9 CLD / 6 CS

Nessa fase, a atividade 33 inicia a produção dos VAPI e a seção 15 – Produção imagética. Nessa atividade, os alunos irão utilizar as imagens já encontradas e desenvolver os VAPI com o auxílio do *movie maker*. Contudo, observamos que se passaram 32 atividades para que se faça a primeira elaboração do gênero. A atividade 33 busca o engajamento em atividades de linguagem e as imbricações da prática e da linguagem, almejando o desenvolvimento da CS. Além disto, compreender o planejamento geral no conteúdo temático, sendo essa da CD, e identificar a relação entre a produção imagética e as frases do texto, que procura fortalecer o desenvolvimento da CLD.

Observamos na produção da SD a dificuldade do professor em perceber a importância da imagem no gênero, uma vez que a escolha das imagens apareceu na SD apenas nesse momento. Novamente uma prova de que o foco no ensino de línguas acaba recaindo no ensino da estrutura gramatical como sendo a mais importante.

Quadro 30 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 15.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 15 – Produção imagética		
33 Procurar por imagens que tenham relação com as frases produzidas pelos alunos e enviar para a professora	CD/CS / CLD	2 CD / 10 CLD / 6 CS

O enunciado logo abaixo da atividade 33 descreve a estrutura dos verbos modais, o conteúdo gramatical abordado na SD, e abre a seção 16 – Uso dos verbos modais.

As atividades 34 e 35 apresentam frases para a prática do conteúdo gramatical abordado. Por meio delas, o aluno poderá compreender os elementos da construção do texto, reconhecer a modalização em um texto, perceber as escolhas lexicais e, como se trata dos verbos modais, dominar operações referentes à coesão verbal, sendo que todas estas características fazem parte da CLD. Por meio da atividade 35, o aluno pode compreender as relações praxiológicas e de linguagem, potencializando a CS.

Quadro 31 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 16.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 16 - Uso dos verbos modais		
Texto - Apresentar o uso dos verbos modais		
34 Fazer uso dos verbos modais para completar as frases	CLD	1 CLD / 4 CLD / 9 CLD
35 Ligar as colunas de acordo com a coerência das frases as completando	CLD / CS	1 CLD / 4 CLD / 8 CLD / 9 CLD / 6 CS

O balão e o texto seguintes apresentam a ONG WWF e dão início à seção 17 – Apresentação da ONG WWF.

Na atividade 36, os alunos fazem uso das informações disponibilizadas nos textos anteriores. Esta atividade almeja a compreensão dos elementos que operam na construção do texto, mobilizando o conhecimento prévio do aluno para compreensão do texto e a retirada de informações referentes à ONG.

A atividade 37 potencializa a CS, pois demanda, dos alunos, a opinião sobre este trabalho, e os alunos se engajam em uma atividade de

linguagem, procurando compreender a forma de pensar do autor e posicionando-se na relação texto e contexto. Nessa atividade, os alunos fazem uso de um léxico disjuncto do léxico do tema do VAPI, e, possivelmente, um resgate das palavras já conhecidas pelos alunos, para expor a opinião. Portanto, os aprendizes buscam compreender a construção do texto e a relação com a ONG.

Quadro 32 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 17.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 17 – Apresentação da ONG WWF		
Balão e texto - Descrever a ONG WWF para a apresentação de outro videoclipe		
36 Completar as frases com informações retiradas do texto discutido	CLD / CA	1 CLD / 4 CA
37 Discutir sobre o trabalho das ONGs de preservação ambiental	CS / CLD	1 CS / 3 CS / 8 CS / 1 CLD

O texto seguinte à atividade 37 é, novamente, uma explicação relacionada aos verbos modais, e, assim como os outros, dá início a uma nova seção, seção 18 – Uso dos verbos modais can, must e should.

Na atividade 38, os alunos fazem um reconhecimento da estrutura gramatical, com a mesma intenção do texto anterior, contudo, neste momento, eles praticam o conhecimento adquirido até então. Portanto, esta atividade propõe o desenvolvimento da CLD, compreendendo a estrutura do gênero e reconhecendo a sua modalização.

A atividade 39 dispõe do conteúdo lexical relacionado à temática, para o domínio da coesão verbal, que é parte da CLD. Essa atividade busca, da mesma forma, reconhecer a linguagem não-verbal como componente do gênero, sendo esta representada na CD, e compreender a relação do texto e do sentido dado pelo autor a este, que está relacionado com CS, para a produção do gênero VAPI.

Quadro 33 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 18.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 18 – Uso dos verbos modais <i>can, must e should</i>		
Texto - Revisar o uso dos verbos modais		
38 Analisar as frases de acordo com os temas já discutidos e decidir se as frases são verdadeiras ou falsas	CLD	1 CLD / 9 CLD
39 Analisar as imagens disponíveis e produzir frases relacionadas à temática preservação ambiental, utilizando os verbos modais	CS / CD / CLD	1 CS / 1 CD / 4 CLD

A apresentação do terceiro VAPI é sinalizada, na SD, por meio da imagem de uma das cenas do videoclipe e de suas características no *site* Youtube. Inicia-se a seção 19 – Apresentação e contexto de produção do VAPI 3.

A atividade 40 objetiva a compreensão do texto por meio da localização de características e, assim, realizar inferências sobre quem o produziu, quem é o receptor deste videoclipe, entre outros. Estes dois níveis fazem parte da CA. A atividade busca reforçar a CLD por meio da compreensão da organização do texto e do reconhecimento do *layout* do texto, respectivamente, representando CLD e CD.

Quadro 34 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 19.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 19 – Apresentação do VAPI 3 e do contexto de produção		
Imagem do videoclipe - Apresentar o terceiro videoclipe da sequência e o que acompanha este gênero no site do Youtube		
40 Localizar informações no videoclipe e completar a atividade	CA / CD / CLD	1 CA / 1 CD / 1 CLD

A seção 20 – Compreensão do vocabulário do VAPI 3 se inicia na atividade 41, que pretende ampliar a compreensão da CLD, na intenção de expandir o vocabulário dos alunos e permitir a percepção das escolhas lexicais de um texto, e da CD, no reconhecimento do *layout* do texto e a relação das imagens.

Quadro 35 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 20.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 20 – Compreensão de vocabulário do VAPI 3		
41 Completar as frases com o vocabulário ensinado por meio de imagens	CLD / CD	5 CLD / 8 CLD / 1 CD

Na atividade 42, os alunos comparam três VAPI apresentados na SD, por meio de uma revisão em forma de tabela, por isso, a dividimos em outra seção, seção 21 – Comparação do contexto de produção dos VAPI. Percebemos a tentativa do desenvolvimento de todas as capacidades nessa atividade, pois, por meio dela, os alunos irão realizar a inferência, utilizando o conhecimento prévio, posicionar-se nas relações de texto e contexto, buscando as informações contextuais nos textos apresentados, e, compreender os elementos linguísticos e estruturais que o compõem, na comparação de informações como: por quem foi produzido?, onde foi produzido?, de onde foi retirado?, com que propósito?, e refletindo sobre a importância de saber o contexto de produção do gênero.

Quadro 36 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 21.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 21 – Comparação do contexto de produção dos VAPI		
42 Comparar as estruturas dos três vídeos a respeito do contexto de produção	CS/CA / CD / CLD	1 CA / 1 CLD / 8 CS / 1 CD

A atividade 43 é uma pergunta sobre a música do VAPI 3 e marca o início da seção 22 – Compreensão do gênero videoclipe. Ela potencializa a CS ao procurar compreender a relação do texto com o autor, posicionar-se com relação ao texto e o contexto do gênero, a CD, ao entender a organização da música no VAPI, e da capacidade CA, ao buscar o conhecimento prévio para compreender a música.

Na atividade 44, pretendemos permitir que os alunos reconheçam a organização do texto por meio da leitura da imagem e a diferença entre suas diversas organizações, compreender a relação entre o texto e o seu produtor, e qual o impacto almejado por ele. O aluno pode inferenciar as questões acima por meio do seu conhecimento prévio e pela análise do VAPI. A atividade 45 tem a mesma intenção. Desta vez, relacionada ao som, e não, à imagem. Essas características

propõem o desenvolvimento da CD e CA. A CD parte da compreensão das diversas modalidades que compõem o gênero.

Em seguida à atividade, observamos a presença de um texto que descreve os componentes do videoclipe, seguido das perguntas 46 e 47, que potencializam a CLD, na compreensão dos elementos que constroem o texto linguisticamente e estruturalmente em CD.

Quadro 37 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 22.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 22 – Compreensão do gênero videoclipe		
43 Compreender a música e sua relação com o videoclipe	CS / CA / CD	1 CS / 8 CS / 4 CA / 1 CD
44 Compreender os acontecimentos das imagens do videoclipe	CD / CS / CA	1 CD / 1 CS / 4 CA
45 Analisar os tipos de som dispostos no videoclipe	CD / CA	4 CA / 1 CD
Texto - Apresentar mais algumas características do gênero		
46 Descrever as principais características do gênero	CLD	1 CLD
47 Compreender as estruturas necessárias para a produção do VAPI	CD / CLD	1 CD / 1 CLD

A atividade 48 inicia a seção 23 – Produção escrita 4, e é mais uma produção escrita, derivada de uma discussão sobre as questões ambientais. Portanto, por meio da atividade, objetivamos a compreensão dos elementos linguísticos que compõem a construção do gênero, com a compreensão dos elementos de sua construção, o domínio das operações de coesão verbal e nominal, a expansão do vocabulário, e a percepção das escolhas lexicais relacionadas a esse tema, o reconhecimento da modalização do texto. Esses conceitos são ancorados na CLD. Referida atividade visa à potencialização da CS, na compreensão das relações praxiológicas e de linguagem.

Os dois últimos enunciados da SD são o balão que apresenta informações relacionadas às informações da ONG WWF e um pequeno texto sobre a postagem dos vídeos no *site* Youtube, mas ambos não foram classificados em capacidades, por não se tratarem de atividades.

A seguir, apresentamos um quadro com a descrição das atividades e em qual capacidade e nível de cada capacidade as atividades se classificam:

Quadro 38 – Organização da SD de acordo com as capacidades de linguagem – seção 23.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS
Seção 23 – Produção escrita 4 e finalização com apresentação da ONG e postagem dos VAPI		
48 Descrever ações humanas nos VAPI apresentados e a opinião dos alunos com relação a estas ações	CS / CLD	6 CS / 1 CLD / 3 CLD / 4 CLD / 5 CLD / 6 CLD / 8 CLD / 9 CLD
Balão - Discutir sobre a ONG WWF		
Texto - Instruir os alunos com relação a postagem dos VAPI por eles produzidos		

Podemos observar, a partir do quadro, que as atividades não se concentram apenas no desenvolvimento de uma capacidade, mas, em muitas atividades, observamos, inclusive, a tentativa de potencialização das quatro capacidades. Contudo, a maior incidência é a da CLD, que está relacionada à construção do conhecimento mediante questões de textualização, ou seja, a microestrutura do texto, as unidades linguísticas. A segunda mais incidente foi a CS, que visa à construção de sentido diante de questões de práticas sociais em suas relações com as experiências. A CA foi a terceira mais focada nas atividades, principalmente, focando o resgate do conhecimento dos alunos relacionado aos assuntos citados nas atividades, bem como, o uso deste resgate para a compreensão dos textos e das informações relacionadas aos temas e produções necessárias no decorrer da SD. A CD, que está em relação com a organização do gênero, foi a menos contemplada na SD.

Observamos que, na SD, foram priorizadas questões da compreensão dos elementos que constroem o gênero linguisticamente e estruturalmente. Além disso, o resgate do conhecimento prévio do aluno foi bastante visado, com atividades de inferência a assuntos discutidos, com frequência, nas comunidades em geral, e a compreensão dessa relação com a forma de ser e pensar do autor do texto.

Passamos, a seguir, ao segundo prisma de análise.

5.5.3 Análise da Estrutura da SD

Nesta seção, objetivamos a análise da estrutura interna da SD, de acordo com a proposta dos estudiosos de Genebra.

No início da SD, observamos a apresentação dos objetivos, que são: o aprendizado do gênero videoclipe de anúncio publicitário institucional (VAPI), denominado, na SD, como videoclipe apenas, e sua estrutura, compreender a composição dos verbos modais e produzir um VAPI. O gênero não é utilizado pelos técnicos, porém pode ser disponibilizado pelos profissionais da área técnica em meio ambiente para meios de disseminação de uma filosofia de preservação para a sociedade. Além disso, o uso de um gênero desse em um curso técnico vem ao encontro da proposta de documentos como PCN e OCEM, visando o amadurecimento de uma consciência crítica nos alunos.

Os objetivos da SD são parcialmente alcançados pelas atividades apresentadas. São omitidas, as características das imagens do gênero, abordadas de forma superficial, atendo-se a imagens já criadas e somente retiradas da internet. Nas atividades relacionadas à estrutura do VAPI se mantêm apenas as características do *site* youtube, de forma que as características estruturais do gênero são pouco estudadas.

Incluir, na SD, atividades relacionadas às questões imagéticas, solucionaria este problema. Em conjunto com essa abordagem não-verbal, que é importante para a compreensão da composição estrutural do gênero, para que a língua alvo fosse ensinada, atividades do léxico relacionado ao tema poderiam ser incluídas. Dessa forma, ambos os objetivos podem ser atingidos.

Na proposta, seria necessária a presença da situação de interação, ou seja, a apresentação das possíveis situações em que este gênero é utilizado. Além disso, é interessante, a proposta de uma situação real, para que haja interesse por parte dos alunos, proposta, esta, que não é disposta na SD. Contudo, uma das razões que os motivou à produção do VAPI foi a disponibilização deles no *site* Youtube, pois, com isto, os alunos poderiam divulgar, de alguma forma, seus trabalhos, porém, sem compreender qual o objetivo desta ação. Na nossa opinião, a falta de objetivo para a produção foi a falha desta ação.

Além disso, não houve a produção inicial do VAPI, para que pudesse ser feito o diagnóstico dos elementos a serem ensinados e das dificuldades dos alunos para decidir quais as atividades convenientes a esta turma. Houve, portanto, insuficiência na produção do VAPI propriamente dito, uma vez que não houve produção nem no início, para análise, somente no decorrer da SD a produção de frases isoladas com o uso dos verbos modais.

Digamos que, com todas estas falhas de apresentação estrutural, a produção do VAPI foi parcialmente atingida. Desta forma, sugerimos a inclusão da produção inicial como uma ferramenta para diagnosticar as capacidades já, e, ainda, a serem desenvolvidas pelos alunos. A apresentação do gênero produzido pelos alunos se ateve ao final da SD. Contudo, após produção do gênero, em uma exposição escolar, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar seus trabalhos a toda a comunidade.

Porém, no desenvolvimento das atividades, foram abordadas a produção das frases a serem utilizadas no gênero produzido. Além disso, incitamos a atenção dos alunos de uma única frase, como sendo característica de alguns VAPI. Percebemos a falha, na SD, da apresentação de um VAPI com mais conteúdo lexical, como, por exemplo, o VAPI *Change the way you think*, analisado neste trabalho.

Foi escolhido o vídeo em português, para que os alunos pudessem compreender melhor a estrutura do vídeo, fazendo uso da CD. Esta ação vem ao encontro da proposta de Cristovão (2009), em comparar dois textos, um em LE e outro em LM.

Posteriormente, apresentamos o *site* Youtube, que serviu de suporte para a divulgação do gênero, com atividades relacionadas ao *website* e sua estrutura. Embora o *site* seja apenas o suporte do gênero, pensamos na importância do conhecimento do funcionamento do gênero por parte dos alunos, uma vez que este pode servir para a postagem de seus VAPI e, assim, para a divulgação da sua produção.

A SD não foi dividida em módulos, como seria a proposta original dos autores. Pensamos que esta questão possa ter dificultado a produção da SD e das atividades. A divisão foi elaborada pelos temas a serem abordados, de modo que as seções eram compostas por apenas uma ou duas atividades, oscilando o conteúdo, e, talvez, ficando confusa para os alunos. Além disso, o fato de não termos produzido um modelo didático contribuiu para a falha na compreensão dos elementos a serem ensinados para aquele contexto escolar.

Considerando a composição da SD, na visão de Cristovão (2009), analisamos: a esfera de atividade, internet e TV; a situação de divulgação, a preservação ambiental; os conteúdos abordados na SD são parcialmente apropriados, de um lado, por serem multimodais e possibilitarem, aos alunos, o

contato com vários aspectos, e, por outro, por não ser um gênero que seja recorrente na área técnica ambiental, uma vez que os profissionais desta área não produzem, em seu dia-a-dia, esse gênero; há a disponibilização de textos sociais na SD; há a visão da organização do ensino visando uma transformação social, já que o aluno poderá, por meio do gênero, defender o seu ideal; as atividades estão a favor dos objetivos, porém, poderia ser abordado, com maior frequência, a produção propriamente dita dos VAPI, principalmente, se a escola disponibilizasse um laboratório de informática para que pudesse ser acompanhada a desenvoltura dos alunos nessa produção.

Passamos para a análise dos elementos ensináveis do MDG elaborado neste trabalho.

5.5.4 Análise das Dimensões Ensináveis do Modelo Didático do Gênero

O VAPI tem, como objetivo, dialogar com uma situação social e buscar uma transformação de atitudes para suprir uma necessidade que foi apresentada. Uma das características linguísticas analisadas no VAPI foi o uso de verbos modais, que, em nosso *corpus* de análise, teve, como principais recorrências, o *can* e *could*. Portanto, nos atemos à questão do uso de verbos modais. Podemos observar que a SD está de acordo com a análise linguística elaborada neste trabalho.

As respostas para as perguntas: quem produziu o vídeo?, onde ele foi produzido?, e de onde ele foi retirado?, podem ser encontradas no final, no logo do material, sendo que o logo contém o nome da organização que o produziu e o seu *site*. Podemos perceber que, para responder às perguntas, os alunos não necessitam possuir um nível de língua elevado, pois as informações e as imagens ajudam na formulação de uma resposta. Portanto, a língua poderia e deveria ser abordada de alguma forma a fornecer conhecimento aos alunos.

Com todas essas atividades, os aprendizes podem fazer uma leitura do conteúdo do vídeo e chegar a uma conclusão do que se trata por meio das imagens, sendo, essa, uma leitura estratégica, como citado anteriormente. Apesar da possibilidade de resposta apenas por meio das imagens e das informações retiradas dos vídeos, observamos que há a necessidade de complemento para que as atividades possam ser elaboradas com sucesso.

Ainda, por meio das imagens, os alunos poderão deduzir a intenção do gênero ou o propósito do material, descrever o que acontece nele, e, pelo título do vídeo, *Breathe in Breathe out*, saber definir o som emitido de fundo. Assim, fazendo uso da inferência, os alunos podem retirar as informações pedidas pelo professor. Além disto, algumas atividades apresentam vocabulário novo, para que os alunos possam produzir suas próprias frases.

Analisando as frases criadas, percebemos que os tempos verbais utilizados foram o passado simples e o presente simples. As frases de passado simples poderiam ser substituídas por outro tempo verbal mais recorrente nos VAPI, como, por exemplo, o futuro simples e o imperativo, que, de acordo com a análise elaborada, são os tempos verbais predominantes neste gênero.

Concernente ao léxico abordado, o tema foi a preservação ambiental. Contudo, foram trabalhados apenas três vídeos, sendo um em português. Além disto, como é característica de alguns dos VAPI, os VAPI incluídos na SD possuem apenas uma frase ao final, e, portanto, acometeu o ensino do léxico referente à natureza e preservação ambiental. Uma solução seria incluir, na sequência, mais exemplos de VAPI e/ou escolher outros que apresentassem mais conteúdo linguístico, como *Change the way you think*, o que permitiria a inclusão de um maior conteúdo de ensino.

Além disso, os conteúdos de coesão nominal não foram abarcados na SD. Sugerimos que fossem integradas, às atividades, questões relacionadas aos pronomes pessoais e possessivos encontrados no gênero trabalhado, de forma a complementar e enriquecer a SD, bem como, aos outros tempos verbais encontrados, e que compõem o gênero, sendo, estes, o presente do pretérito e passado simples, tendo em vista a importância da compreensão destes na produção do VAPI. Com a inclusão destes assuntos, os alunos poderiam compreender seu uso e utilizá-los em suas produções, já que a presença de frases afirmativas no presente simples é muito comum neste gênero.

As informações utilizadas sobre a estrutura composicional do gênero foram retiradas de *sites* de enciclopédias, e não, de *experts* da área de comunicação, por causa da dificuldade de encontrar bibliografia relacionada ao VAPI. Após este estudo, portanto, a descrição de VAPI utilizada na SD pode ser substituída pela definição apresentada neste MDG. Podem ser utilizadas a

explicitação de ambos, o conteúdo do videoclipe e a do anúncio publicitário institucional.

Como o VAPI é multimodal e composto de linguagem verbal e não-verbal, é necessário que, na produção da SD, sejam descritos conteúdos relativos às imagens e sua composição. Assuntos como a estrutura composicional da imagem, a relevância de uma imagem que condiz com a mensagem verbal, e as táticas de produção imagética da retórica, podem ser apresentadas aos alunos como questões de importância na coesão entre imagem e língua.

Questões do contexto de produção foram totalmente abordadas na SD, incluindo a apresentação dos autores do gênero, que, neste caso, foram as ONG. O objetivo do VAPI foi trabalhado com os alunos de modo que compreendessem qual o papel social deste gênero. Entretanto, questionamos a escolha deste gênero para o ensino de línguas, neste curso técnico, já que o objetivo principal, em ensino de línguas, seria o da leitura de textos técnicos relacionados ao meio ambiente e à preservação ambiental.

Ainda assim, pensamos que a abordagem da educomunicação nos faz compreender a ideia da apresentação destes gêneros midiáticos e multimodais no Ensino Médio, por meio de projetos educacionais que possibilitem, aos alunos, compreender a importância deste gênero no social. E, da mesma forma, possibilitar a ação social, intervindo na conscientização por meio destes gêneros, e compreender que a mídia pode ser formada por cidadãos interessados em divulgar suas ideias e a auxiliar em temas sociais. Além disto, existe a possibilidade do contato com um gênero mais interativo, proporcionando-lhes um momento de descontração ao mesmo tempo que aprendem a língua.

A apresentação do gênero, na SD, poderia ser complementada pela produção de um gênero comum ao meio profissional do técnico em meio-ambiente, como relatórios, por exemplo.

De acordo com o modelo elaborado, observamos que, de acordo com o contexto didático encontrado, o gênero VAPI auxilia na produção oral em sala de aula, contudo, não auxilia na produção do contexto profissional, pois este gênero não é comum na área técnica. O gênero abordado na SD é produzido por ONG que podem, ou não, possuir profissionais da área técnica em meio ambiente. Todavia, percebemos que é importante o ensino do gênero, para que o aluno possa ter uma

maior desenvoltura na compreensão da língua alvo e para que tenha conhecimento do vocabulário referente ao tema.

A produção e análise de imagens por parte dos alunos não compreende questões técnicas, ou seja, os termos utilizados para a análise de imagens, mas esses termos podem auxiliar o professor na compreensão das imagens, por parte dele mesmo e dos alunos que estejam trabalhando com esse gênero. A produção de imagens, como falamos anteriormente, é auxiliadora na produção e compreensão da língua estrangeira.

Com relação ao material, percebemos a dificuldade da divisão das seções nesta análise, pois os módulos de ensino não estavam bem definidos. Acreditamos que essa situação possa tornar o ensino e a aprendizagem do gênero um pouco confusa, já que as atividades oscilam nos assuntos abordados. Além disso, o ensino de escrita foi abordado, nessa SD, como uma prática de produção de frases, e isso se deve ao formato do gênero. No entanto, encontramos, posteriormente, outros VAPI que tinham maior conteúdo textual verbal do que os trabalhados na SD. Essa poderia ser uma forma de trabalhar a prática de produção textual de forma mais completa, com parágrafos, orações, coesão verbal e nominal, entre outros.

Percebemos, também, o foco no conteúdo linguístico gramatical como predominante, na SD. Acreditamos que o foco poderia ser mais contextual, implementando a SD com mais atividades relacionadas à potencialização das outras CL, de modo que outras estruturas do gênero fossem contempladas.

Na SD não foi apresentada a situação de interação e de que forma os alunos poderiam interagir socialmente por meio desse gênero, e, embora essa situação tenha sido, posteriormente, apresentada aos alunos, não ficou clara na SD.

Podemos observar, como conteúdo linguístico verbal abordado, os verbos modais, contudo, na análise da infraestrutura e dos elementos ensináveis do gênero, percebemos que sobressaem, os tempos futuro simples e imperativo. Pensamos que esses poderiam ser trabalhados na SD, pois possuem maior frequência no gênero do que verbos modais.

Neste capítulo apresentamos a composição dos elementos ensináveis do MDG do VAPI. Analisamos o contexto social e educacional, o contexto de produção e a infraestrutura do gênero composta pela linguagem verbal e não-verbal. Além disso, observamos o material desenvolvido visando a análise deste de

acordo com o MDG proposto nesse estudo, nas capacidades de linguagem e na estrutura de composição da SD de acordo com a proposta de estudiosos do ISD. Apresentamos, a seguir, as considerações finais do nosso trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os videoclipes de anúncio publicitário institucional (VAPI) escolhidos para este trabalho visam à conscientização populacional para a preservação do meio ambiente. Eles têm como principais características do contexto de produção, os cenários e o tempo de produção variando de acordo com a intenção do VAPI. São, em geral, produzidos por ONGs, mas podem também ser produzidos por outros cidadãos que possuem a mesma ideologia.

O gênero tem como intenção dialogar com um novo valor, de modo que as pessoas mudem suas ações para que as alterações climáticas e toda a destruição ambiental tenham um fim. Seu emissor é uma instituição que luta contra a destruição ambiental e, por esse motivo, o conteúdo temático principal está ligado a isso bem como à preservação, ao controle do consumo excessivo de produtos, às mudanças climáticas, entre outras situações que prejudicam ou preservam o meio ambiente.

O emissor do VAPI tem como característica principal ser membro componente de uma instituição ambiental, uma vez que se trata de um gênero institucional. Logo, concluímos que, para manter o *status* do gênero, os alunos necessitariam, ou necessitam, caso a sequência didática (SD) seja novamente trabalhada, disponibilizar suas produções para ONGs ou instituições ativas na defesa do meio ambiente. Caso os alunos não disponibilizem o vídeo para uma instituição, o gênero tornar-se-á um *PSA*, ou seja, um *Public Service Announcement*, que pode ser disponibilizado por pessoas e/ou instituições em um espaço doado pelos meios de comunicação. O *PSA* tem como objetivo discutir ou tornar público assuntos de interesse social, fornecendo informações necessárias para o combate das situações tratadas (LITTLETON, 2009). Os gêneros produzidos pelos alunos nesta pesquisa não foram disponibilizado a uma instituição, logo julgamos que a produção desses alunos, ao ser postada por eles na internet, tornou-se um *PSA*.

Os receptores desses vídeos são pessoas que têm acesso à internet e que podem, com a conscientização e a mudança de suas atitudes, tentar alterar a situação ambiental atual. São, em geral, produzidos por ONGs, mas podem também ser produzidos por outros cidadãos que possuem a mesma ideologia. O gênero tem como intenção vender um novo valor de modo que as pessoas mudem suas ações para que as alterações climáticas e toda a destruição ambiental tenham um fim.

Acreditamos que para observar se o efeito dessa conscientização é positivo no que diz respeito à preservação ambiental, seria necessário que a sequência didática (SD) fosse implementada em uma turma de Ensino Médio e que seus resultados fossem observados após um determinado tempo, uma vez que essa mudança de atitude, ou de identidade, não é algo observável a curto prazo. Outra opção seria que o trabalho realizado com a turma de técnico em meio ambiente em 2008 fosse observado nos dias atuais.

A mídia de massa dialoga com os ideais da população. Tudo que é veiculado por ela, em TV, rádio, internet, etc, atende a uma necessidade que a sociedade já possui, e que, de alguma forma, precisa ser propagada nas comunidades para que as novas ações sejam efetivamente empregadas por seus integrantes. A preservação ambiental, portanto, é um assunto relevante, que deve ser levado para as salas de aula e que pode ser tratado por ela através dos materiais veiculados nos meios de comunicação.

Pensamos que, no ensino de línguas, quando se trata de ensino de VAPI, se faz necessário a análise das figuras da retórica. As figuras ajudarão o professor a compreender o que deve ser considerado na produção do gênero, para que entendam a elaboração de uma imagem condizente com o que é transmitido. Também é necessário para os alunos a compreensão da imagem como constituinte do gênero, sem o ensino de técnicas imagéticas, mas utilizando-a como um indutor na produção oral, a fim de que a produção de seus VAPIs possua uma coerência entre linguagem verbal e não-verbal, fazendo com que as imagens utilizadas transmitam de forma simples o que se demanda que seja feito de forma direta.

Foi difícil encontrar literatura publicitária que defina o gênero VAPI. Sendo assim, nos utilizamos das definições do videoclipe para isso e levantamos que esse é composto por imagens, mensagens escritas e músicas, todas entrelaçadas entre e si construindo mensagens. O anúncio publicitário institucional visa dialogar com uma ideia social, e para isso se utiliza dos meios TV e hoje, um dos meios de comunicação mais utilizados pela juventude, a internet.

O VAPI, com suas imagens e sons, intenta interagir com as decisões da sociedade em geral. Portanto, sua proposta já vem de uma necessidade social. Em primeiro lugar, é observado o que está em carência social, depois é decidido qual o tema a ser elaborado.

O modelo didático de gênero (MDG) é essencial para analisar quais são os objetos ensináveis que podem ser abordados em uma sequência didática (SD) no ensino de línguas. Por meio deste MDG, podemos observar de que forma a SD poderia ser produzida e quais elementos poderiam constituir-la. Além disto, esse MDG pode ser adaptado para outros contextos de ensino, e assim auxiliar na produção de outras SD.

Considerando o MDG produzido, percebemos que os tempos verbais mais frequentes no gênero utilizado foram passado, presente do indicativo, imperativo; pouco foi o uso de verbos modais. Não desconsideramos a possibilidade do uso de uma SD com VAPI para o ensino de verbos modais, contudo, observamos que esses elementos são pouco encontrados no gênero em questão e, portanto, sugerimos que o conteúdo gramatical da SD fosse substituído por outro. Além disso, percebemos a possibilidade de trabalhar nessa SD pronomes possessivos e pessoais, polissemia, homonímia e sinonímia como citado em Oliveira (2012), frases declarativas e o léxico ambiental⁴².

Na produção do gênero VAPI, é possível abordar questões de linguagem verbal e não-verbal, o que enriquece o ensino e aprendizagem de línguas. Podemos auxiliar os alunos a aprender determinado léxico que não lhes é apresentado no gênero diretamente, mas por meio da imagem. Além disto, a análise do não-verbal pode facilitar o desenvolvimento da criticidade e da argumentação na defesa de conceitos e de análises, ampliando a capacidade de argumentação dos alunos na língua alvo.

Visando à tomada de consciência do aluno, tanto na questão ambiental quanto em ser socialmente ativo, que transmite suas ideias, fazemos uma ligação entre esse gênero e a educomunicação. A resolução no. 1, de 30 de maio de 2012 dos Direitos Humanos prevê, nas Diretrizes Nacionais com relação a Educação dos Direitos Humanos, promover a educação com a finalidade de “VII – sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2012, p. 2), visando a educação de convivência social com a preservação do meio ambiente em que se vive. A lei no. 9.750, de 27 de abril de 1999 dispõe a educação ambiental instituindo-a como política nacional, entendendo a educação ambiental como fundamental para a construção de valores sociais, auxiliando no desenvolvimento de conhecimento na

⁴² Sugestões de atividades relacionadas ao léxico ambiental podem ser encontradas em Oliveira (2012).

manutenção e prevenção da destruição do meio ambiente. A mesma lei prevê ainda a obrigatoriedade dos meios de comunicação de massa como constituintes da colaboração da educação ambiental, de forma que auxiliem na disseminação das referências ambientais e do desempenho educacional relacionado ao meio ambiente, incorporando-os em sua programação. Por fim, o processo no. 1.780/07 do estado do Paraná dispõe a obrigatoriedade da inclusão da Educação Ambiental na Educação Básica e no Ensino Superior.

Considerando os documentos anteriormente citados, os futuros licenciados ou já profissionais de língua poderiam apresentar aos alunos do Ensino Fundamental e Médio gêneros de textos, sejam eles escritos ou orais, condizentes com a temática preservação ambiental na disciplina em que estão lecionando, e ainda ter conhecimento suficiente para trabalhar com essa temática em sala, satisfazendo os documentos oficiais relacionados à Educação Ambiental.

Observamos que, embora tenha sido apresentado aos alunos por meio da SD os gêneros videoclipe e anúncio publicitário institucional (API) que compõem o gênero abordado, esses não foram associados entre si na SD, enfatizando que o API se utiliza do videoclipe para se fortalecer e veicular em outros suportes, como o *site* Youtube. A SD analisada neste trabalho precisa de ajustes que irão contribuir para um melhor desempenho da produção do gênero como também para o crescimento no conhecimento linguístico dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JR, L. N. *Seminário: Retórica e imagem publicitária*. Rio de Janeiro: PUC, 2005.
- BARRICELLI, E.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Entrevista com o professor Joaquim Dolz. *Revista Lael em (Dis-)curso*, v. 2, 2010.
- BARTHES, R. *A retórica da imagem*. Lisboa: Edições 70, 1964/65.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. From research to pedagogy: multiple pedagogical approaches to teaching genres. In: BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press LLC, 2010.
- BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 2012.
- _____. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: Orientações curriculares para o ensino médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. – São Paulo: EDUC. 1999.
- _____. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 4, n. 6, mar. 2006a.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006b.
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- _____. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2 ed., reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

_____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BRYDON, D. Local needs, global contexts: learning new literacies. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CAMERON, D. et al. *Researching language Issues of Power and Method*. Routledge, 1992.

CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura – o poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 2.

CONNOR, S. *Cultura pós-moderna: Introdução às teorias do contemporâneo*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

CRISTOVÃO, V. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: Edusc, 2002.

_____. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 8/1, p. 173-191, jun. 2005.

_____. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007.

_____. Desvendando textos com o interacionismo sociodiscursivo. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. *O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva*. Maringá: EDUEM, 2009.

_____. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.

_____. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.). *Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CRISTOVAO, V. L. L. et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, v. 20, p. 191-215, 2010.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. Les cahiers *THEODILE*. Lille: Université Charles-de-Gaulle, n. 3, p. 27-52, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 149-185, 2004.

DURAND, J. Retórica e imagem publicitária. In: DURAND, J. et. al. *A análise das imagens*. Petrópolis: Vozes, 1974.

ÉRNICA, M. Hipótese sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos textos artísticos. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismosociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GLOBAL WARMING. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=ofEexHBW3j4>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

GREENPEACE. *Breathe in Breathe out*. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=tzcGFUsL4HM>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

GREENPEACE. *Uma hora volta pra você*. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=FfbSxW3wPUQ>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

GREENPEACE. *Inspiringaction*. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=zVu9eawb1QY>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

GREENPEACE. *Earth day: Give Earth a hand*. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=Ep9MFiWXR8M>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

GREENPEACE. *Genius ideas*. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=cllhglhCfqM>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

GREENPEACE. *Humanlifecommercial*. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=nMNU68gsAPA>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

GREENPEACE. *Change the way you think*. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=nDTmjR_GG1w>. Acesso em: 14 dez. 2012.

GREENPEACE. *Change the way you think about food*. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=s_JLmxhnpNY>. Acesso em: 14 de dez de 2012

GREENPEACE. *Change the way you think about your laptop*. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=bzQgB6eBj9c>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

HALL, S. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

JÚDICE, N. Textos verbais e não-verbais no ensino e na avaliação de português como língua estrangeira. In: DELL'ISOLA, R. L. P.; DIAS, R. *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KALVA, J. M.; PENTEADO, A. L. O ensino de inglês instrumental no curso de PROEJA da UTFPR – campus ponta grossa: um estudo de caso. *Rehutec*, Bauru, v. 1, n. 1, p. 129-146, dez. 2011.

KINCHELOE, J. L.; MACLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de S. R. Netz. Porto Alegre: Artmed. 2006. p. 281-313.

LANFERDINI, P. A. F. *O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LAYRARGUES, P. P. Apresentação: (re)conhecendo a educação ambiental brasileira. *Identidades da educação ambiental brasileira*. Ministério do Meio Ambiente: Brasília, 2004.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Tradução de S. R. Netz. Porto Alegre: Artmed. 2006. p. 169-192.

LITTLETON, W. O. *A primer on Public Service Announcements*. Department of Public Affairs. USA. 2009. Disponível em:
<www.auxpa.org/downloads/PSAPrimer.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

MACHADO, A. R.; CRISTOVAO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, p. 547-573, 2006.

MACHADO, A.; CRISTOVÃO, V. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, América do Norte, 6, out. 2010. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370>. Acesso em: 01 maio 2011.

MACHADO, A. *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MENDONÇA, C. C. Ao homem em ruínas restaram as imagens? In: GUIMARÃES, C.; LEAL, B. S.; MENDONÇA, C. C. (Org.). *Comunicação e experiência estética*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 103-113.

METZ, C. Além da analogia, a imagem. In: DURAND, J. et. al. *A análise das imagens*. Petrópolis: Vozes, 1974.

MONTEIRO, R. C. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. *Proposições*, Campinas, n. 5, p. 27-34, 1991.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa da linguagem. *Delta*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

NASCIMENTO, E. L. Contextos de letramento na perspectiva do interacionismosociodiscursivo. In: GONÇALVES, A. V. (Org.). *Linguagem e Interação*. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M. et al. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M. et al. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, F. *Contribuições da lexicologia para o ensino do léxico em língua inglesa*. 2012. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PARANÁ. Processo n. 1.780/07, Portaria CEE/PR NO. 04/2011 de 08 de junho de 2011. Estabelece a obrigatoriedade da inclusão da Educação Ambiental na Educação Básica e no Ensino Superior. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 2011.

_____. *Técnico em manejo e meio ambiente*. 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/prorh/carreira/classe_2/tecnico_em_manejo_e_meio_ambiente.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2012.

PEREIRA, L. Á.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na didática da escrita. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SABBI, V. A materialização do ideário neoliberal nas políticas educacionais e de extensão do CEFET – PR. In: TEIXEIRA, E. S. (Org.). *Educação: algumas reflexões sobre política, teoria e prática*. Pato Branco: Linceu Teixeira, 2005.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas: São Paulo, 2008.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SMITH, A. *A riqueza das nações: a investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Disponível em: <<http://www.projetos.unijui.edu.br/peteconomia/Adam%20Smith%201.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2012.

SOARES, I. O. *Educomunicação - um campo de mediações*. São Paulo, (19): p. 12-24, set./dez. 2000.

_____. Gestão comunicativa da educação: Caminhos da educomunicação. *Revista Comunicação e Educação*, ano 7, p. 16-25, jan./abr. 2002.

_____. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do Ensino Médio*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SPAZZIANI, M. L. *A educação ambiental no desenvolvimento da identidade e de práticas sociais em alunos do ensino fundamental*, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012. 388 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TOZONI-REIS, M. F. C. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. Campinas: Autores Associados, 2008.

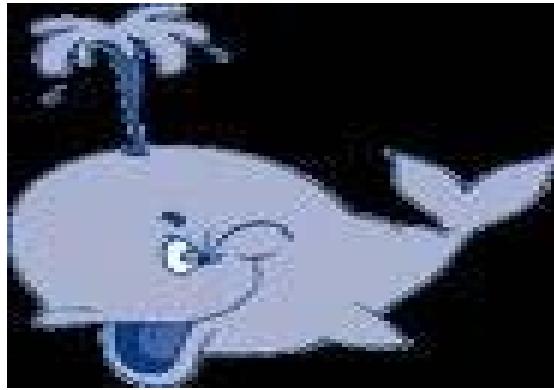
VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANEXO

ANEXO A
Sequência didática

THE CONSEQUENCES OF HUMANS' ACTION

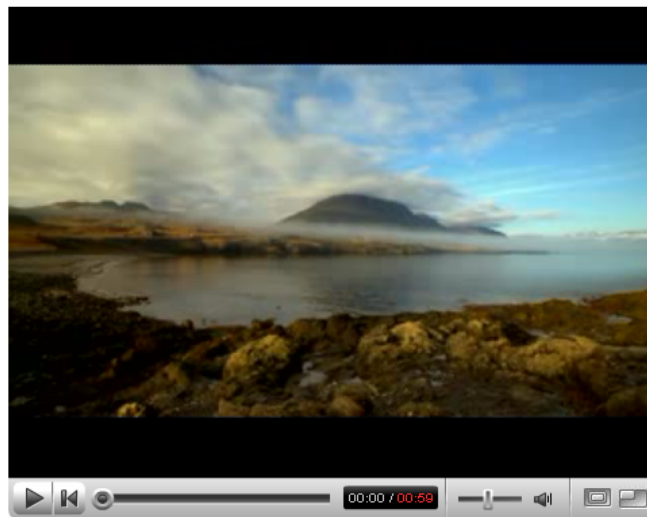


01). What is happening with the nature?

02). Have you ever heard about some kind of destruction? What kind of destruction?

Let's see a video clip about it?

BREATHE IN, BREATHE OUT



Source: <http://br.youtube.com/watch?v=tzcGFUsL4HM>

03). Who produced this video clip?

04). Where was it produced?

05). This video clip was taken from _____.

06). What is the purpose of this material?

07). What have you observed that happens in this video clip?

08). What kind of sound is there?

09). Vocabulary for comprehension

River:



Rock:



Summit:



Marsh:



Now, complete the sentences with the words.

- a. The water didn't reach the _____.
- b. The _____ flows over the _____.
- c. The _____ is made of water and trees.

Hmmm, as we have already seen a video clip, can you say what it is?

Video clip is an English word which represents a short movie in digital support with music or sound, letter and image interacting with the feeling of the listener or audience.

10). What happens when we listen:

BREATH IN	BREATH OUT

11). Make a relation between the human being and our breathing.

12). We have a sentence in the final of the video clip: "Half of the oxygen we breath comes from our oceans. Keep our oceans alive." What do you think is the meaning of this sentence?

13). Writing activity. What can we do to save water? Hand it in to the teacher.

Ex.: We shouldn't pollute our oceans.

We can take short showers.

We must reuse the water.

Tips: To write your sentences use the following structure:

Personal pronoun + modal verb + main verb + object.

We can /must take / reuse short showers/ water.

Now write the same sentences in Portuguese and compare the structure.

14). Based on the sentences you wrote, go to the Internet and look for some pictures.

Have you already heard about Institutional Advertising Video?

This video clip that we saw, is considered an institutional advertising video. It takes a much broader approach, concentrating on the benefits, concept, idea, or philosophy of a particular industry. Institutional advertising is closely related to public relations, since both are interested in promoting a positive image of the company to the public. It is made by someone who represents the voice of the institution, it can be a worker or a publicity agency, employed to do this. Besides, it has the intention of reaching a different kind of public, and sometimes a general one.

The objective of this genre is to sell an idea, one act or a right social behavior.

The institutional video is composed of different parts

- Introduction of a theme; MOTTO (Slogan), Titles, Email or address of the institution; Problem and resolution of it.

Source: <http://www.answers.com/topic/advertising?cat=biz-fin>

15). Put T to true and F to false and correct the false ones.

a). This video clip is considered institutional advertising video.()

b). It represents a philosophy of a particular industry. ()

c). Is interested in promoting a negative image of a company and it is made by the company.()

d). It doesn't have different parts. ()

16). Certainly you know what Greenpeace is. Talk with your friend about it and take notes.

Now let's read more about it.... And check your own information.

16). Do you like watching video clips at youtube?



17). Now tell us about:

Yearofcreation:	
Placeofcreation:	
Boughtby	
Costs	

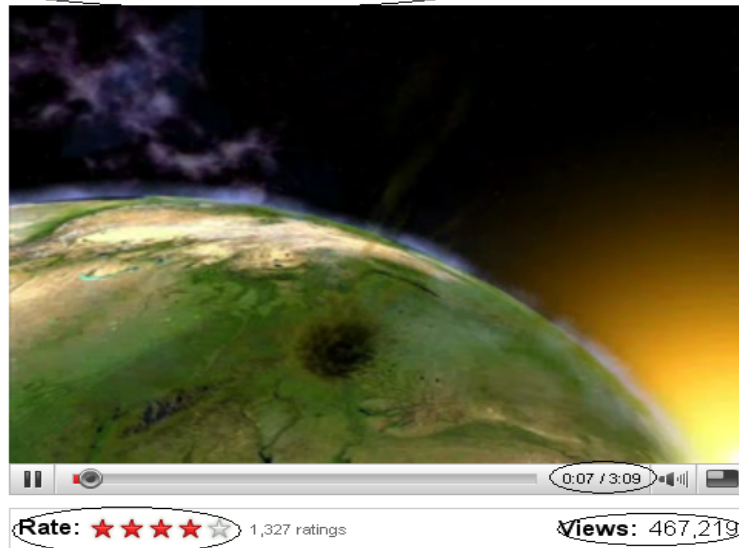
The Youtube is a site of interaction with people who has a lot of video clips. And it has its own elements:

- a. Title
- b. Time
- c. Views
- d. Rate
- e. Who post it
- f. When it was posted
- g. Sound
- h. Images
- i. Comments about it.

Let's observe all this elements.

Now, let's watch another video clip and observe the elements that are used in it!

Global warming (READ THE INFO)



from: **AndrewEdwardRoss**
 Joined: 1 year ago
 Videos: 11 **Subscribe**

Added: **December 01, 2006** [\(More info\)](#)
 This video is to express my beliefs on Global W...
 Embed:
 Embedding disabled by request

More From: AndrewEdwardRoss

Related Videos

 **The Most Terrifying Video You'll Ever See**
 09:33 From: [wonderingmind42](#)
 Views: 1,346,380

(Source: <http://www.youtube.com/watch?v=ov6GPTB4Tio>)

18). Complete the blanks.

The title of this institutional advertising video is _____, It takes _____ minutes and _____ seconds, on the day it was taken from the internet it had _____ of views and it is considered _____ stars. This advertising was taken from _____ it was produced by _____, but it was posted by _____, on _____. The purpose of this material is _____ and the target audience is _____.

19). What is the music of this institutional video about?

20). Listen the song and complete with your own ideas.

a. When the author talks about a hero, he is talking about _____.

b. The sentence "I'm gonna stand here and wait", in this context of global warming, means

_____.

Let's listen to some parts of the lyrics

Hero (Spiderman theme) Chad Kroeger and Josey Scott, Composição: Indisponível

And they say that a hero Can save us

I'm not gonna stand here and wait

I'll hold on to the wings of the eagles

Watch as they all fly away

Someone told me love will all save us

But how can that be, look what love gave us

A world full of killing and blood-spilling

That world never came

(Source: <http://letras.terra.com.br/chad-kroeger-and-josey-scott/171674/>)

21). What is the message of this music?

22). The author of this song is looking for something. What is he looking for?

23) Complete the sentences.

a. This video clip is talking about _____.

b. In the author's opinion, _____ can save us.

c. Global warming is _____.

d. The effects of global warming are _____.

e. Global warming is happening because _____.

24). Writing activity. What can we do to save our planet from the global warming? Write some possibilities.

Ex.: We must recycle materials.

We have to save water.

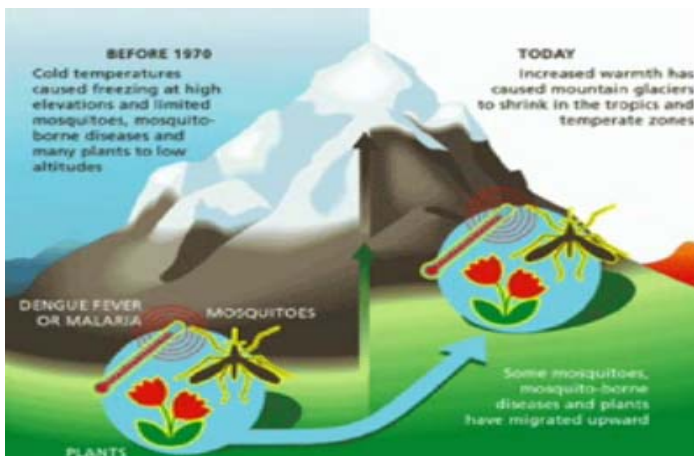
25). Do you think global warming affects the water conditions of the world?

26). What do the video clip images in general represent?

27). Describe this image. What is its message?



28). Look at the picture and talk about the text. Later, talk about it and take some notes.



BEFORE 1970

Cold temperatures caused freezing at high elevations and limited mosquitoes, mosquito-borne diseases and many plants to low altitudes.

Dengue fever or Malaria

Mosquito plants

TODAY

Increased warmth has caused mountain glaciers to shrink in the tropics and temperate zones.

Some mosquitoes, mosquito-borne diseases and plants have migrated upward

29). We observe differences in the temperature from 1970 to 2002. What kind of differences are there?

30). The last part of this video clip has a message. What is this message?

31). What can we do to change this situation?

32). Rewrite your first, second and third writing activities.

33). Let's work? Take that pictures you chose and make your own movie with the movie maker. Send it to your teachers e-mail.

Modal Verbs are auxiliary verbs.

They are: can, could, must, may, might, have, should and would. You will talk about can and must.

We use can to say that something is possible.

Ex.: We can see the ocean from the hotel.

"Must" is most commonly used to express certainty. It can also be used to express necessity or strong recommendation, although native speakers prefer the more flexible form "have to."

Ex.: We must save water.

34). Use must or can in the sentences below.

- The water is finishing. We _____ save water.
- We _____ save energy.
- We _____ see differences between 1970 and 2002.
- To have control about dengue, we _____ have control of parade water.

35). Match the columns.

a. The water is finishing.	() We must preserve it taking only males.
b. Charlie preserve the nature.	() We must to use less car and walk more.
c. The ocean is getting polluted.	() We must clean it.
d. The crabs live in the marsh.	() He can safe the nature with his attitudes.
e. The air is polluted.	() We must save it.

The next video you will watch is from WWF. Have you already heard about WWF?

Like Greenpeace, it doesn't belong to the government, and it tries to preserve and prevent bad environmental effects in the world. Let's read something about them?



36). Take information from the text above to talk about WWF:

The mission of WWF is _____.

WWF is considered _____.

They have _____.

37). What do you think about this kind of work? Speak with your partner, try to speak in English.

Take notes.

You saw about the modal verbs **can** and **must**. Now we will learn more about **could** and **should**. We use **could** to express a possibility in the past. Ex.: You **COULD** watch some Youtube video. We use **should** to give an advice. Ex.: You **SHOULD** study more about Greenpeace. To use in the negative form, you use the verb + NOT. Ex.: **Should not** or **shouldn't** and **could not** or **couldn't**.

38). Put true or false for the sentences below.

- () Could is used for a possibility.
- () Can is used to say that something is possible.
- () Should is used to say that something is an obligation.
- () Must is used to give an advice.

39). What should you do? Check the correct answers and write a sentence using should or shouldn't for each action:



Let's watch a video clip from WWF?

vídeo money - WWF Brasil



Rate: ☆☆☆☆☆ 0 ratings

Views: 516

From: **marcialimalinda**
Joined: 2 months ago
Videos: 4 [Subscribe](#)

Added: **March 22, 2008** ([More info](#))
Campanha da WWF de conscientização ambiental.

Embed: [Customize](#)
<object width="425" height="349"><param name="movie" value="http:

► **More From: marcialimalinda**

▼ **Related Videos**

 **A poluição não afeta você?**
00:44 From: **michelleparaujo**
Views: 3,473

 **WWF-Brasil - Gente e meio ambiente**

(Source: <http://www.youtube.com/watch?v=5pljWnRNUTY>)

40). The name of this video is _____, it was posted by _____, on _____, it had _____ viewers, and had as a related videos _____.

41). Vocabulary for comprehension.

Oil:



Sea lion and Glacier:



Ocean:



Deforestation:



Now complete the sentences.

- a. The truck broke down and the _____ flew.
- b. The homes stayed under the _____.
- c. The _____ slide over the _____, and the _____ started to liquefy.
- d. The trees were cut down by the man, and he caused a _____.

42). Let's compare.

	Breath in Breath out	Global Warming	Money – WWF Brazil
a. Was produced by			
b. It was produced in			
c. Was taken from			
d. Purpose of the material			
e. Why is this context important in the production of these texts? _____			

43). Could you understand what the music said? What does the word money mean to you?

44). What have you observed that happens in this video clip?

45). What kind of sound is there?

46). What are the main characteristics of a video clip?

47). What are the rules to produce a video clip?

48). Writing activity. Talk with your friend about the human action in this video clip and in normal life. What do you think about it? Now, write a text about what you talked. When possible use modal verbs in the text.

Now, let's learn something more about WWF here in Brazil?



COMO POSTAR SEUS VÍDEOS NO YOUTUBE

O Primeiro passo é entrar no site do youtube e se cadastrar, basta clicar em inscrever-se. Depois que você se cadastrar é só clicar em minha conta que um menu de opções aparecerá, ao lado esquerdo você encontrará um box com o nome vídeos, nesse box você tem a opção de Enviar novo vídeo, clique lá e siga as instruções. São duas etapas simples.

Source: (<http://www.srhype.com/2006/09/como-postar-seus-vdeos-no-youtube.html>)

Let's try it?