II Encontro de Professores de **Linguagens** da **Educação Básica, Profissional** e **Tecnológica**

Anais do II Encontro de Professores de Linguagens da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

Ana Cláudia da Silva

Andriza Pujol de Ávila

Cárla Callegaro Corrêa Kader

Organizadoras

Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul

2018

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Laís Braga Costa CRB10/2069

A532

Encontro de Professores de Linguagens da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (2. : 2018 : São Vicente do Sul-RS)

Anais [recurso eletrônico] / Organizadoras : Ana Cláudia da Silva , Andriza Pujol de Ávila , Cárla Callegaro Corrêa Kader. - São Vicente do Sul : Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul, 2018.

175 p. ; PDF.

ISBN 978-85-63319-21-0

1. Linguagem e educação. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 3. Professores de línguas. I. Silva, Ana Cláudia da. II. Ávila, Andriza Pujol de. III. Kader, Cárla Callegaro Corrêa.

CDU 81

APRESENTAÇÃO

O presente *E-Book* foi resultado do II Encontro de Professores de Linguagens da Educação Básica, Profissional e Tecnológica que buscou fomentar a criação de um espaço de troca de experiências pedagógicas e de produção do conhecimento sobre Linguagens no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), da Rede Pública Municipal, Estadual e Federal e da Rede Privada de Ensino a fim de contribuir para a qualificação das práticas de pesquisa e de docência nessa área. Para esse fim, realizou-se uma mesa-redonda e uma mostra de trabalhos desenvolvidos e em andamento em escolas públicas e privadas e também em universidades. Como resultados, o Evento oportunizou: 1) a troca de experiências de ensino, pesquisa e extensão entre as instituições, 2) a constituição de parcerias interinstitucionais, e 3) a produção do conhecimento sobre Linguagens e Educação Profissional e Tecnológica, campo ainda pouco explorado em termos de produção do conhecimento.

Enfim, esse Evento proporcionou a publicação de 38 trabalhos acadêmicos entre resumos e artigos e é com grande satisfação que parabenizamos a todos os participantes desta obra.

Sumário

RESUMOS 11

UM TRABALHO DISCURSIVO COM O DICIONÁRIO EM SALA DE AULA 12

MAPEAMENTO DE GÊNEROS DE TEXTO PARA AGIR EM CONTEXTOS PROFISSIONAIS DO EIXO TECNOLÓGICO PROCESSOS INDUSTRIAIS 15

“DA SALA PARA A VARANDA” – SARAU POÉTICO IFFAR-CA 20

ENGLISHNET: CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE CONHECIMENTO ENTRE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS 23

LINGUA PORTUGUESA: DA DECADÊNCIA A SALVAÇÃO 24

O ENSINO DE LITERATURA E SUAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS 25

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ENSINO DE ESPANHOL NO NAI - IFFAR CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL 26

A CONSTRUÇÃO DE UM DICIONÁRIO LOCAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA 27

REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA INGLESA NO DISCURSO DE EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 28

O ERRO NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS 29

“MULHER DESTAQUE” - UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO ESCOLAR 30

ESCRITA TEXTUAL COMO INSTRUMENTO DE CIDADANIA 31

RELATO DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DE LEITURA E DE ESCRITA COM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO 32

ANDRÉS BELLO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO SOBRE O ESPANHOL DA AMÉRICA 33

PROJETO DE ENSINO: A ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO SOCIAL 34

TRABALHOS COMPLETOS..... 35

A UTILIZAÇÃO DE MINICONTOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL 36

CURSO DE INGLÊS CONVERSAÇÃO NÍVEL A1 do IFFar, CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL: PARA PERDER O MEDO E DESTRAVAR A LÍNGUA 44

TRABALHANDO GÊNEROS DISCURSIVOS EM EQUIPE: O JORNAL COMO 51

PRODUTO FINAL 51

O ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA: CRENÇAS DE DUAS..... 60

PROFESSORAS 60

LEITURA DE IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS 74

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE FEDERAL: O DICIONÁRIO COMO FERRAMENTA 82

ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS ARGUMENTATIVOS A PARTIR DA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... 92

RAZÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA O COMBATE À ACRASIA NA EDUCAÇÃO LINGUOLITERÁRIA: ATUALIZAÇÕES DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE..... 103

RODAS DE CONVERSA: A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA EM FOCO 115

A LITERATURA EM CRISE NA ESCOLA E A NECESSIDADE DE NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS 125

LINGUAGENS RELACIONADAS COM A AGRICULTURA 137

SER PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: FORMAÇÃO E REIFICAÇÃO NA ESCOLA..... 142

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ACESSÍVEL PARA CEGOS E AS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE 152

LENDAS NA ESCOLA: PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL..... 161

PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA: A ATITUDE EM CARTAS DE LEITOR..... 169

RESUMOS

UM TRABALHO DISCURSIVO COM O DICIONÁRIO EM SALA DE AULA

Andressa Fernandes Ana Paula Correa Thaís Costa

RESUMO:

O desenvolvimento de trabalhos com o dicionário nas aulas de língua portuguesa é prática constante, porém seu uso, às vezes, é equivocado e seu aproveitamento não é evidente ou mesmo suficiente. Ele é usado somente para consultas breves, em relação à grafia, à classe gramatical e ao sentido estrito das palavras. Nessas consultas, acredita-se encontrar os significados com uma certitude absoluta, não se questionando sobre as definições encontradas – posto que, como afirmam Scherer e Petri (2016), o efeito que produz nos sujeitos é da ordem de um imaginário que diz que tanto a ortografia, que é formal, estrutural e fixa, como os sentidos, que são de natureza mais fluída, cabem ali. Em nosso entender, é importante o desenvolvimento de atividades que proporcionem o questionamento dessas evidências, de modo a criar outras interpretações. Com vistas a isso, o presente trabalho busca apresentar atividades de utilização e de funcionamento desse instrumento linguístico, as quais foram desenvolvidas com alunos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na periferia de Santa Maria-RS. A partir disso, buscou-se pensar no uso do dicionário em sala de aula baseado em uma perspectiva discursiva, seguindo, assim, a linha da Análise de Discurso de escola francesa. Acredita-se que essas atividades possibilitaram a exploração da capacidade criativa dos alunos, já que eles demonstraram capacidade de atribuição de acepções diferenciadas às palavras, construindo as ações de atribuição e mudanças de sentidos, além de aprenderem a ver esse instrumento de maneira reflexiva e discursiva.

Palavras-chave: Análise de discurso; Dicionário; Sala de aula

UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO INTEGRADO ENTRE AS DISCIPLINAS DE LINGUAGENS E AS DISCIPLINAS TÉCNICAS NA REDE EPT

Louise Cervo Spencer

RESUMO:

Quem é o docente da Rede EPT na área das Linguagens? Para respondermos a essa pergunta, busco nas referências de meu trabalho de tese um amparo teórico para pensar sobre o trabalho docente. A concepção de linguagem a qual sustento aqui e que orienta os procedimentos metodológicos é baseada na perspectiva interacionista de Vygotski (1988) e de Bakhtin/Voloshinov (1975). Em consonância com essa concepção de linguagem, este trabalho tem como base teórica o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999, 2009) e Bronckart e Machado (2009). A escolha por esta teoria se deve à importância dada por ela ao estudo do papel da prática da linguagem em situações de trabalho, como neste caso, o trabalho docente. O ISD e seus conceitos fundamentais são referidos a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo LAF (Linguagem, ação, formação) da Universidade de Genève, e dos estudos realizados pelo grupo ALTER (Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações), da USP. O objetivo principal deste trabalho, portanto, é discutir e refletir acerca das questões que envolvem as especificidades do trabalho do profissional de linguagens, em especial da área de Línguas, o qual atua na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com isso, trago questionamentos para compreendermos melhor a prática multifacetada do professor da rede EPT, já que o seu trabalho divide-se frente a diferentes níveis de ensino, sejam eles Técnico integrado, Técnico subsequente, Proeja e Superior, e diversas disciplinas, as quais exigem, quase sempre, um “novo” profissional a cada situação de turma. A partir deste contexto que se instaura, algumas reflexões acerca do trabalho docente fazem-se necessárias, como, por exemplo, que docente de linguagens a Rede EPT espera desde os processos de seleção?; esse docente trabalha com Língua Portuguesa, Literatura e/ou Língua estrangeira?; e como podemos trabalhar de forma integrada com as mais diversas disciplinas dos cursos? Em meio a essas e outras perguntas, esperamos compreender que profissional é este, indo ao encontro das pesquisas já realizadas pelos grupos que compreendem a atividade educacional e suas representações através da linguagem.

Palavras-chave: Integrado; Linguagens; Disciplinas técnicas.

CINE CUICA: ONDE A LITERATURA, O CINEMA E A MÚSICA SE ENCONTRAM

Ana Paula Alves Correa; Andressa Brenner Fernandes, Thaís Costa da Silva

RESUMO:

Neste trabalho almejamos compartilhar nossa experiência no que se refere ao projeto de extensão Cine CUICA, uma atividade desenvolvida no ano de 2012, fruto de uma parceria entre a Associação CUICA - Cultura, Inclusão, Cidadania e Artes e o grupo PET-Letras da Universidade Federal de Santa Maria. A CUICA, uma organização não governamental, institucionalizada no ano de 2007, tendo como coordenador José Everton Rozzini, graduado em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (2002), foi a instituição na qual o projeto foi realizado. A referida instituição contemplava um trabalho com crianças e jovens no turno inverso ao da escola, buscando a sensibilização através e para a música, do canto e de outras manifestações artísticas, culturais e linguísticas. O Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Letras da UFSM, contava com 12 alunos bolsistas e 4 alunos não bolsistas que desenvolviam atividades voltadas ao tripé ensino, pesquisa e extensão. No intuito de nos conectar com o espaço e com os sujeitos que faziam parte da CUICA, e, enquanto futuros professores de Língua, buscamos pensar em atividades que pudessem envolver e fortalecer a relação entre ambas as partes. Nesse sentido, propusemos atividades que consistiam em sessões de exibição de filmes que apresentavam problemáticas da vida em sociedade, da formação da cidadania, da importância dos valores humanos e das relações entre diferentes sujeitos. Após a exibição dos filmes, construía-se um espaço de debate e reflexão a cerca da problemática apresentada pela produção cinematográfica, contava-se, também, com a participação de um mediador, na maioria das vezes um profissional que tivesse conhecimento em relação ao tema proposto, para nortear essa discussão. O referido projeto contribuía com a e para a solidificação das relações entre língua, literatura, cinema e música para além dos limites da Universidade, tendo como propósito oportunizar, aos alunos participantes do projeto, um contato mais próximo com elementos que fazem parte da cultura humana, bem como, desenvolver o pensamento crítico, a habilidade de argumentação e oralidade.

Palavras-chave: Cultura Cinematográfica; Literatura; Cidadania.

MAPEAMENTO DE GÊNEROS DE TEXTO PARA AGIR EM CONTEXTOS PROFISSIONAIS DO EIXO TECNOLÓGICO PROCESSOS INDUSTRIAIS

Raquel Bevilaqua Patricia Teixeira de Oliveira Didoné

RESUMO:

O campo de Inglês para Fins Específicos tem oferecido importantes contribuições teórico-metodológicas para o desenvolvimento e qualificação do trabalho docente realizado nas salas de aula de ensino de inglês em diferentes contextos formativos. Mais especificamente no contexto da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, tais contribuições têm jogado luz à investigação das necessidades de uso da língua inglesa para a formação e atuação profissional dos estudantes dessa rede. O presente estudo tem por objetivo identificar e analisar essas necessidades para informar a produção de material didático mais responsivo às demandas de formação profissional dos estudantes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). Para esse fim, foram delimitados como foco de investigação quatro cursos da modalidade subsequente ao ensino médio do CTISM, todos localizados no eixo tecnológico Processos Industriais, conforme classificação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos: Técnico em Automação Industrial, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Eletrônica e Técnico em Eletromecânica. Esta pesquisa situa-se no campo teórico-metodológico da Linguística Aplicada, embasada nos pressupostos teóricos do English for Specific Purposes (HYLAND, 2007). Dentre os procedimentos de coleta e geração de dados, estão: aplicação de questionários semi-estruturados e entrevistas com estudantes, professores e coordenadores das áreas profissionalizantes desses cursos e notas de campo. Este trabalho relata resultados parciais da análise de necessidades dos estudantes dos referidos cursos, realizada através de questionários semi-estruturados aplicados professores e estudantes dos segundo e quarto semestres dos quatro cursos. Resultados preliminares indicam que, embora o conhecimento das práticas de compreensão e produção oral e escrita em língua inglesa sejam vistas como relevantes, a prática de compreensão escrita de textos da esfera profissional é a mais indicada a ser desenvolvida nos cursos. Dentre os gêneros textuais apontados tanto por estudantes dos cursos quanto por professores, destacam-se manual de instrução, data-sheet, mensagens de erros de determinados programas de computador e avisos e notificações de segurança. Tais resultados, após analisados à luz da teoria de gêneros, irão compor o material didático para o ensino de inglês que se almeja elaborar.

Palavras-chave: análise de necessidades; elaboração de material didático para ensino de inglês; educação profissional.

Trabalho apoiado pelo Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE – UFSM - CTISM)

A IMPORTÂNCIA DO INTERCÂMBIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA

Felipe Rodrigues Echevarria; Bárbara Loureiro Andreta

RESUMO:

No ano de 2014, foi lançado o Programa BRACOL, que promove o intercâmbio de estudantes entre as instituições associadas à Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), da Colômbia, e as instituições associadas ao Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), do Brasil. Através desse programa, tivemos a oportunidade, em 2015, de realizar um intercâmbio de um semestre na Uniminuto – Corporación Universitaria Minuto de Dios, localizada na cidade de Bogotá, capital da Colômbia. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva refletir sobre os benefícios e a importância dos programas de intercâmbio cultural na formação do professor de língua estrangeira, em especial, de língua espanhola. O programa de intercâmbio nos possibilitou uma experiência de imersão em língua espanhola, onde vivenciamos situações reais de uso da língua, desenvolvendo nossas competências comunicativas, além de vivenciar uma outra e nova cultura. Conhecer e aprender o espanhol colombiano implicou em conhecer uma variante da língua espanhola, de maneira que nossa experiência de imersão não significava apenas estar em um novo país e, sim, um processo de constante aproximação com os nativos onde se compartilhavam hábitos e cultura. De acordo com Savage; Hughes (2014), existem pesquisas acerca da aquisição de linguagem através de experiências de imersão que demonstram como elas podem afetar positivamente a aquisição de língua estrangeira (LE) e segunda língua (SL). Assim, esperamos trazer reflexões sobre como programas de intercâmbio contribuem para a aquisição de LE e SL, além de desmitificar a ideia de que língua é apenas gramática, ou seja, a língua espanhola é algo que transcende a gramática; é algo que está em constante movimento e se manifesta de diferentes formas nos países onde é falada. Visto que o Brasil, por questões linguísticas, muitas vezes se isola do restante da América Latina, realizar um intercâmbio pode ser uma forma de nos reconhecermos como latino-americanos e, enquanto professores de língua espanhola, enfatizarmos essa identidade latino-americana e a importância de aprender a língua espanhola a nossos alunos.

Palavras-chave: Língua espanhola; Programas de imersão; Segunda língua.

ASPECTOS CULTURAIS COLOMBIANOS: O ENSINO POR MEIO DO GENÊRO CHARGE NAS AULAS DE ESPANHOL

Jhonier Orlando Granada Arroyave

RESUMO:

O presente trabalho visa apresentar um relato de experiência do ensino de espanhol como língua estrangeira, no curso de extensão CELES, da universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais. Tal curso é oferecido ao público geral e conta com seis níveis de língua (básico, intermédio e avançado) e tem como foco principal o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Desta maneira, objetiva-se relatar como foram inseridas, nas aulas de espanhol, atividades relacionadas com a compreensão de charges cujo cunho principal era a cultura colombiana, haja vista que a intenção era fazer uma comparação entre a cultura colombiana e a cultura brasileira. Para isto, partiu-se da definição de cultura e sua relação com a língua, esboçada por alguns teóricos como Duranti (2001) que afirma que a cultura é um sistema de participação relacionado com um sistema de práticas, as quais tem uma qualidade intrinsicamente social, coletiva e participativa. Referente à língua, o autor afirma que ao fala-la o sujeito participa em interações com um mundo que sempre é maior do que os falantes individuais. Já Guillén (2014) propõe língua e cultura como um todo inseparável, uma vez que todo fato de língua é subjacente a um fato da cultura, uma vez que todo fato da língua estrutura-se em função de uma dimensão social e cultural. Além disso, serão explanados aspectos relacionados com a competência comunicativa desde a perspectiva de Hymes (1966) e Martinez (2009). Também, por tratar-se de trabalhos com charges, serão relevantes as definições de gênero esboçadas pelo linguista brasileiro Marcuschi (2008). No que tange ao momento metodológico, buscar-se-á fazer uma explanação sobre como foram realizadas a seleção das charge levadas para a sala de aula, assim como as atividades propostas que permitiram aos alunos comparar o fato cultural que estava sendo apresentado com algum aspecto cultural brasileiro parecido, caso houver. Por fim, serão apresentados os resultados obtidos após de um mês de estudo aspectos culturais de ambos países e algumas percepções feitas pelos participantes do curso.

Palavras-chave: Ensino; Cultura; Competência Comunicativa.

TRABALHANDO COM A ORALIDADE EM SALA DE AULA: O GÊNERO DEBATE PÚBLICO REGRADO

Andriele Bairros Gonçalves

RESUMO:

Este trabalho foi dinamizado com as turmas de 8º anos da Escola Medianeira – Rede Santa Paulina, da cidade de Santa Maria/RS, pela professora regente Andriele Bairros Gonçalves. Para a escrita deste resumo, procurou-se enfatizar o trabalho realizado em sala de aula com a oralidade, através do gênero debate público regrado. Assim, objetivando, com esse trabalho, construir um olhar parar o ensino da oralidade, busca-se alguns autores para subsidiar tal prática. Dessa forma, foi preciso recorrer ao estudo da argumentação apresentado por Ingedore Villaça Koch (2016); Abreu (2001) e Chaim Perelman & Lucie Olbrechts-Tyteca (2005); para o gênero oral debate público regrado Dolz e Schneuwly (2004) e para a escrita– processo Soares (2009) e RUIZ (2011). Os procedimentos, deste trabalho, aconteceram da seguinte maneira: primeiramente, realizou-se o estudo sobre argumentação, bem como dos tipos de argumentos; após assistiu-se ao filme "O Grande Desafio" de Denzel Washington e realizou-se discussões acerca do filme. Na etapa seguinte, estudou-se sobre o gênero oral debate público regrado, construindo relações com o filme; na sequência deu-se a organização para o debate público regrado, com a escrita dos argumentos, a partir do tema escolhido pela turma e, por fim, a apresentação do debate pela turma. Os resultados obtidos pós-ação foram surpreendentes, uma vez que, foi possível propiciar aos alunos o contato com a oralidade, oportunizando, um ensino significativo, refletivo e colaborativo acerca do trabalho desenvolvido em sala de aula. No que se refere, ao processo de ensino-aprendizagem, foi possível evidenciar que os alunos, compreenderam as especificidades do gênero oral, conseguiram perceber que o filme serviu como instrumento norteador para a realização do debate e o que o trabalho em sala de aula vai muito além da exploração gramatical. Dessa forma, avalia-se a atividade como positiva, uma vez que os alunos desenvolveram habilidades com a oralidade, a partir do trabalho realizado com o gênero debate público regrado.

Palavras-chave: oralidade, debate público regrado, escola básica.

UM OLHAR SOBRE A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA

Ana Paula Alves Correa

RESUMO:

Neste trabalho pretendo refletir sobre a importância da experiência de Estágio Supervisionado no ensino fundamental a partir da realidade do curso de Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Maria, buscando explicitar as dificuldades e os benefícios de sua realização. Para tanto apresentarei um relato da experiência que vivenciei desenvolvendo meu estágio e meu projeto de ensino denominado Gêneros textuais: revelando talentos em uma turma de 7o ano de uma escola municipal de Santa Maria no ano de 2013. As práticas pedagógicas elaboradas para prática docente com a turma foram pensadas a partir de todo um estudo sobre o contexto socioeducativo em que estava inserida. Meu objetivo era oportunizar aos alunos a descoberta de algo em que eles teriam facilidade de fazer e de ensinar, dada a partir da produção de um manual em que eles ensinariam e dariam exemplos de sua autoria sobre o gênero textual com o qual mais se identificaram. Busquei expor à turma temas atuais e importantes para o desenvolvimento do senso crítico e da visão de mundo dos alunos, incentivar o gosto pela leitura e pela produção textual, bem como promover oportunidades para qualificar essas duas habilidades. Exalto a importância do estágio em nossa formação, visto que tanto os alunos, quanto nós educadores, trocamos saberes e vivências. Esse primeiro contato com os alunos propiciado pelo estágio me fez refletir e ter certeza diante da profissão que escolhi, afinal tive autonomia diante de uma turma e também a oportunidade de me (re) conhecer enquanto profissional, aplicando todas as teorias vistas em sala de aula. Disserto, neste estudo, sobre o quão é importante ver os resultados do trabalho desenvolvido, poder perceber as duas turmas com realidades diferentes com as quais me deparei, aquela inicial, que muitas vezes não nos dá a abertura necessária, e aquela pós-estágio, conquistada pelo educador, evoluída e totalmente aberta a discussões e ao desenvolvimento de atividades, mostrando sua criatividade e os conhecimentos adquiridos.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Estágio supervisionado; Relato de experiência.

“DA SALA PARA A VARANDA” – SARAU POÉTICO IFFAR-CA

Tiago Santos da Rosa Clarisse Dutra Aurélio

RESUMO

Apresentamos um relato de experiência que passou à condição de projeto literário, envolvendo quatro turmas de primeiro ano do ensino médio dos cursos técnicos em Agropecuária e Informática do Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete. Adotamos como propósito para o projeto – o uso da língua como compromisso político e social. A partir de SOARES (2010), o ensino da língua deve ser contextualizado e, para isso, é importante que os professores incluam em suas práticas pedagógicas, o trabalho com os mais diversos tipos de gêneros textuais e, também, a prática discursiva. O projeto consiste em promover a formação do leitor literário através da leitura e produção de poemas. Aspectos do gênero textual poesia, como estruturas sintáticas, sonoras e semânticas são destacados em sala de aula de forma teórico-prática, gerando melhor compreensão e concomitante aprendizado. Os alunos são convidados a participar de breves saraus literários em sala e compometidos em criar a partir das discussões temáticas (vida, beleza, cultura, identidade, sociedade) poemas autorais. Os poemas autorais são divulgados entre as turmas envolvidas, na forma de leituras coletivas (os saraus), integrando as competências leitoras com a prática da escrita. Todo o processo criativo passa pela exploração dos conteúdos como gênero textual, regras gramaticais, ortografia e concepção de literatura até a produção do texto, abordando principalmente a constituição do gênero poesia. Os saraus literários tornaram possível uma prática voltada à concepção que a língua é instrumento de inserção social, e garante a participação crítica e ativa dos estudantes. Culminamos esta atividade produzindo material em forma de livreto, escrito, organizado e confeccionado (capa, miolo e contracapa) colaborativamente pelos professores e alunos. A sala de aula é a “Sala” de criação e o mundo a “Varanda”, o espaço de divulgação, de interação; ambos fazem parte da nossa prática no ensino de línguas e literatura e corroboram o importante desafio de formar leitores, não apenas “ledores” de textos, mas leitores conscientes e motivados a escrever de forma crítica e criativa com ampla visão de mundo e sociedade.

Palavras-chave: Leitura – Prática – Produção

A LÍNGUA DE FRONTEIRA: CONSTRUÇÃO DE UM DICIONÁRIO

Thaís Costa da Silva; Ana Paula Alves Correa; Andressa Brenner Fernandes

RESUMO

O dicionário é um instrumento linguístico conhecido e reconhecido no interior da cultura escolar, mas mesmo sendo um objeto de transcrição da língua consagrado ele deixa à margem verbetes existentes e incontavelmente disseminados por diversas populações. E no intuito de conhecer melhor e mostrar o sujeito da fronteira, firmou- se a parceria entre o grupo PET Letras e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) UFSM. Ao desenvolver essa perspectiva de um dicionário compartilhado, com a participação de jovens estudantes do ensino fundamental da cidade de Itaqui-RS, fronteira com a Argentina, não apenas os convidamos a criar um dispositivo material de sua língua oral, mas também refletir sobre a sua realidade de indivíduo fronteiriço, perpassado pelas culturas brasileira e hispano-americana e pensar a importância dessa diversidade de língua e sentidos. A atividade foi desenvolvida com duas visitas a cada escola selecionada, no ano de 2014, em que na primeira foram levantados dados técnicos, feio o conhecimento do local e dos alunos de cada escola por parte dos envolvidos no projeto, para posteriormente realizar-se uma sensibilização com os discentes e a coleta dos primeiros verbetes compartilhados. Após essas duas visitas, o grupo PET se reuniu semanalmente para planejamento da continuação das atividades e discussão de assuntos pertinentes. Como a possibilidade de encontros presenciais foi pouca, um grupo fechado em rede social foi criado para que petianos, alunos e professores das escolas pudessem dar desenvolvimento ao projeto, no qual as crianças poderiam adicionar novos exemplos e aumentar cada vez mais essa rede de significações. Por fim, após o grupo reunir todos os exemplares de verbetes e os classificar, cada escola teve seu próprio dicionário elaborado. O produto final é repleto de cores, imagens e palavras que dão ao leitor uma sensação do orgulho que eles têm de serem sujeitos fronteiriços, portadores de uma língua de fronteira e moradores do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Construção; Desconstrução; Dicionário.

FABRICA DE APLICATIVOS E A AULA DE ARTE

Naura Letícia Nascimento Coelho

RESUMO

A arte é constituída em sua maior parte por imagens e seu contexto histórico e foi embasado nessa ideia que buscamos perceber em que medida a tecnologia digital, neste caso especial, através do programa: https://fabricadeaplicativos.com.br/, que proporciona a criação de aplicativos para celulares sem programação e gratuitamente, poderia interferir de forma positiva nos processos artísticos, nas criações e na busca por informações na disciplina de Arte de um grupo de 40 alunos divididos em duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Tito Ferrari. Partimos da ideia de que uma produção compartilhada entre os alunos através de seus aparelhos celulares poderia incitá-los a produzir e incentivá-los a aperfeiçoar o ato criativo, assim como conhecer a história da Arte de maneira mais atrativa do que a que só é vista nos livros. Ao criarem seus próprios aplicativos para celulares com temas relacionados à Arte em que os alunos tiveram que buscar informações históricas sobre artistas e obras, a interatividade, a participação e o compartilhamento de informações tornaram as aulas mais atrativas aos alunos. Nas pesquisas atuais no campo das artes, é notável uma procura pelo uso das novas tecnologias como ferramentas para atrair a participação dos alunos. Através da criação de aplicativos compartilhados posteriormente entre eles, os alunos puderam conhecer o significado das imagens pesquisadas, sua história e porque razão é importante o estudo e o conhecimento sobre Arte; por fim, tanto alunos como professora puderam perceber a importância que a ferramenta criada pode ter quando bem utilizada e de como a interação pode interferir no posicionamento do sujeito face aos aspectos da criatividade tornando a aula de Arte muito mais criativa e agradável.

Palavras-chave: Arte; Criação; Aplicativos celular; Tecnologia

ENGLISHNET: CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE CONHECIMENTO ENTRE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS

Nathalia Rodrigues Catto Predebon (IFFar – Campus Alegrete)

RESUMO

O aprendizado de uma língua adicional como o inglês visa a ampliar oportunidades de participação social e, nesse processo, o/a professor/a de línguas desempenha um papel essencial. A fim de promover oportunidades para enriquecimento profissional e incentivar um ensino contextualizado e significativo para os/as alunos/as, está sendo desenvolvido no segundo semestre de 2018 um curso de formação continuada para professores/as de inglês da educação básica no município de Alegrete-RS. Foi estabelecida parceria com a 10a Coordenadoria Regional de Educação e a Secretaria Municipal, com auxílio financeiro via aprovação de projeto de extensão no Edital No 243/2018, de 27 de abril de 2018. O projeto intitulado “EnglishNet: Estudos e ações colaborativas para o ensino de língua inglesa” pretende estabelecer uma rede colaborativa para troca de conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos no ensino desse idioma. O curso está organizado em oficinas, as quais exploram conceitos contemporâneos para o ensino de inglês, como gênero discursivo, multiletramentos e letramento crítico, e em que medida tais conceitos orientam diretrizes curriculares nacionais e regionais e recursos didáticos utilizados nas escolas. A partir de tais discussões, o curso visa a construir de forma colaborativa um projeto de ensino que abranja esses conceitos e seja contextualmente relevante para cada instituição em que os/as professores/as participantes atuam. Além de tecnologias clássicas de ensino como os livros didáticos impressos, serão explorados recursos digitais de ensino por meio de aplicativos e atividades online. Um dos principais resultados esperados com o projeto é estabelecer redes de conexão e colaboração entre os diferentes segmentos educacionais e instituições de ensino, a fim de promover aperfeiçoamento no ensino de língua inglesa. A execução desse projeto em parceria com professores/as de inglês da educação básica visa a fortalecer o ensino de línguas adicionais e fomentar ações de qualificação do ensino público, unindo esforços para ampliar o potencial de participação de nossos/as alunos/as em uma sociedade cada vez mais interconectada e plurissemiótica. Além disso, ações de formação continuada impulsionam um constante aprimoramento na atuação profissional e na valorização de professores/as para o desenvolvimento social, econômico e cultural de nossa comunidade.

Palavras-chave: formação continuada, ensino de inglês, educação básica.

LINGUA PORTUGUESA: DA DECADÊNCIA A SALVAÇÃO

Adriane Marconatto Ziegler[1]; **Daniel Palmeira Albrecht**[2]

RESUMO

A língua portuguesa, escrita e falada no Brasil encontra-se em decadência, isso ocorre porque muitos alunos estão chegando ao final do ensino médio cometendo erros inadmissíveis na escrita, principalmente nas redações que irão classificá-lo para cursar uma universidade. Assim, este trabalho objetiva investigar, por meio de recortes de redações dos alunos, os erros cometidos por eles, bem como a influência das mídias na escrita e na interpretação dos alunos. Os resultados coletados serão de grande valor, pois por meio deles poderemos observar os principais erros cometidos. Além disso, a divergência encontrada entre a língua falada e a língua escrita, bem como a miscigenação dessa língua, regrada pela gramática normativa.

Palavras-chave: língua falada; língua escrita; decadência.

ABSTRACT

The Portuguese language, written and spoken in Brazil is in decline, this is because many students are reaching the end of high school making inadmissible errors in writing, especially in the essays that will classify him to attend a university. Thus, this work aims to investigate, through clippings of the students' essays, the mistakes made by them, as well as the influence of the media in the writing and interpretation of the students. The results collected will be of great value, because through them we will be able to observe the main mistakes made. In addition, the divergence found between the spoken language and the written language, as well as the miscegenation of that language, ruled by the normative grammar.

Keywords: spoken language; written language; decadence.

O ENSINO DE LITERATURA E SUAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Tatiana Prevedello; Igor Flores da Silva; José Raian Silva Pereira; Carla Hoefling Neves

RESUMO:

O ensino de literatura portuguesa no país, fundamental para a compreensão da matriz identitária sobre a qual foi moldado o caráter literário nacional, está passando por um processo que, em uma primeira instância, visa redefinir as políticas prioritárias em termos de formação básica, a partir dos novos redimensionamentos que, sobretudo, o ensino médio vem recebendo. Nessa perspectiva, objetiva-se investigar junto aos docentes de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB), que exercem suas atividades nos Institutos Federais de Ciência, Tecnologia e Educação, no Estado do Rio Grande do Sul, quais sejam, Instituto Federal Farroupilha – IFFar, Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS, e Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSul, as metodologias utilizadas no ensino da literatura, uma vez que a respectiva disciplina, por conta de uma série de mudanças curriculares pelas quais passou o ensino médio, atualmente é ministrada em conjunto com a língua portuguesa. Destaca-se que, até o presente momento, já foram investigados os docentes desta disciplina de todos os *campus* do IFFar, de modo que a etapa subsequente da pesquisa será direcionada para as demais instituições. Pretende-se verificar como os docentes de LPLB articulam em suas aulas de língua portuguesa o ensino de literatura e, de que maneira, a tradição histórica dessa disciplina dialoga com questões como a formação do cânone nacional. A coleta de dados está sendo feita por intermédio da aplicação de um questionário eletrônico, constituído de questões objetivas, o qual busca realizar um levantamento referente às metodologias aplicadas pelos docentes de LPLB, técnicas de ensino utilizadas e projetos desenvolvidos na área, a fim de verificar como os profissionais das Letras estão contribuindo com a expressão do ensino literário em suas aulas, diante de um panorama histórico-social que, progressivamente, busca minimizar a importância do mesmo.

Palavras-chave: Ensino; Literatura; Metodologia.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O ENSINO DE ESPANHOL NO NAI - IFFAR CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL

Guilherme da Silva dos Santos; Joseane Azevedo dos Santos

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato da nossa experiência enquanto docentes de Língua Espanhola, em caráter temporário, do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul, atuando no Núcleo de Ações Internacionais (NAI) – Centro de Idiomas –, compreendendo os períodos de 2016 e 2017. O NAI do Campus São Vicente do Sul está em atuação desde o segundo semestre do ano de 2016 com aulas semanais de língua inglesa e língua espanhola, amparadas pelo enfoque no ensino comunicativo de línguas, para os alunos e servidores interessados no aprendizado de um desses idiomas. Para compor o quadro de discentes em um dos cursos de línguas acima citados, o aluno precisa participar de uma reunião-palestra, na qual os professores apresentam o objetivo e a proposta dos cursos de línguas do NAI e o aluno, no final, escolhe uma das línguas estrangeiras para estudar. As aulas de língua espanhola tiveram os níveis A1, no ano de 2016, e níveis A2 e A1, no ano de 2017, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Ensino de Línguas. Nesse sentido, uma questão chamou a atenção desde o início das apresentações para os cursos do NAI: a baixa procura pelas aulas de língua espanhola (22 alunos interessados no ano de 2016 e 29 alunos interessados no ano de 2017), fazendo uma comparação com a alta procura pelas aulas de língua inglesa (120 alunos interessados nas aulas de língua inglesa na reunião do ano de 2017), mostrando uma grande discrepância. Durante a primeira edição do NAI (ano de 2016 no nível A1) apenas 8 alunos frequentaram as aulas de língua espanhola e, no ano seguinte, somente 3 alunos seguiram no nível A2. Com o passar do tempo, observou-se um número significativo de desistência e, com isso, nós, professores, várias vezes nos questionamos sobre o porquê dessa defasagem: de quem é a culpa? Entre reuniões pedagógicas, conversas espontâneas entre professores e alunos; professores e professores, decidimos apostar no material didático mais atrativo para garantir a participação dos alunos, fato este que, não obteve muito sucesso. Por fim, esperamos poder compartilhar com o público presente no evento a nossa visão sobre o papel do professor de língua espanhola na atualidade em constante modificações.

Palavras-chave: Língua Espanhola - Núcleo de Ações Internacionais (NAI) – Abordagem Comunicativa do Ensino de Línguas Estrangeiras.

A CONSTRUÇÃO DE UM DICIONÁRIO LOCAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Thaís Costa da Silva

RESUMO:

O presente relato de experiência aponta resultados de um projeto de estágio que foi realizado no ano de 2016, no Curso de Letras Português Licenciatura, o qual foi direcionado e desenvolvido em uma escola pública da zona oeste da cidade de Santa Maria (RS), numa turma de oitavo ano. O objetivo principal foi de atuar com práticas de utilização e funcionamento de dicionários no Ensino Fundamental, especificamente na turma de oitavo ano. As atividades tinham o objetivo de apresentar a perspectiva discursiva como uma das possibilidades de trabalho para o professor de Língua Portuguesa em sala de aula. Neste trabalho faremos algumas relações entre a constituição dos dicionários e suas possibilidades de funcionamento dentro e fora da sala de aula. Consideramos o dicionário como um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem e de constituição da identidade do sujeito na e pela língua. A sala de aula é um lugar que possibilita isto, sendo um espaço de fundação de novos sentidos e outros sentidos possíveis. A partir dessa perspectiva, o dicionário já não pode ser visto como um instrumento linguístico detentor do saber e da certeza, sem espaço para dúvidas, pois numa perspectiva discursiva, colocamos os dicionários como discurso. Ou seja, ele tem uma ordem própria, que se realiza e se materializa na língua, constrói e atualiza uma memória, produzindo e deslocando sentidos. A partir disso há lugar para falhas e equívocos, para diferentes interpretações e sentidos. A língua portuguesa torna-se necessária e fundamental, levando em conta que ela traz questões de leitura, interpretação, reflexão e produção, inerentes às demais disciplinas do currículo. Cada vez mais é necessário pensar/repensar o processo de ensino/aprendizagem nas escolas, tendo em vista, segundo os PPP's das escolas da rede pública de ensino, "formar cidadãos e educar para a vida com liberdade e responsabilidade". Para isso, a produção de sentidos a partir dos dicionários deve ser pensada como possíveis de outras interpretações. Quando o aluno atribui sentido a uma palavra e em seguida procura no dicionário para comparar o que está dito, ele pode verificar que não está no dicionário, pois o dicionário não dá conta de todos os sentidos que a palavra produz.

Palavras-chave: Construção; Desconstrução; Dicionário.

REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA INGLESA NO DISCURSO DE EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Janete Teresinha Arnt

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é identificar e analisar a representação da língua inglesa em um recorte de participantes do Ensino Médio integrado a fim de averiguar quais práticas discursivas são relevantes para promover uma formação condizente com as políticas educacionais vigentes, com as necessidades de participantes do contexto e com teorias contemporâneas para o ensino de linguagens. O espaço de investigação desta pesquisa foi o discurso de 52 egressos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul, formados entre os anos de 2012 e 2016 (5 anos). Esses discursos foram acessados por meio de respostas a um questionário enviado via plataforma Google Formulários. Nesses discursos, foi realizada análise dos Processos, Participantes e Circunstâncias (análise da transitividade - Metafunção ideacional - Gramática Sistêmico-Funcional) associados à língua inglesa de forma a identificar as contribuições da língua para a participação em práticas das diferentes esferas da vida (profissional, pessoal e civil). Os resultados dessa análise evidenciam um reconhecimento da importância da língua inglesa, porém com abrangência limitada a determinadas situações de necessidades concretas. Os egressos foram capazes de indicar circunstâncias de contribuição da língua inglesa e predominantemente ações (processos materiais) possibilitadas pelos seus conhecimentos de língua inglesa em uma variedade de contextos, especialmente para a vida pessoal (ouvir música) e profissional (consumir e produzir artigos acadêmicos). Considerando que houve maior ocorrência de Processos materiais e circunstâncias da causa/finalidade na análise do discurso dos egressos, pode-se concluir que a importância da LI está condicionada a finalidades práticas concretas, o que pode ser considerada uma visão utilitarista da linguagem. A partir de um panorama da representação das contribuições da língua inglesa, foi possível traçar alguns princípios para uma proposta de ensino congruente com as necessidades do contexto profissional e pessoal e com os princípios subjacentes a pedagogias contemporâneas de ensino de linguagens, tais como a pedagogia de multiletramentos e de gêneros discursivos.

Palavras-chave: Representações. Língua inglesa. Ensino Médio integrado.

O ERRO NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS

André Gonçalves Ramos

RESUMO:

Quando se trata de aquisição de segundas línguas no Ensino Básico, um aspecto fundamental é refletir sobre como os professores lidam com os erros dos alunos e sua correção. Essa questão, por sua vez, leva-nos a ponderar sobre a função do professor de línguas na sala de aula e da própria disciplina de língua estrangeira na escola. Para apresentar uma reflexão sobre essas questões, este trabalho aborda o conceito de erro, descrevendo sua evolução dentro da área da Linguística Aplicada, desde a perspectiva da Análise Contrastiva (em que é visto como um fracasso que deve ser evitado para não gerar hábitos equivocados e fossilização), passando pela Análise de Erros (quando o erro passa a ser entendido como fator de progresso na aprendizagem) e culminando na denominada Análise de Interlíngua (quando o erro é entendido como parte do processo de aquisição). Considerando-o dentro da perspectiva da Análise de Interlíngua, pretende-se discutir como o erro pode ser tratado pelo professor na sala de aula de línguas, de forma que o processo culturalmente fixado em uma abordagem de ensino para a aprendizagem transfira-se para uma abordagem de ensino para a aquisição (ALMEIDA FILHO, 2011). Nesse sentido, consideramos que há várias formas de se tratar o erro do aprendiz (feedback corretivo) e que elas, por sua vez, estão relacionadas a distintas reações por parte dos alunos (uptake). A partir dos estudos de Lyster e Ranta (1997) e Lima (2004) abordaremos os seis tipos diferentes de feedback corretivo, classificados em duas categorias: reformulações e prompts. A primeira categoria inclui recast e correção explícita, sendo que ambos os movimentos fornecem reformulações aos alunos. Já os prompts incluem uma variedade de sinais que levam os alunos a se autocorrigirem. Esses sinais podem ser dados através de elicitação, pistas metalinguísticas, solicitações de esclarecimento e repetição. Ao final do trabalho, pretende-se ainda apresentar argumentos em favor de uma consciência da condição especial da disciplina de língua estrangeira na escola buscando uma consequente mudança de comportamento diante dela.

Palavras-chave: Aquisição de segundas línguas; Erro; Correção de erros.

“MULHER DESTAQUE” - UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO ESCOLAR

Joseane Azevedo dos Santos[1]

RESUMO:

O presente texto relata um trabalho realizado com alunos do 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária, do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul, na disciplina de Língua Portuguesa, que teve por objetivo desenvolver a capacidade de argumentação e persuasão, pois, segundo Abreu (2006), como vivemos em sociedade e compartilhamos relações, precisamos argumentar para obter aquilo que se deseja, mas de um modo cooperativo e construtivo. Oportunizar aos alunos conhecer a história e trajetória de mulheres das mais diversas áreas e épocas, para que valorizem o dia 8 de março, também foi uma das motivações. A proposta consistia em escolher duas figuras femininas, pesquisar sobre a vida, a trajetória e qual a contribuição destas mulheres para a sociedade atual. A pesquisa fundamentou a argumentação que os alunos utilizaram para convencer seus colegas a escolherem uma das suas figuras como “Mulher Destaque”, já que, ao final das apresentações, todos, individualmente, deveriam votar em uma das mulheres como destaque. Assim, a Língua Portuguesa consegue trabalhar a argumentação de forma prática a partir de um tema atual e de grande relevância.

Palavras-chave: argumentação, 8 de março, mulher.

[1] joseane.azevedo@iffarroupilha.edu.br

ESCRITA TEXTUAL COMO INSTRUMENTO DE CIDADANIA

Esther Costa Faria; Cândida Martins Pinto

Colégio Politécnico da UFSM

RESUMO:

Embasados fundamentalmente na teoria sociocultural de Letramentos (STREET, 1995, 2003; GEE, 1999; BARTON, HAMILTON, 2000; DIONÍSIO, 2006), pretendemos apresentar o trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de Redação com os alunos do ensino médio do Colégio Politécnico da UFSM. Gee (1999) conceitua Letramento como uma prática social, já que atividades de leitura e escrita são tomadas como fundamentalmente ligadas às estruturas sociais e interpenetradas em sistemas culturais, históricos, econômicos, políticos e dentro de estruturas de poder. Letramento se refere também aos usos da leitura e da escrita em práticas sociais específicas. Buscamos, assim, promover leitura e produção de textos que envolvem o entorno dos alunos tanto no contexto de sala de aula quanto nas demais esferas sociais. Tratando-se ainda de um período em que o aluno almeja a preparação para o ingresso na Universidade, consideramos principalmente a escrita do gênero Redação do ENEM. De acordo com Marcuschi (2008), dominar um gênero textual é uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, tal como a prova de Redação do ENEM. Para tanto, como metodologia do nosso trabalho pedagógico, utilizamos a grade de correção do ENEM para avaliar as produções. Ademais, proporcionamos uma interação entre professor e aluno por meio do Bilhete Orientador, que funciona como ferramenta dialógica (Cf. FUZER, 2012) e auxilia o acompanhamento do processo de escrita e reescrita dos alunos em espiral de complexidade. Desde 2017, adotamos o Bilhete Orientador como ferramenta de correção das redações nas turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Ao longo desse um ano e meio de aplicação da ferramenta, podemos visualizar resultados parciais como: melhor interação entre professor e aluno; potencialização na orientação dirigida quanto às possíveis melhorias no texto; aumento da autoestima do estudante com elogios e incentivos para reescritas. Em pesquisas futuras, almejamos analisar longitudinalmente e linguisticamente as diversas versões das redações com o intuito de verificar se, e em que medida, o Bilhete Orientador pode auxiliar na melhoria do texto.

Palavras-chave: Letramentos, redação, bilhete orientador.

RELATO DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DE LEITURA E DE ESCRITA COM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Letícia Domanski; Nelcí Andreatta Kunzler; Thaiane da Silva Socoloski

RESUMO:

O processo de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita se revela cada vez mais importante e também desafiador, tanto para educandos quanto para educadores, uma vez que a leitura deve proporcionar a compreensão e a reflexão crítica sobre o mundo que nos cerca e a escrita nos permite o posicionamento como ser social. Nesse sentido, tais práticas no contexto do Ensino Médio assumem papel decisivo no sentido de promover o conhecimento e é nesse cenário que este trabalho relata uma prática didática interdisciplinar realizada com estudantes do 1o ano dos Cursos Técnicos Integrados em Manutenção e Suporte em Informática e Agricultura do Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Ângelo. As atividades realizadas envolveram leitura, pesquisa, discussões, apresentações orais e escrita em língua materna. Envolveram-se no projeto docentes da área de Linguagens – Letras Português/Inglês e Espanhol e Arte, com o objetivo de provocar reflexões sobre os aspectos que envolvem uma das festas mais populares do país, o carnaval, no sentido de desmistificar o que se apresenta como senso comum no que se refere aos conceitos pré-concebidos pela sociedade ao mesmo tempo que se visou estimular os alunos a se engajarem em produções sobre uma temática artística e também de relações de gênero. Com foco nos desfiles de um grupo de escolas de samba do Rio de Janeiro, a partir de leitura de textos envolvendo diferentes gêneros discursivos, discussões, atividades orientadas, bem como, um minucioso trabalho de pesquisa, os estudantes conheceram e aprenderam sobre essa realidade sob diferentes perspectivas, bem como, construíram, após a análise de um desfile, novos conceitos sobre o carnaval. Por meio da realização desse projeto didático, foi possível se promover a desconstrução do carnaval como sendo apenas festa e diversão ao se evidenciar o conhecimento dos demais aspectos envolvidos nessa festa popular: como a geração de emprego e renda para os envolvidos/participantes das escolas de samba, a riqueza das temáticas selecionadas envolvendo o processo de pesquisa e conhecimento existente “por trás” daquilo que se apresenta na avenida e isso se tornou possível por meio da análise de aspectos funcionais da linguagem midiática verbal e não-verbal.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Carnaval. Interdisciplinaridade.

ANDRÉS BELLO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO SOBRE O ESPANHOL DA AMÉRICA

Kelly Cristini Granzotto Werner[1]; Eliana Rosa Sturza[2]

RESUMO:

Andrés Bello (Venezuela, 1781- Chile, 1865) foi um dos mais destacados intelectuais de seu tempo e também um cidadão atuante. Viveu no período da passagem das colônias espanholas a jovens nações independentes e a sua consolidação. Afetado por suas experiências de vida (Caracas, Londres e Santiago) e pela conjuntura histórica, política e social, produziu de forma notável, em diferentes áreas: literatura, linguística, filosofia, jornalismo, direito, educação, política. Neste trabalho, que faz parte da pesquisa de Doutorado em desenvolvimento, na área de Letras, interessa-nos sua produção linguística, sobretudo, a gramatical. Nesse sentido, pela perspectiva teórica da História das Ideias Linguísticas e da Política de línguas, esta comunicação visa a refletir sobre a contribuição de Andrés Bello em produção de conhecimento linguístico sobre o espanhol da América. Nosso objeto principal de análise é a Gramática castellana destinada al uso de los americanos de 1847, compreendida como um instrumento linguístico (AUROUX, 1992), e sua relação com a língua e a nação. Os instrumentos linguísticos são duas tecnologias de base (gramáticas e dicionários), que funcionam como ferramentas para descrever, sistematizar, divulgar, fazer circular uma língua, processo esse chamado de gramatização pelo referido teórico. Em seus espaços, esses instrumentos auxiliam na constituição e na consolidação de uma língua nacional, imaginariamente construída, a partir dos critérios de unidade e homogeneidade. A língua apresentada dessa forma é essencial para a formação de um Estado-nação bem como para a constituição de uma identidade nacional. Nossos estudos têm mostrado que a produção gramatical de Andrés Bello contribuiu significativamente para a gramatização do castelhano na América do século XIX e para o ideal Estado-nação. Arnoux (1998), por exemplo, afirma que Bello é o gramático mais notável daquele século no universo hispânico. Além disso, sua figura é vista como uma personalidade importante da história chilena e de outras nações hispano-americanas. Então, no contexto de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE), é importante conhecer produções de conhecimento linguístico sobre o espanhol para além das elaboradas na Espanha, pela Real Academia Española (RAE).

Palavras-chave: História das Ideias Linguísticas; Gramática da Língua Castelhana; Andrés Bello.

[1] Colégio Politécnico da UFSM; Programa de PG-Letras da UFSM - E-mail: kcgbr@yahoo.com.br
[2] Universidade Federal de Santa Maria – E-mail: listruza@gmail.com

PROJETO DE ENSINO: A ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO SOCIAL

Faria, Esther C.[1](EN); Pinto, Cândida M. (O); Silva, Gustavo P. [2] (CO)
[1]Graduação em Letras Português – Bacharelado; [2]Colégio Politécnico da UFSM

RESUMO:

Embasados fundamentalmente na teoria sociocultural de Letramentos (STREET, 1995, 2003; GEE, 1999; BARTON, HAMILTON, 2000; DIONÍSIO, 2006), pretendemos apresentar o trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina de Redação com alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Politécnico da UFSM. Gee (1999) conceitua Letramento como uma prática social, já que atividades de leitura e escrita são tomadas como fundamentalmente ligadas às estruturas sociais e interpenetradas em sistemas culturais, históricos, econômicos, políticos e dentro de estruturas de poder. Letramento se refere também aos usos da leitura e da escrita em práticas sociais específicas. Buscamos, assim, promover leitura e produção de textos que envolvem o entorno dos alunos tanto no contexto de sala de aula quanto nas demais esferas sociais. Tratando-se ainda de um período em que o aluno almeja a preparação para o ingresso na Universidade, consideramos principalmente a escrita do gênero Redação do ENEM. De acordo com Marcuschi (2008), dominar um gênero textual é uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, tal como a prova de redação do ENEM. Para tanto, como metodologia do nosso trabalho pedagógico, após discussão em sala de aula da proposta de redação e da escritura dos textos pelos alunos, utilizamos a grade de correção do ENEM para avaliar as produções. Ademais, proporcionamos uma interação entre professor e aluno por meio do Bilhete Orientador, que funciona como ferramenta dialógica (Cf. FUZER, 2012) e auxilia o acompanhamento do processo de escrita e reescrita dos alunos em espiral de complexidade. Desde 2017, adotamos o Bilhete Orientador como ferramenta de correção das redações nas turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Ao longo desse um ano e meio de aplicação da ferramenta, podemos visualizar resultados parciais positivos tais como: melhor interação entre professor e aluno; potencialização na orientação dirigida quanto às possíveis melhorias no texto; aumento da autoestima do estudante com elogios e incentivos para reescritas. Em pesquisas futuras, almejamos analisar longitudinalmente e linguisticamente as diversas versões das redações com o intuito de verificar se, e em que medida, o Bilhete Orientador auxilia na melhoria do texto.

Fonte de financiamento: Edital conjunto de circulação interna 2017/2018 do Colégio Politécnico da UFSM

TRABALHOS COMPLETOS

A UTILIZAÇÃO DE MINICONTOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Bárbara Loureiro Andreta[1]; Felipe Rodrigues Echevarria[2]

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a utilização de minicontos nas aulas de língua espanhola, tal como foi realizado durante o estágio de prática docente no Ensino Fundamental com alunos do sétimo ano da Escola Estadual Coronel Pilar, em Santa Maria / RS. Entende-se que a literatura, em seu sentido mais amplo, é uma ferramenta interessante para o ensino de uma segunda língua, uma vez que permite o conhecimento de informações relacionadas às práticas culturais. Tendo em vista a similaridade entre o português e o espanhol, a utilização de textos literários em espanhol para o ensino de luso-falantes apresenta-se como um procedimento didático que permite o desenvolvimento das competências básicas e favorece a promoção das competências avançadas, além de favorecer a competência estética, o que inclui as dimensões lúdicas e subjetivas da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua espanhola. Ensino fundamental. Minicontos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo de apresentar e discutir a utilização de minicontos nas aulas de língua espanhola, tal como foi realizado durante o estágio de prática docente no ensino fundamental com alunos do sétimo ano da Escola Estadual Coronel Pilar, em Santa Maria / RS. Nesse sentido, esse trabalho teve como propósito trabalhar a leitura, a produção textual, a prática oral e a literatura com os alunos e, ao final do estágio, se produziu um minilivro com os minicontos produzidos pelos próprios alunos.

[1] Graduada em Psicologia (UNIFRA) e em Filosofia (UFSM), acadêmica do curso de Letras / Espanhol (UFSM), mestre em Letras – Estudos Literários (UFSM) e doutoranda em Letras – Estudos Literários (UFSM). Bolsista CAPES. E-mail: barbaraandr@hotmail.com

[2] Graduado em Publicidade e Propaganda (UNICRUZ), acadêmico do curso de Letras / Espanhol (UFSM), mestre em Letras – Estudos Linguísticos (UFSM) e doutorando em Letras – Estudos Linguísticos (UFSM). Bolsista CAPES. E-mail: felipe230285@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como a aprendizagem de uma língua materna, é um direito dos cidadãos (CRUZ, 2016). Os PCN apontam como exemplo de língua importantes o inglês, pela crescente influência econômica dos Estados Unidos no pós-guerra, e da língua espanhola, pelas trocas comerciais e econômicas com os países integrantes do Mercosul. Ademais, Cruz (2016) salienta que os PCN (1998) destacam a importância do conhecimento da língua espanhola devido às trocas comerciais e da proximidade geográfica entre Brasil e países hispano-falantes:

> Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol (BRASIL, 1998, p. 23).

A literatura é uma importante expressão cultural dos povos. Segundo González Bolaños e Palermo González (2004), atualmente, vivemos em uma época de florescimento de uma sócio-semiótica ou sócio-pragmática literária, artística e cultural em geral, o que destaca a interação dos diversos tipos de cultura, sem que ocorra o protagonismo de alguma delas, o que está estimulando a compreensão mais integral do sistema da cultura a que se pertence, com identidade própria, a língua e a literatura.

Muniz e Cavalcante (2009) entendem que desde o último século, a funcionalidade dos textos literários, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, passou por diversas maneiras de interpretação metodológica.

A utilização da literatura no modelo gramatical contribuiu para o foco na tradução, memorização de regras gramaticais e imitação de mostras elevadas da língua.

Assim, a adoção de textos literários teve no vocabulário e nas estruturas gramaticais os seus objetivos principais, e dessa maneira, os textos literários eram instrumentos de aprendizagem e fixação de um modelo culto da língua aprendida,

de forma que não havia atividades interpretativas ou de compreensão de textos (MUNIZ E CAVALCANTE, 2009).

A abordagem que tinha foco na oralidade objetivava a imitação da pronúncia de palavras e frases de maneira mais semelhante possível aos nativos do idioma estudado. Assim, o texto literário ocupava um segundo plano, a literatura não tinha relação com a língua utilizada no cotidiano (MUNIZ E CAVALCANTE, 2009).

A partir da década de 1990, o uso da literatura retorna aos materiais e métodos de ensino de línguas estrangeiras. Martínez Sallés (2004 apud Muniz e Cavalcante, 2009) destaca que a didática específica dos materiais didáticos tem como base dois aspectos principais: a) textos autênticos, ou seja, mostras culturais da língua que os alunos aprendem, e b) sua condição de textos linguisticamente fecundos, de grande qualidade, que podem oferecer um input privilegiado para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas fundamentais para a aprendizagem da língua, a saber: leitura, escrita, compreensão auditiva e expressão oral, em um contexto cultural significativo.

Dessa maneira, segundo Gómez Sánchez (2012), a literatura, em seu sentido mais amplo (poemas, contos, romances, dramas), é uma ferramenta muito interessante para o ensino de uma segunda língua. Ademais do trabalho comparativo entre os níveis básicos (fonético, gramatical e léxico), a literatura permite o conhecimento de informações relacionadas com práticas culturais, universos ficcionais e figuras de linguagem.

Considerando a similaridade entre o português e o espanhol, a utilização de textos literários em espanhol para o ensino de luso-falantes (assim como de textos literários em português para o ensino de hispano-falantes) é um procedimento didático interessante, pois permite o desenvolvimento das competências básicas e favorece a promoção das competências avançadas. A semelhança formal entre as línguas favorece o ensino da língua com textos literários não apenas por meio da competência linguístico-comunicativa, mas da competência estética, incluindo dimensões lúdicas e subjetivas da língua (GÓMEZ SÁNCHEZ, 2012).

Gómez Sánchez (2012) defende ainda que há a soma dos componentes linguístico e comunicativo, o que faz do ensino de línguas com a literatura um experiência cujos resultados superam a aprendizagem da língua, no sentido de que contribui para o desenvolvimento pessoal e ao mesmo tempo estimula o pensamento crítico e criativo (GÓMEZ SÁNCHEZ, 2012). Gómez Sánchez (2012)

acredita que no caso do espanhol para brasileiros, a literatura não apenas é uma importante ferramenta, mas a maneira mais interessante de ensino, pois devido à semelhança entre as duas línguas, o estudante tem condições de fazer uma decodificação básica inicial do texto e, a seguir, identificar as diferenças, o que permite uma relação distanciada com o texto, uma condição essencial da comunicação literária.

O fato de que os leitores não falem a língua, mas estejam em condições de identificar muitos dos significantes, significados e estruturas da língua, faz com que sua atenção seja maior, especialmente os desvios, distanciamentos ou diferenças; e essa atenção redobra a capacidade de significados e sentidos. Em outras palavras, ocorre um tipo de estranhamento, que é produzido pela percepção não automatizada, o que é inerente a uma segunda língua, e que propicia a plurissignificação, o ponto de chagada da comunicação literária (GÓMEZ SÁNCHEZ, 2012).

Dessa forma, a leitura de textos literários em uma língua distinta da língua materna potencializa as características básicas da comunicação literária, especialmente quando as duas línguas são formalmente semelhantes. A literatura se apresenta, assim, como uma ferramenta pertinente, não apenas para o desenvolvimento da competência literária e, em um sentido mais amplo, para a inter-relação entre os estudos linguísticos e os estudos literários (GÓMEZ SÁNCHEZ, 2012).

METODOLOGIA

Khemais Jouini (2008) se refere à necessidade de uma seleção apropriada de textos literários, uma vez que é importante considerar o nível dos alunos. Segundo o pesquisador, independentemente dos critérios adotados, os textos sempre devem respeitar a linha de competência dos alunos, tanto no nível dos conteúdos como em questões de conhecimentos linguísticos, ou seja, o grau de conhecimento que os alunos têm de língua espanhola e de sua cultura.

Jouini (2008) assinala alguns pontos que os professores devem ter em mente no momento de eleger algum texto literário para as aulas de língua espanhola.

Segundo o autor, os textos devem ser simples em sua sintaxe e vocabulário. Além disso, ele recorda que sempre há a questão adaptação-manipulação" ou não

na hora de selecionar o material. Quanto a essa questão, não há unanimidade e as opiniões são variadas. Naranjo Pita (1999), por exemplo, opina pela não manipulação ou adaptação de textos literários, pois

> "los textos simplificados son considerados como obras literarias a las que se las ha "amputado" por así decirlo ciertos aspectos considerados complejos y que por ello han perdido la autenticidad del original. Si como en un principio defendíamos el valor de la literatura como material auténtico, ¿por qué utilizar entonces material mutilado?" (NARANJO PITA, 1999, p. 42).

Jouini (2008) retoma também a visão de Cassany, Luna e Sanz (2000), que defendem que, na hora de trabalhar com textos em aulas de línguas, vale a pena manipulá-los o mínimo possível, não sendo necessário simplificar o texto, mas a tarefa, ao definir objetivos didáticos claros e concretos.

Para a referida prática de estágio, optou-se pela não manipulação de textos literários e, dessa forma, elegeu-se minicontos, tomando-se o cuidado para que os textos tivessem uma linguagem adequada ao nível dos estudantes, de maneira que foi possível apresentar aos alunos textos originais.

Ademais, Jouini (2008) defende que, ao selecionar os textos, os professores nunca devem esquecer-se do mosaico linguístico-cultural do mundo hispânico e, dessa maneira, deve-se tentar incluir o maior número possível de textos de distintos autores procedentes de diversos países de língua hispânica. Essa é uma maneira de fazer com que o aluno tenha contato com diversas variedades de diferenças lexicais, diferentes registros, variedades dialetais, enfim, todo um repertório surgido de uma herança cultural comum que compreende o hispano (JOUINI, 2008).

Sendo assim, pensou-se em trabalhar com os alunos três minicontos: "Un niño como yo", de Gabriel García Márquez, "El drama del desencantado", de Gabriel García Márquez e "El diario a diario", de Julio Cortázar". Considerando-se o tempo previsto para o estágio, planejou-se que em cada encontro de dois períodos (50 minutos cada um), seria realizada a leitura de um miniconto, uma discussão sobre o mesmo e logo após, os alunos escreveriam a sua própria versão do miniconto.

Haveria ainda, mais um encontro em que os alunos leriam suas produções para os colegas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o planejamento, tentou-se considerar o mosaico linguístico-cultural do mundo hispânico, deforma a incluir autores de distintos países. Entretanto, equilibrar a equação textos originais e ao mesmo tempo simples, acessíveis ao entendimento e compreensão de alunos do sétimo ano do ensino fundamental não foi tarefa fácil. Os textos “Un niño como yo”, de Gabriel García Márquez, “El drama del desencantado”, também de Gabriel García Márquez e “El diario a diario”, de Julio Cortázar mostraram-se possíveis nesse sentido. Assim, pensou-se em trabalhar os textos exatamente nessa ordem, uma vez que as dificuldades, tanto a nível de vocabulário quanto a nível sintático aumentavam, de maneira que “Un niño como yo” era o miniconto que apresentava maior simplicidade em termos tanto de vocabulário quanto de sintaxe e o “El diario a diario” era o miniconto que apresentava maior complexidade.

Infelizmente, por questões de tempo, não foi possível trabalhar “El diario a diario”, de Julio Cortázar. Os alunos acabaram ocupando mais tempo do que inicialmente se havia pensado com as produções dos seus próprios minicontos, e assim, trabalhou-se apenas com os dois minicontos de Gabriel García Márquez.

Entretanto, os trabalhos foram extremamente produtivos, de maneira que a grande maioria dos alunos apresentou minicontos criativos e escritos em língua espanhola, inspirados nos minicontos lidos e discutidos de Gabriel García Márquez.

Com raras exceções os minicontos foram escritos em língua portuguesa. Salienta-se que os alunos da Escola Estadual Coronel Pilar têm aulas de espanhol desde o quinto ano do ensino fundamental. A maioria dos casos em que os minicontos foram escritos em português foi de alunos que estavam recém entrando na escola e esse era seu primeiro contato com a língua espanhola.

CONCLUSÕES

Por fim, entende-se que a utilização de textos literários para a aula de línguas e, em especial, para a aula de língua espanhola, é extremamente válida, uma vez que coloca o aluno em contato tanto com textos originais produzidos no idioma como permite que se familiarize com autores e com aspectos culturais próprios do mundo hispânico.

Salienta-se ainda a importância de incluir, sempre que possível, o maior número de autores de diferentes procedências, a fim de possibilitar que o aluno visualize, por meio do texto literário, o mosaico linguístico e cultural que constitui o mundo hispânico.

Considera-se a literatura como uma produção cultural capaz de revelar os aspectos sociais e históricos dos países onde é produzida. Entretanto, nem sempre a literatura é contemplada como uma ferramenta de ensino de língua estrangeira.

Observa-se que no histórico de ensino de línguas no Brasil, métodos como tradução e áudio-lingual tiveram uma maior ênfase, enquanto a literatura se mantinha subjugada. Este trabalho objetivou justamente mostrar a importância da utilização de textos literários, como os minicontos, como meio de ensino e aprendizagem de língua espanhola, de forma a auxiliar os alunos a conhecer e a compreender aspectos da cultura hispânica. Assim, ao mesmo tempo em que se está conhecendo uma nova cultura, também se está conhecendo as estruturas gramaticais da língua que se está estudando.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos ParâmetrosCurriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acceso: 05/10/2017.

CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. Enseñar lengua, Barcelona, Graò, 5a ed., 2000.

CRUZ, Salete Marli Carvalho da. Língua espanhola e a importância de seu ensino:uma reflexão calcada nos PCNs e na Lei 11.161. Anais EMiCult – 2o Encontro *Missioneiro de Estudos Interdisciplinares em Cultura, 2016.*

GÓMEZ SÁNCHEZ, Darío. Anotações sobre o uso da literatura no ensino de língua espanhola. Eutomia. n. 10, 2012, p. 325-338.

GONZÁLEZ BOLAÑOS, Aimée; PALMERO GONZÁLEZ, Elena. Lengua y literatura *en diálogo. Glosas Didácticas: Revista Eletrónica Internacional. No11, 2004, p. 221-*229.

JOUINI, Khemais. El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso. Didáctica: Lengua y Literatura. v. 20, 2008, p. 149-176. Disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0808110149A/18965. Acceso: 26/11/2017.

MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde. Libro, déjame libre: Acercarse a la literatura con todos los sentidos. RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, no. 0, 2004. Disponible

en: http://www.educacion.es/redele/revista/martinez.shtml. Fecha acceso: 25/10/2017.

MUNIZ, Camila Dantas; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. Holos. V. 4, 2009, p. 48-56.

NARANJO PITA, M. La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera, Madrid, Edinumen, 1999.

CURSO DE INGLÊS CONVERSAÇÃO NÍVEL A1 do IFFar, CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL: PARA PERDER O MEDO E DESTRAVAR A LÍNGUA

Cárla Callegaro Corrêa Kader[1]

RESUMO:

Este texto busca descrever a estrutura, as atividades e o funcionamento dos Cursos de Inglês do Centro de Idiomas do IFFar, *Campus* São Vicente do Sul. Para tanto, aponta a importância do método comunicativo, a ênfase em duas habilidades orais do método comunicativo nas aulas do *Campus* e nas ferramentas digitais utilizadas como recursos audiovisuais para as aulas. Também traz o depoimento de alunos que já fizeram a primeira etapa do curso. Aborda a importância dos Centros de Idiomas como uma das estratégias de permanência e êxito dentro do *Campus,* além de possibilitar a aprendizagem das quatro habilidades aos alunos que normalmente não teriam acesso ao ensino comunicativo de uma língua estrangeira em função do custo dos cursos ofertados na região e também pela carência da oferta existente. Como resultado desse projeto Institucional, conseguimos formar 4 turmas de língua inglesa nos níveis A1 e A2, demonstrando que há interesse da comunidade acadêmica em aprender inglês como língua estrangeira para além da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Aprendizagem de Inglês; Centro de Idiomas; Método Comunicativo.

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Ações Internacionais e os Centros de Idiomas dentro do *Campus* São Vicente do Sul começou a atuar em maio de 2016 colaborando também para construção da cidadania e da inserção do espanhol e do inglês comunicativo para os alunos do IFFar. Como parte do objetivo geral do Núcleo de Ações Internacionais, destacam-se: atender às necessidades de alunos, professores, servidores e da comunidade em geral, no que diz respeito à aprendizagem de línguas, recebimento de estrangeiros e envio de alunos e servidores a instituições estrangeiras, ampliando gradualmente a oferta de ensino de línguas, programas de intercâmbio e promovendo a interculturalidade nos *Campus* do IFFar.

[1] Doutora em Estudos Linguísticos (UFSM); Mestre em Estudos Linguísticos (UFSM), Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UFN); Docente de Língua Inglesa do IFFar, *Campus* São Vicente do Sul; Representante do NAI (Núcleo de Ações Internacionais do *Campus* São Vicente do Sul). carlackader@gmail.com

Em sua primeira versão, o Centro de Idiomas ofertou duas turmas com 25 vagas para alunos e servidores na modalidade de Inglês A1 e Espanhol A1. Também nesse mesmo ano, o Centro de Idiomas aplicou a prova do TOEFL ITP para alunos e servidores do *Campus*. As ações desse Núcleo visavam atender à demanda de qualificação em Língua Estrangeira exigida pelo programa Ciência sem Fronteiras (CsF), instituído pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Também pretendiam capacitar os estudantes do Centro de Idiomas em uma ou mais línguas estrangeiras, visando à mobilidade acadêmica e a cooperação internacional (transferência de tecnologia, pesquisa, produção textual acadêmica, entre outros), além de promover a capacitação de professores de línguas para serem aplicadores de testes de proficiência internacional e para ministrarem cursos de preparação para os referidos testes.

Já em 2017, O Centro de Idiomas do *Campus* de São Vicente do Sul ofertou quatro turmas, duas de Língua Inglesa nos níveis A1 e A2 e duas de Língua Espanhola nos níveis A1 e A2. Além dessa ação do NAI, também se ofertou um curso de leitura acadêmica preparatória para as provas de proficiência em Língua Inglesa com objetivo de auxiliar os alunos da graduação no processo seletivo da Pós-Graduação referente às provas de Língua Inglesa de universidades públicas e privadas.

Os cursos de Línguas Estrangeiras do NAI são ofertados em níveis (módulos) compatíveis com o Quadro Comum Europeu do Ensino de Idiomas. As aulas são baseadas no método comunicativo e os alunos passam por instrumentos avaliativos diversos durante o percurso formativo com uma avaliação final em cada nível, oral e escrita.

Essas ações do NAI proporcionam ao aluno do *Campus* o contato com os diferentes aspectos de aprendizagem de uma língua estrangeira sem a necessidade de sair da escola. Essa ação pode ser associada às demais ações de permanência e êxito do *Campus*, conforme podemos verificar nos depoimentos dos alunos abaixo.

> Meu nome é Emília da Silva Della Pace, eu fiz o curso de inglês do NAI em 2017, nível A1 quando estava no 1°ano do curso integrado em ADM. Para mim foi bem proveitoso, consegui aprender muitas coisas, muitas perguntas que os estrangeiros fazem no seu dia a dia, coisas que vou ocupar no decorrer de minha vida, tanto pessoal quanto profissional. Aconselho a quem não fez o curso a fazer, aproveitar a oportunidade que a escola oferece (**Emília da Silva Della Pace - 2° ADM A).**

> Participei do curso de Espanhol do NAI durante meu 1°ano do técnico em administração. No meu ponto de vista, foi muito proveitoso, fez com que eu me interessasse por línguas estrangeiras e conhecesse um pouco mais da cultura dos países de fronteira. Além de ser um requisito a mais no meu currículo (**Letícia Martins Soares. 2° ADM – A).**
>
> Participei do curso de Espanhol básico do NAI no primeiro ano do ensino médio integrado. O curso foi de muita importância para minha vida acadêmica, fez com que eu gostasse mais de espanhol. Além de valorizar meu currículo (**Cristina Migotto Brum2°ADM-A).**

Esses depoimentos confirmam que a inserção dos Centros de Idiomas dentro dos *Campus*, como uma das ações do NAI, atende ao desejo dos alunos de aprenderem uma língua estrangeira para comunicação e também de como os Centros de Idiomas corroboram para o Programa Institucional de Permanência e Êxito.

2. O FOCO NAS QUATRO HABILIDADES

O ensino do Inglês Comunicativo dos Cursos de Línguas do Centro de Idiomas do Iffar foca no uso das quatro habilidades por entender que na vida real é comum usarmos as várias habilidades ao mesmo tempo a fim de nos comunicarmos adequadamente. Além dessas habilidades idiomáticas, outras habilidades ajudam os alunos a se tornarem bons estudantes e usuários de língua estrangeira, são elas: habilidades interpessoais e habilidades para o estudo.

Com relação às habilidades linguísticas, relacionadas ao aprendizado do idioma (sem ordem especial), procura-se utilizar no curso habilidades de leitura, escrita, audição e fala. Na leitura, foca-se situações com o uso da linguagem formal ou informal, conversação ou narrativa, opiniões ou fatos, pois a exposição a uma variedade ampla de textos pode fazer com que os alunos se familiarizem com a diversidade de tipos de inglês.

Na escrita, os alunos produzem diálogos, narrativas, manifestam opiniões, descrevem-se e utilizam uma variedade de gêneros textuais da vida cotidiana.

Na audição, procura-se ilustrar as situações de comunicação com áudios e vídeos que ocorrem em situações reais da vida cotidiana e que estejam relacionados às funções da linguagem estudadas na lição.

Na fala, numa turma de 30 a 35 alunos e com horário limitado muitas vezes é difícil de focar nessa habilidade, mas tamanha é a vontade de aprender dos estudantes dos diferentes níveis de ensino que compõem a turma que o enfoque é centrado nessa habilidade.

As atividades orais são realizadas em duplas ou grupos pequenos de alunos que exercitam perguntas sobre habilidades pessoais e, em seguida, trabalham com outros alunos que estejam próximos na sala de aula ou trocam de lugares para praticarem os diálogos uns com os outros.

As atividades orais também envolvem dramatização e interpretação de diferentes diálogos que proporcionam momentos de escuta e de fala interativa. As atividades de fala criativa, envolvendo dramatização, são proveitosas para trazer a linguagem para a vida real e associar a linguagem falada aos gestos, à expressão facial e ao movimento. Ela também possibilita a utilização da entonação e tom de voz característicos da situação de comunicação, com graus de formalidade (registro) adequados à linguagem em uso e que dão oportunidade para o aluno explorar o vocabulário que conhece e lançar mão da criatividade.

Com relação às habilidades interpessoais, desde o primeiro dia de aula os alunos trabalham em conjunto, em duplas, com atividades com a classe toda e individuais. Essas atividades envolvem principalmente a audição e a fala, mas podem estar baseadas na leitura ou na escrita de textos, de forma que acabam combinando várias habilidades linguísticas no mesmo exercício. Tanto o trabalho em duplas quanto o trabalho em grupo dão oportunidades para que todos interajam em inglês e que pratiquem de forma descontraída.

O professor exerce um papel de tutor neste momento, mas observa se os alunos interagem de forma equilibrada, sem que apenas um produza a fala inteira. As atividades devem proporcionar a toda classe oportunidade para falar e ouvir em inglês ao mesmo tempo.

Quando o professor aborda a habilidade para o estudo do inglês como língua estrangeira, ele destaca a importância do aprender a aprender. Isso implica saber como estudar, ou seja, analisar textos orais e escritos, identificando as ideias principais, encontrar ligações entre as palavras; extrair informações factuais de um texto falado ou escrito; organizar informações para atividades de um texto falado ou escrito; deduzir significados de um contexto; usar material de referência, como

dicionários; apresentar informações e ideias oralmente ou por escrito e assim por diante.

No curso de inglês, o professor busca conscientizar os aprendizes de que o desenvolvimento de todas as habilidades aqui mencionadas irá não apenas ajudá-los a serem estudantes eficientes, mas também os ajudará a usar efetivamente o idioma, agora e num estágio posterior. Em resumo, essas habilidades têm valor permanente.

3. A AULAS DE INGLÊS DO CENTRO DE IDIOMAS DO IFFAR

Ao longo dos anos de atuação no curso de inglês do Centro de Idiomar do Iffar, pode-se observar que há alunos que aprendem melhor através do entendimento de regras e de padrões linguísticos, enquanto outros aprendem mais depressa ao fazer coisas em inglês (dramatização, diálogos, discussão, narrativas, descrições). Outros apresentam uma boa memória visual e, assim, gostam de utilizar imagens dos *flashcards* e *realia* para efetivarem a aprendizagem. E ainda há grupos que preferem ouvir o idioma por meio de diálogos gravados, vídeos e músicas. Isso demonstrou que as condições ideais seriam as de uma aula balanceada com atividades que contemplassem os diferentes estímulos e estilos de aprendizagem.

As aulas ocorrem em uma atmosfera amigável e percebe-se que os aprendizes ficam contentes por usar o idioma desde o primeiro dia de aula e o experimentam sem medo de cometer erros.

Semanalmente, as atividades utilizam as quatro habilidades, permitindo que os alunos usem o inglês de modo mais eficaz para falarem de si mesmos, tais como para expressarem o nome, a origem, a idade, falarem sobre a família, estudo, ações cotidianas, fazerem descrições pessoais e do ambiente em que vivem, expressarem preferências em relação à alimentação, esportes, roupas, música, filmes, etc. Isso requer a aprendizagem de como falar e escrever sobre eles e a vida deles, assim como fazer perguntas sobre a vida e as opiniões das outras pessoas. E muitas vezes isso estimula interesses por outras sociedades e culturas, em descobrir informações sobre elas. Da mesma forma, músicas, propagandas, esportes e o mundo da tecnologia da informação proporcionam áreas de assuntos úteis para esses aprendizes.

Nas aulas, utiliza-se também a ferramenta do celular com gravações de diálogos, narrativas e descrições pelo aplicativo dos *whatsup.* Os alunos gravam seus diálogos em duplas ou narrativas e descrições individuais e encaminham para a professora escutar e fazer seus comentários. Essa prática também proporcionou aos alunos a autocorreção, pois ao escutar os próprios diálogos e falas, percebiam os erros de pronúncia ou uso inadequado da linguagem.

O *e-mail* também é utilizado para encaminhar para o professor atividades de escrita e a plataforma *moodle* também é utilizada para encaminhar as aulas para os alunos, os *homeworks* e para entrega de tarefas.

Sendo assim, busca-se articular o inglês com as demais matérias escolares, através de um uso crescente de temas e assuntos interconectados, de forma que aprender o idioma estrangeiro não aconteça de forma isolada, mas como parte integrada da educação dos alunos. Nesse contexto, os aprendizes são estimulados a usar o idioma de verdade para explorar outras sociedades e outros valores, dentro do contexto educacional geral da escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após relatar o propósito e descrever as aulas do Centro de Idiomas do Iffar Campus São Vicente do Sul, finalizamos este texto enfatizando que nas aulas optamos pelo ensino comunicativo porque a linguagem é organizada basicamente de acordo com a função que realiza na comunicação humana. Desse modo, descrever o que as pessoas estão fazendo através da linguagem (a função comunicativa) muda o foco da forma para o propósito. Põe ênfase na comunicação: não só o que as pessoas estão dizendo, mas também por quê.

Escolhemos a linguagem apropriada à comunicação de acordo com relação pessoal entre o falante e o ouvinte. As atividades comunicativas estimulam os alunos a serem mais criativos, pois uma vez que tenha sido apresentada e praticada de forma controlada, os alunos têm oportunidade de usarem o inglês mais livremente.

Tanto a narração de histórias, quanto a descrição do que se está usando, as imagens e *flashcards,* as atividades de fala criativa e dramatizações são estratégias proveitosas para trazer a linguagem para a vida cotidiana e associar a linguagem falada aos gestos, à expressão facial e ao movimento.

Por fim, o modo como usamos o idioma reflete nossos interesses e necessidades pessoais, e é isso que fazemos com os alunos antes de iniciarmos o curso. Aliás, durante o curso todo fazemos uma avaliação contínua com os alunos sobre a sua aprendizagem. Essa estratégia registra o progresso deles, seus avanços e dificuldades ao longo do semestre. Dá ao professor e seus alunos uma visão geral do progresso deles e é útil para discutir objetivos e metas de aprendizagem. Desse modo, os alunos podem enxergar as atividades que realizam dentro e fora da sala de aula como parte de um programa global para o aprendizado de inglês.

5. REFERÊNCIAS

HOLDEN, S. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: SBS, 2009.

MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.) **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004.

PAIVA, V.L.O. (Org.) **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. São Paulo: Pontes, 2007.

TRABALHANDO GÊNEROS DISCURSIVOS EM EQUIPE: O JORNAL COMO PRODUTO FINAL

Saigon Quevedo[1]

RESUMO

O presente trabalho pretende demonstrar como se deu a criação de dois jornais entre os alunos de segunda série do ensino médio do CTISM. Essa ferramenta de ensino vem suprir a falta de um material didático adequado para que professores e alunos possam trabalhar em sala de aula e que se fundamente na Teoria dos Gêneros Discursivos, preconizada por Mikhail Bakhtin. Observamos, ainda, professores que ministram conteúdo baseado apenas em regras gramaticais. Consequentemente, temos um aluno - plugado nas redes sociais – desmotivado e relutante em entender o porquê de tantas regras e conceitos. Também, temos que considerar a atuação de profissionais que trabalham a interpretação do texto, esquecendo-se de explorar os aspectos formais da língua, essenciais à construção do texto escrito. Assim, propomos a criação de um jornal, onde todas as decisões, desde a formatação até a revisão dos textos ficarão a cargo dos protagonistas: os alunos.

Palavras-chave: ensino, gêneros discursivos, jornal, protagonismo linguístico.

1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E SEU CONTEXTO: UMA INTRODUÇÃO

O ensino da gramática da Língua Portuguesa, em sala de aula, há muito vem sendo debatido por professores que precisam encontrar métodos efetivos de aprendizagem e que contemplem os novos estudos linguísticos que vão surgindo.

Devido a uma profusão desses novos estudos, principalmente os advindos da teoria de Mikhail Bakhtin, há, ainda, uma lacuna no meio acadêmico, que verse sobre um material de apoio didático, que auxilie tanto professores como alunos. Sem sombra de dúvidas, os estudos realizados na área dos estudos da linguagem vêm contribuindo sobremaneira com o desenvolvimento da língua materna, uma vez que propõem novas formas de se apresentar a estrutura da língua a seus usuários.

Como professor de Língua Portuguesa, diariamente, surgem questões que remetem a problemas relacionados à competência linguística dos alunos. Desse modo, muitos questionamentos vêm à tona: como ensinar a gramática, por que

[1] Professor Doutor do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM – vinculado à Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: saigonque@hotmail.com

ensinar a gramática, quando ensinar a gramática, onde ensinar a gramática e ainda, é preciso ensinar a gramática? Tenho dito àqueles que me perguntam sobre tal temática, que acredito que tudo esteja relacionado à “clientela” do professor. Como já lecionei o conteúdo de Língua Portuguesa em diferentes níveis, tanto educacionais como sociais, percebi que o ensino da língua deve ser abordado de acordo com a necessidade de cada turma, em cada contexto em que ela se insere.

Trabalhar com textos em sala de aula requer, acima de tudo, tempo. Somente a leitura de um texto e suas consequentes interpretações e debates ocupam, no mínimo, um período de aula. Por outro lado, há um conteúdo gramatical a ser lecionado em cada série, visando ao entendimento global das estruturas gramaticais da Língua em questão. Assim, o problema que se coloca é o seguinte: De que forma trabalhar a teoria dos gêneros em sala de aula, de maneira eficiente e que contemple, ao mesmo tempo, o ensino da gramática? Rojo (2012) constata que o professor que já aborda a língua usando essa nova concepção, a dos gêneros discursivos, enfrenta um dilema ao ensinar, pois não aprendeu como deve ser seu trabalho: “A questão não está resolvida nem na escola nem na academia. A análise linguística ficou restrita às características gerais de cada gênero, mas isso não basta, é preciso chegar às unidades menores.”(revistaescola.brasil.com.br)

Refletindo sobre novas maneiras de trabalhar os gêneros discursivos, sem esquecer o padrão culto escrito da língua, busquei, com duas turmas de segundo ano do ensino médio do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, uma maneira de fazer com que essa abordagem se desse na prática. Assim, surgiu a ideia de criação de um jornal, onde os alunos fossem os responsáveis por todas as etapas: desde a concepção do nome, revisão linguística, até a distribuição do mesmo após a impressão.

2 GÊNEROS, CONCEITOS E ESCOLHAS

Sabe-se que não é de hoje que se fala no texto como o lugar apropriado para o ensino da língua materna. Com a publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 1998, é sugerido um novo trabalho possível para tratar da língua em sala de aula, os gêneros textuais: “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que o determinam

(BRASIL,1998: 21).” As pesquisas sobre gênero não ficaram restritas à academia. Rojo (2003: 01) salienta que os PCNs indicam, explicitamente, gêneros como um objeto de ensino, destacando a importância de considerarmos as características dos gêneros na leitura e produção de textos.

Também, em 2006, com a publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pelo Ministério da Educação do Brasil, mais uma vez o conceito de gênero aparece como um eficaz recurso metodológico para o ensino da linguagem:

> [...] a ênfase (...) dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. (Brasil, 2006, p.28)
> [...] o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (Brasil, 2006, p.36).

A noção tradicional de gênero desenvolveu-se inicialmente na literatura. Só recentemente estendeu-se a todos os tipos de produções verbais. No âmbito dos estudos linguísticos, houve um crescente interesse pelo assunto, e organizou-se um campo importante de pesquisa: o das teorias dos gêneros.

Os gêneros discursivos podem ser tratados como uma diversidade de textos que ocorrem em diversos momentos e ambientes em determinada sociedade. O uso de determinado gênero é dependente do contexto em que se insere. Bakhtin (2000), ao abordar o assunto, ressalta que todas as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e que, portanto, não podemos estranhar o fato de que tenhamos uma gama variada de gêneros, que de tantos, seriam incalculáveis.

Para (Bakhtin, 2000: 279), esse ato se concretiza “(...) em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana”.

Ainda segundo Bakhtin (2000: 282), os gêneros textuais se manifestam livremente em determinadas situações concretas e podem ser reproduzidos nos mais variados eventos discursivos, pois nós os usamos sem suspeitar de sua existência: “Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais e escritos. Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer completamente sua existência.”

Bakhtin (2000: 263) diferencia, essencialmente, os gêneros discursivos primários (simples) dos gêneros discursivos secundários (complexos). Os primários se caracterizam como espontâneos, pois se constituem em uma simples comunicação verbal e estão presentes nas situações cotidianas; já os gêneros secundários (romances, dramas, pesquisas científicas etc.) “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.”

Ao tratar dos três fatores constituintes do enunciado - conteúdo temático, construção composicional e estilo do enunciado - o autor menciona o tratamento exaustivo do objeto, o querer dizer do locutor e assinala o terceiro, os gêneros do discurso, como o principal fator constituinte do mesmo. Assim, o querer dizer de cada locutor se efetua, principalmente, pela escolha de um gênero do discurso. Segundo o teórico, essa escolha é determinada em função da especificidade de um dado campo discursivo, tais como: tema e parceiros da interação. Nas palavras do autor, para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica (1992: 301).

Martin (1985: 250) nos apresenta o conceito de que gêneros são a forma pela qual se faz coisas quando a linguagem é usada para realizá-las. Com influência de Bakhtin (1987) e de expressivos antropólogos, sociólogos e etnógrafos, o autor tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados com as instituições que os produzem. A atenção não se volta prioritariamente para o ensino, mas para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como, sua relação com o poder.

Bronckart (1994: 12) leciona que os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões para cuja execução ele necessita ter competência; a primeira das decisões é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa.

Segundo Dolz e Schneuwly (1999: 09),

> uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

Assim, devemos levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência.

Pensando em aliar esses conceitos teóricos à prática, é que propusemos aos alunos o projeto de criação de um jornal impresso. Os gêneros jornalísticos, presentes em revistas e jornais, são de grande importância, pois além de informarem, interpretarem, entreterem, ainda compõem a matéria prima desses meios de comunicação de massa, onde encontramos notícias, reportagens, editoriais, crônicas, palavras cruzadas, artigos, entrevistas, história em quadrinhos, etc. Assim, despertar e motivar o aluno para a produção de um jornal, foram estratégias que passo a descrever na metodologia, a seguir.

3 SURGIMENTO DE UMA LUZ: O PROTAGONISMO COMO METODOLOGIA

A metodologia se deu da seguinte maneira: nos 2 primeiros bimestres, trabalhamos em sala de aula com alguns gêneros jornalísticos, os quais possibilitassem transformar os alunos, habituais leitores, em escritores. Assim, foram trabalhados os gêneros notícia, entrevista, reportagem, história em quadrinhos, crônica, entre outros. No terceiro bimestre, enfim, foi proposto aos alunos a criação de um jornal impresso, momento em que a turma foi dividida em 10 pequenos grupos, mais um gerente geral, responsável por todo o processo. A cada equipe couberam as seguintes atribuições:

1) Diagramação: dar uma “cara” ao jornal, propor um logotipo para o nome, a distribuição de textos, fotos e ilustrações na página, escolher o tipo de letra e o corpo das mesmas, tanto nos textos como nos títulos e subtítulos, limitar o espaço para cada seção, determinar em que página cada item será impresso, bem como determinar a hierarquização das matérias por ordem de importância. 2) Reportagem: grupo responsável por escolher, propor e produzir reportagens que tenham a ver

com o público alvo do jornal.3) Entrevista: apresentar ao grande grupo nome de pessoas e temáticas que possam ser do interesse dos futuros leitores.
4) Notícias: responsáveis por produzirem notícias inéditas e apresentá-las aos leitores.
5) Entretenimento: buscar entreter o leitor através de tirinhas, resumo de filmes, palavras cruzadas, agenda cultural, etc.
6) Fotografia: fotografar os entrevistados e fazer o registro quando chamados pelos grupos notícia, entretenimento e reportagem.
7) Patrocínios: grupo responsável pela parte comercial do jornal. Buscar, junto a comunidade, possíveis interessados em anunciar suas empresas e produtos.
8) Impressão: buscar orçamento junto a gráficas, determinar data de entrega na gráfica, levar os originais e buscar os jornais já impressos.
9) Lançamento: responsáveis pelos procedimentos do lançamento, tais como data, local, convidados, protocolo etc.
10) Vendas: equipe responsável pelas vendas do jornal, bem como deve propor estratégias de vendas e pontos de distribuição.

As primeiras aulas, após o lançamento da proposta, serviram como reuniões de pautas e o grande grupo é que determinava se tal reportagem era pertinente, se o entrevistado era o mais adequado ou se a notícia não estava “requentada”. Também, cientes de que o tempo era limitado, datas foram sugeridas tanto para a entrega, ao grupo da diagramação, dos textos, fotos, tirinhas, ilustrações etc., como também a data do lançamento.

Entre outras decisões, nas duas turmas, ficou acordado, entre os alunos, que o jornal teria o formato tabloide, contaria com 12 páginas (uma escolheu o papel branco e a outra, o papel reciclado), impressão em preto e, também, ficou decidido o número, o tamanho e os valores dos patrocínios. Com as equipes formadas, a concepção do jornal pronta e os prazos definidos, cada equipe lançou-se ao trabalho.

Por outro lado, ficou combinado com a turma que a nota do bimestre seria única e exclusivamente relacionada com a produção do jornal: 50% da nota seria em relação ao produto final e os outros 50% da nota pela participação individual de cada aluno, tendo o gerente uma importante participação nesse processo, já que cabia a

ele as anotações sobre a participação de cada um, como a observação dos prazos, interesse e presença nos dias de reunião.

Após todas as etapas do processo, o resultado não poderia ter sido melhor: além de ter sido a primeira vez que toda a turma trabalhou conjuntamente para um único fim, além de terem vivenciado na prática o que normalmente lhes é apresentado somente na teoria, as turmas, pela primeira vez, eram protagonistas de um produto real, apresentado à comunidade.

O protagonismo linguístico, editorial e empresarial experimentado pelos alunos, trouxe a eles uma segurança que muitos deles não sabiam possuir. Ao começarem a receber elogios da direção, professores, patrocinadores e leitores, os alunos estimularam suas autoestimas, sentiram-se capazes de enfrentar desafios e, o que é mais satisfatório, perceberam que eram capazes de fazer e fazer bem feito.

Também, perceberam que o trabalho em equipe requer muita responsabilidade, pois a falha de um, como a não entrega de um texto na data prevista, poderia atrasar a entrega do jornal pela gráfica, causando muitos danos a todo o grupo, uma vez que havia convites circulando pela comunidade acadêmica, contendo dia, horário e local do lançamento. Assim, logo nos primeiros encontros, os alunos tomaram ciência de que cada um teria que fazer sua parte da melhor maneira possível.

Outro aspecto relevante foi a revisão linguística feita pelos alunos, pois se deram conta de que os nomes deles é que seriam publicados nas editorias.

Perceberam que revisar um texto era muito mais que aplicar as regras gramaticais.

Deram-se por conta que o texto tinha que apresentar clareza, coerência e adequação da linguagem ao gênero apresentado. Neste momento, nossa intenção tinha atingido seu propósito: trabalhar os gêneros discursivos sem esquecer dos aspectos formais da língua.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é resultado de uma proposta de trabalho junto aos alunos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – CTISM - e já está em seu segundo ano.

Neste período já foram lançados 4 jornais[1], envolvendo mais de 120 alunos, divididos em 4 turmas de 2° ano do Ensino Médio.

Hoje em dia, ensinar a língua materna em ambiente escolar, tornou-se um desafio, uma vez que em muitos desses ambientes, há apenas a figura do professor, giz e um quadro-negro. Isso tudo confrontado à espetacular era tecnológica que estamos vivendo.

Encontrar um instrumento de ensino que sirva para professores e alunos, no caso em questão a produção de um jornsal, é primordial para que tenhamos uma maior motivação em sala de aula, a fim de que a língua possa ser, efetivamente, um instrumento eficaz de comunicação e que, acima de tudo, seja entendida por aqueles que dela fazem uso.

Se o uso da língua se concretiza na forma enunciados orais e escritos, por aqueles que participam de uma ou outra esfera da atividade social, que se busque e se crie instrumentos para facilitar a convivência entre os atores da sociedade. Nesse sentido é que caminha nossa proposta.

5 BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1998). Brasília, DF, MEC.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por uminteracionismo sócio discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, n o 11. São Paulo: 1999.

MARTIN, J.R. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: M.B.FORTKAMP & L.M.TOMITCH. Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

[1] Apenas 2 jornais entraram na análise, os de 2017. Os de 2018 serão lançados dia 25 de setembro

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e Gêneros Textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER. J. L. Gêneros textuais sob perspectivas diversas. Florianópolis: UFSC/GT, 2003.

_____. Gramática a favor da leitura e da escrita. In: Revista Nova Escola.Ed 254. São Paulo: Abril, 2012. Disponível em:http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/gramatica-favor-leitura-escrita-linguaportugues-697700.shtml. Acesso em 11 de set. 2018.

O ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA: CRENÇAS DE DUAS PROFESSORAS

Andriza Pujol de Avila[1]

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as crenças sobre o ensino de espanhol língua estrangeira de duas professoras de ensino médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada em duas escolas públicas. Os resultados indicam que ambas as professoras acreditam que o livro didático é um bom recurso a ser usado em aula, que o ensino de espanhol na escola recai sobre a habilidade leitora e que para ensinar língua estrangeira não é preciso priorizar a gramática, entre outras crenças. Contudo, evidenciou-se que a prática das professoras difere em diversos aspectos.

Palavras-chave: Crenças. Ensino de Espanhol. Escola pública

INTRODUÇÃO

O mundo globalizado vem gerando grandes transformações na maneira de se conceber o papel das línguas estrangeiras na atualidade, as demandas contemporâneas tornam necessárias novas visões e novas práticas de ensino e aprendizagem de línguas. A literatura de crenças sobre o ensino de línguas aponta a importância e a influência das crenças nas ações docentes, por isso, compreender as concepções de professores auxilia na identificação do modo como esses pensam e agem em sala de aula.

Neste sentido, é importante investigar as crenças desses profissionais em seu próprio contexto de atuação, uma vez que as características locais, bem como as diretrizes educacionais, e, além disso, as experiências da formação inicial, continuada e da prática docente influenciam a abordagem de ensinar do professor.

Ao longo das décadas, muitas abordagens de ensino de línguas estrangeiras foram amplamente propagadas e orientaram a prática docente em determinados momentos históricos, passando pelo Enfoque Tradicional até chegar ao Enfoque Sociocultural. Essa última é a abordagem preconizada pelos documentos educacionais oficiais brasileiros e a mais difundida na literatura da área atualmente.

[1] Instituto Federal Farroupilha. E-mail: andriza.avila@iffarroupilha.edu.br

Buscando compreender a crença e a ação de professores sobre o ensino de espanhol na escola pública, este trabalho tem por objetivo apresentar as crenças sobre o ensino de espanhol língua estrangeira de duas professoras de ensino médio. No escopo da pesquisa qualitativa, serviram como fonte de geração de dados: questionário, entrevista e observação de aula. As informações foram trianguladas e geraram os resultados presentes neste estudo, que está organizado pela introdução, referencial teórico, resultados e discussões e conclusão.

O QUE SÃO CRENÇAS EM LA

O interesse pelas crenças surgiu devido a uma mudança de visão sobre o ensino de línguas na Linguística Aplicada (LA), isto é, despontou em um momento de mudança em que o enfoque da linguagem passou do *produto* para o enfoque no *processo* de aprendizagem (BARCELOS, 2004). A nova tendência, com o enfoque no processo de aprendizagem, passou a considerar a linguagem em seu aspecto holístico e o aprendiz começou a ser considerado na sua íntegra como indivíduo, com dimensões não só comportamentais e cognitivas, porém, também, afetivas e sociais.

Sobre crenças, é considerável o papel que as mesmas exercem sobre o professor, pois as elas persistem desde os conceitos mais involuntários até o conhecimento teórico adquirido. É no viés da importância da identificação das crenças de professores e alunos para a compreensão da prática de ensino e aprendizagem de línguas e no potencial desse estudo para o campo da Linguística Aplicada que os estudos sobre crenças emergiram no Brasil.

De acordo com Barcelos (2006), as crenças devem ser vistas como parte da construção e reconstrução de experiências em um contexto de interação, conforme pode ser observado na definição a seguir:

> uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Nesta mesma linha de raciocínio, percebemos as crenças como resultantes da experiência pessoal, acadêmica e profissional, influenciadas pelo contexto de

interação e sujeito a modificações de acordo com o tempo e as novas experiências, podendo influenciar diretamente - ou não - as ações profissionais e ser influenciadas em maior o menor grau pelo contexto situacional.

ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUAS

Atualmente, a ideia de ensino e aprendizagem de línguas se sustenta na perspectiva sociocultural, que é a de levar o indivíduo a modificar-se a partir de uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e melhorando-a (SANTOS, 2005). Nessa perspectiva, não interessa encher a memória do aluno com informações, importa que ele reconheça problemas concretos de sua própria realidade e se engaje em refletir criticamente sobre o tema. Além disso, dentro dessa perspectiva, o ensino de línguas passa a ser concebido como um processo de mediação dialógica, por meio do qual alunos, professores e contextos de ensino interagem entre si, favorecendo a construção social de significados.

Desse modo, a competência de usar a língua para se comunicar pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. Por essa razão, a prioridade dada ao conceito de competências busca um processo de ensino e de aprendizagem mais equilibrado, cujos objetivos são definidos não apenas em termos de conteúdos a serem aprendidos, mas também com base na discussão das habilidades que o aprendiz precisa desenvolver (MARTIS CESTARO s/d). Assim, a aprendizagem da língua, antes relegada a um trabalho segmentado, com foco nela mesma como objeto de estudo, passa a ser focada nos contextos autênticos e nas situações de uso da língua.

O papel do professor na concepção sociocultural é o de mediador, alguém disposto a compartilhar experiências e capaz de estabelecer atividades que promovam um clima de colaboração e ajuda mútua entre todos os envolvidos. Cabe ao aluno dialogar e interagir, tentando superar os desafios e refletindo sobre o que e como aprende e qual a importância disso tudo para o seu desenvolvimento.

METODOLOGIA

Esta pesquisa consiste em um estudo de caso realizado com duas professores de espanhol língua estrangeira de escolas públicas da região centro do

estado do Rio Grande do Sul. Os instrumentos de geração dos dados foram: questionário, entrevista, análise de material didático e observação de aulas. Os dados foram triangulados e analisados à luz da Abordagem Contextual de investigação de crenças (Barcelos, 2001). As professoras foram denominadas Julia e Celine e trabalham, respectivamente, nas escolas denominadas A e B.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir são apresentadas e discutidas as crenças sobre ensino e aprendizagem de língua espanhola. Primeiro são apresentadas as crenças da professora Julia e, em seguida, da professora Celine.

Professora Julia: Crenças sobre ensino e aprendizagem

- O Livro diático (LD) norteia o plano de aula
- O LD atende a todos os objetivos do ensino
- Leitura (interpretação) é a única habilidade que pode ser desenvolvida em aula
- Para ensinar língua não é preciso focar na gramática

Dentre a variedade de materiais didáticos possíveis para o ensino de línguas, o livro didático é “o que tem mais incidência quantitativa e qualitativa na aprendizagem na sala de aula” (FERRO E BERGMAN, 2008). Essa afirmativa se enquadra perfeitamente para ilustrar o trabalho realizado pela professora Julia, conforme ela mesma descreve:

> [1] como eu tô trabalhando com o livro eu vou pelo livro.. elaboro meu:: plano de trabalho pelo livro. **E (entrevista)**

Um aspecto que tem sido bastante discutido (Coracini,1999; Ferro e Bergman, 2008; Tílio, 2014) é que, em especial, na escola pública, o livro didático, por vezes, é a única fonte de conhecimento de que dispõem alunos e professores.

Mesmo considerando-se todos os benefícios que a adoção de livro didático possa trazer para o aprendizado ao permitir que todos os alunos tenham acesso ao mesmo material e constituindo-se como uma fonte de atividade prática e de referência à gramática, vocabulário, etc, é preciso ter cautela com seu uso indiscriminado.

Nas aulas da professora, o que se observou foi que ela elege algumas unidades/textos/atividades para trabalhar e as segue basicamente conforme estão expostas no LD, acrescentando apenas algumas explicações e realizando algumas avaliações (provas), já que outras atividades avaliativas são oriundas do próprio LD (OA). Julia mantém esse hábito com todas as turmas e trabalha a mesma sequência de conteúdos e atividades em todas turmas de uma mesma série (2º e 3º ano). Essa ação parece indicar pouca reflexão da professora sobre as características, interesses e reais necessidades de cada grupo de alunos, ou seja, cabe pensar que em alguns aspectos o contexto dos aprendizes é ignorado.

Sobre o papel do LD no ensino de espanhol na escola pública, Vieira (2016) levanta alguns motivos que podem levar ao uso constante do LD, são eles: falta de tempo para planejar as aulas com outros materiais didáticos, falta de motivação, falta de conhecimento sobre como fazê-lo, entre outros. No que se refere à professora Julia, a falta de tempo poderia ser um dos motivos, visto que a professora cumpre 16 horas-aula em 16 turmas diferentes em um contrato de trabalho de 20h.

No entanto, a professora demonstra acreditar no potencial do LD para atender os objetivos da aprendizagem e a realidade dos aprendizes, ou seja, utiliza o livro porque acredita na sua proposta.

Vale destacar que as crenças da professora em relação ao LD mantêm coerência com a sua prática, uma vez que Julia adota, utiliza e acredita no livro didático disponibilizado pelo PNLD. Entretanto, ao confirmar a crença-ação de que o LD atende a todos os objetivos de ensino, Julia se distancia da visão de cidadania que pretende estimular nos alunos.

Embora o trabalho da docente seja basicamente pautado pelo LD e este apresente também atividades que explorem as habilidades de produção oral e compreensão auditiva, o desenvolvimento de suas aulas focaliza prioritariamente a habilidade de leitura em língua espanhola. Em um trecho da entrevista a professora faz as seguintes colocações:

> Andriza: tu trabalhas as quatro habilidades? tu avalias as quatro habilidades? como é que tu fazes essa questão? [2]a oralidade eu não tenho condições de... (trabalhar) então a oralidade é uma coisa assim que tu vai meio que levando né.. gostaria até de trabalhar mais com eles, mas às vezes não dá, né. a parte auditiva eu trabalho algumas vezes em aula. **E**

Claramente a professora reconhece não trabalhar a oralidade com os alunos e relega a segundo plano a compreensão auditiva, o que parece ser comum nas escolas públicas brasileiras, conforme revelado em pesquisas em diferentes regiões do país.

O cenário de pequena carga-horária para a língua estrangeira, turmas numerosas, além de heterogeneidade do conhecimento dos estudantes sobre o idioma é reconhecido pelo PCNEM que o trata como sendo “essa a realidade que temos de enfrentar” (BRASIL, s/d. p. 125). Essa realidade é a mesma enfrentada pela professora Julia, que, possivelmente, também por esses motivos aboliu o ensino da prática oral em suas aulas.

Diante dessa constatação, a crença de Julia de que a leitura (interpretação) é a única habilidade que pode ser desenvolvida em aula apresenta estreita relação com a sua prática. Em muitas das aulas assistidas, observou-se que a professora parte de um texto escrito, que, geralmente, é lido por ela em voz alta (os alunos dificilmente aceitam ler (OA- observação de aula)) para em seguida realizar as atividades de interpretação do texto propostas pelo LD. Durante a leitura, em cada parágrafo, é feita uma pausa e perguntado se os alunos compreenderam o que foi lido, nesse momento, também é dado/perguntado o significado de algumas palavras. (OA)

A respeito da prática da professora com relação ao desenvolvimento da habilidade Leitora, durante a entrevista ela faz a seguinte afirmação:

> [3] é leitura e interpretação.. mas as vezes eles não.. se tu não dá umaorientada.. não discute com eles, as vezes a coisa não flui muito, né.**E**

A fala da professora demonstra que ela identificou que os alunos (em geral) têm dificuldade em interpretar textos em língua espanhola. Portanto, talvez, por essa razão, Julia faça pequenas pausas na leitura, com o objetivo de ajudá-los na compreensão do texto para, posteriormente, responderem as atividades propostas.

A ênfase no ensino de vocabulário durante a leitura do texto, provavelmente, seja uma maneira que ela acredita para auxiliar os alunos na compreensão, a partir da língua materna. O trabalho de tradução lexical, feito por ela ou trabalhado no LD, foi recorrente nas aulas observadas, o que leva a crer que a professora acredita que para aprender uma LE é importante conhecer bem o vocabulário. Essa crença é

muito comum e já foi identificada nos trabalhos de Nonemacher, 2004; Conceição, 2004; Coelho, 2006 e Soares & Conceição, 2010. Porém, concepções contemporâneas de ensino de línguas defendem que os significados das palavras no texto sejam depreendidos pelo contexto; assim, os alunos não devem se prender a algumas palavras porque não sabem o que elas significam isoladamente, mas as compreenderão pelo contexto em que as mesmas foram empregadas (TARASOVA et al, 2016).

Fortemente relacionado ao tratamento dado ao vocabulário em LE, está o ensino de estruturas linguísticas descontextualizado de práticas de uso de língua. Ensinar a língua com um fim em si mesma, isto é, ensinar gramática com o foco em sua estrutura e sem fins comunicativos é bastante repudiado na fala de Julia:

> [4] muita gramática né.. ( ) assim bem pesado né.**E**
> [5] como por exemplo eu tava trabalhando verbos com o terceiro ano e uma aluna disse assim a:: professora a senhora podia fazer uma prova só com isso.. só com conjugação de verbos.. aí tu imagina né? eu deixo eles levarem material pra consultar ã::.. até porque não.. eu não quero que eles fiquem se preocupando em decorar as coisas né, porque, se não...**E**

Nesses trechos da entrevista, é possível perceber que a professora admite como ideal um ensino de línguas sem o foco gramatical e sem memorização de conteúdo. Todavia, ainda na entrevista encontram-se afirmações associadas com práticas estruturalistas de ensino: “eu tava trabalhando verbos”, que já dão indícios de uma concepção nem tão comunicativa.

Sabe-se que a gramática tem sido o foco das atenções de muitos professores e alunos (BARCELOS, 1995) e, durante as observações de aula, o que se percebeu foi um grande número de atividades gramaticais sendo desenvolvidas pela professora. Algumas vezes, as atividades eram realizadas isoladas de outras possibilidades de práticas linguísticas, ou seja, era dada uma explicação gramatical e solicitado que os aprendizes fizessem os exercícios, em geral de preencher lacunas e relacionar colunas (OA).

Dessa maneira, foi possível identificar que aquilo que Julia diz priorizar em suas aulas não se alinha exatamente com suas ações. A professora acredita se filiar como atuante dentro dos preceitos do comunicativismo, porém o que se verificou foi o que Almeida Filho (1993) considera como o falso comunicativo. Não é esta uma definição pejorativa, pelo contrário é um indício de que transformações podem

acontecer já que já foi dado o primeiro passo, o de se acreditar vinculado a uma concepção contemporânea de ensino de línguas.

Desse modo, acredita-se que as crenças de Julia apresentam bastante relação entre si e com sua ação. Isto é, de certa forma, uma crença sustenta e reafirma a outra, como por exemplo: o LD atende a todos os objetivos do ensino e por isso o plano de aula é o próprio livro didático. A exceção fica para a crença de que para ensinar língua não é preciso focar na gramática, que pouco encontrou respaldo em sua prática.

Professora Celine: Crenças sobre ensino e aprendizagem
- As possibilidades de trabalho recaem sobre a compreensão leitora
- O livro didático é bom para trabalhar leitura
- É importante trabalhar questões de sentido na leitura e não a língua com fim em si mesma.

À pergunta da entrevista sobre qual das quatro habilidades de ensino da LE é a mais desenvolvida, Celine respondeu que a leitura é priorizada em suas aulas, conforme o excerto a seguir:

> [6] A gente trabalha bastante... mais leitura, assim de interpretação, leitura. **E**[7]...é mais leitura. **E**

Diante da descrença generalizada entre pais, professores e alunos em relação à possibilidade de aprender uma LE na escola (SCHLATTER, 2009), a leitura e compreensão de texto parecem ser por excelência as habilidades mais enfatizadas no ensino de LE. A falta de formação dos professores, a baixa carga horária de LE no currículo, alunos desmotivados, turmas superlotadas, falta de recursos tecnológicos são problemas enfrentados na escola (MICCOLI, 2010) e parecem corroborar para que das quatro habilidades que compõem o ensino e aprendizagem de LE, ouvir, falar, escrever e ler, somente esta última seja realizada.

Os PCNs e OCEM preconizam que aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. A esse respeito, Celine afirma:

> [8]...ano passado a gente trabalhou muito questão de diferença de gênero, de gênero homem e mulher, de preconceito com a mulher, de violência com a mulher, e aí acabou que refletiu no ENEM, deu certinho com a questão do ENEM, e aí a gente achou muito legal, muito bacana que dava discussões bem legais. A gente trazia tipo publicidades- mostrava: “olha como é issodaqui! tá tratando a mulher de um jeito mais violento, mais pejorativo”. **E**

Diante desses comentários da professora, percebe-se que ela utiliza uma diversidade de textos para explorar temas atuais, complexos e relevantes para a formação dos alunos, o que corrobora a opinião de Tilio (2014); segundo o autor, o ensino de uma LE pode se configurar como uma oportunidade de discussão de temas relevantes para a inserção social e formação cidadã do aluno, uma vez que se trata do ensino da língua através do seu uso.

Sobre a escolha dos textos em espanhol para compreensão e debate, Celine diz utilizar bastante o LD.

> [9] Porque a gente escolheu o livro deles, o de espanhol é bem legal nesse sentido. Ele tem bastante essa questão de temas mais polêmicos ou temas que dão mais pano pra manga, que tu consegue trabalhar em cima dele. **E**

Segundo a professora, o LD adotado pela escola apresenta muitas opções de temas e gêneros sociais e que são utilizados por ela:

> [10] Ele (o LD) tem uns textos assim muito bons, com gênero sobre violência, sobre tecnologia. Então eu uso mais esses textos deles e ai normalmente eu tento acompanhar com algum power point, alguma imagem, que daí a partir da imagem ou questionamento antes do texto a gente vai dando a ideia pra trabalhar assim com eles. **E**

Conforme discutido anteriormente, o LD é um dos materiais didáticos mais utilizados em sala de aula. Sem fugir à regra, Celine também faz uso desse material, entretanto, o LD é apenas mais um entre os vários recursos didáticos utilizados por ela (OA). Durante as observações de aula foi possível acompanhar o desenvolvimento de duas atividades envolvendo diretamente a leitura e a interpretação de texto.

Em uma das propostas, a professora utilizou o LD adotado pela escola. Como forma de sensibilizar os alunos para a tarefa, a professora iniciou com questionamentos sobre o que eles mudariam em seu próprio corpo e anotou a resposta de cada um no quadro, além disso, ela fez uma introdução ao tema. Essa iniciativa é bastante positiva, pois tenta envolver os aprendizes naquilo que será

desenvolvido e, portanto, se tornarem mais motivados. Porém, o que se observou, mesmo diante da motivadora insistência da professora, foi uma apatia dos alunos que pouco responderam às perguntas de Celine. Em seguida da sensibilização para a tarefa, a professora distribuiu o LD aos aprendizes e fez a leitura em voz alta dos dois textos. Ao final, Celine teceu alguns comentários de interpretação e vocabulário e solicitou que os alunos respondessem as questões presentes no livro, que foram respondidas oralmente (em português) (OA).

A segunda atividade de leitura e interpretação de texto foi levada por Celine em fotocopia. Trata-se de um texto extenso sobre futebol e identidade que segundo a fonte foi retirado de um outro LD para o qual foi adaptado. Ao final apareciam três perguntas que deveriam ser respondidas de acordo com o texto e uma última questão que solicitava que os alunos traduzissem o texto ao português com ajuda do tradutor do celular e do dicionário.

A professora solicitou aos alunos que sentassem em duplas e que lessem o texto e respondessem as questões. Os dicionários bilíngues de português/espanhol da escola foram levados à sala de aula. Celine circulou pela sala e auxiliou os alunos, ao final da aula pediu que entregassem a atividade, pois seria avaliativa.

Analisando o modo como a professora conduziu as atividades de leitura e interpretação de texto destaca-se como ponto interessante as temáticas dos textos: beleza e futebol, esses são dois assuntos bastante conhecidos dos brasileiros e, sobretudo, dos jovens.

Destaca-se também a tentativa de sensibilização dos alunos antes da realização da atividade sobre Padrões de Beleza momento em que Celine tentou que os alunos refletissem sobre si e o quanto eles podem estar influenciados pela imposição social da beleza nas mídias, para que ao ler o texto eles pudessem ou não se identificar com as novas informações. Esse tipo de atividade é bastante coerente com a abordagem sociocultural, uma vez que é através das relações sociais, da capacidade de identificar-se a si mesmo e o outro como ser concreto em um contexto social, cultural e histórico que é possível reconhecer a própria identidade e ser capaz de propor intervenções para mudar conceitos socialmente impostos.

Entretanto, em parte, as duas propostas de atividade de leitura pouco extrapolaram o trabalho de intepretação do texto para além da decodificação e identificação de informações específicas. Tais atividades limitaram-se apenas a

respostas que poderiam ser extraídas diretamente do texto e não foram explorados outros aspectos como: gênero do texto, público-alvo, condições de produção e circulação do texto, semelhanças e diferenças com a cultura brasileira, etc... (BRASIL, 2000, 2006)

No que se refere à atividade de leitura e interpretação do texto, realizada com base no LD, é importante destacar que, em uma outra aula posterior, o mesmo material foi utilizado para que os alunos identificassem todas as preposições da língua espanhola presentes naquele texto. Isto é, em uma determinada aula, a professora conceituou a classe gramatical “preposição” e listou uma série dessas palavras no quadro; em uma outra aula, distribuiu novamente o LD aos alunos e solicitou que identificassem todas as preposições que apareciam no texto. Quando questionada por uma discente por que precisavam identificar todas as preposições do texto, a professora respondeu: “porque tenho que trabalhar preposição com vocês” (OA).

Diante do exposto, as palavras de Schlatter (2009) elucidam o fracasso na formação de leitores quando se utiliza o trabalho de leitura como pretexto para o exercício da gramática.

> Não estaremos persuadindo o educando quanto à natureza social da leitura se abordarmos o texto como um conjunto de palavras a serem traduzidas ou como uma fonte de estruturas linguísticas para exercícios gramaticais. (SCHLATTER, 2009, p. 14).

Durante as observações de aula foi possível presenciar uma série de outras atividades realizadas por Celine que evidenciaram o ensino da gramática em LE descontextualizadas da noção de língua como produtora de sentidos e significados. Essas práticas da professora se colocam em conflito com algumas de suas afirmações:

> [11] aí eu aproveito pra trabalhar questões de sentido. O que que isso aqui quer dizer? E se eu trocar isso por isso? Qual é que é a diferença de sentido?Aí eles ficam batendo cabeça, “sora dá a resposta, sora dá a resposta. Não vou, vai pensar né... **E**

Ao que parece, existe no dizer da professora uma expectativa de ensino da LE baseado em teorias pós-modernas sobre linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto), no entanto, na prática,

muitas vezes, as atividades propostas não alcançaram o objetivo de coadunar com essas concepções e limitaram-se a exploração de aspectos linguísticos e de decodificação de textos.

Nesse sentido, diante das crenças identificadas no dizer da professora, foi possível inferir que “as possibilidades de trabalho recaem sobre a compreensão leitora” e que “o livro didático é bom para trabalhar leitura” foram evidenciadas em sua prática. Contudo, a crença de que “é importante trabalhar questões de sentido e não a língua com fim em si mesma” encontrou pouco respaldo nas tarefas apresentadas pela professora, tal foi o número de atividades gramaticais propostas sem fins comunicativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a pesquisa identificamos que as crenças das duas professoras apresentam semelhanças, mas, ao mesmo tempo verificamos que elas se distanciam entre si. A professora Julia trabalha sobretudo com base no LD, enquanto a professora Celine utiliza vários recursos. Ambas acreditam respaldar a sua prática na perspectiva sociocultural de ensino, entretanto foi possível observar que isso nem sempre ocorre.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas:Pontes, 1993.

BARCELOS, A. M F**. A cultura de aprender línguas estrangeiras (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____.Metodologia de pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 71 - 93, 2001.

_____.Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004

_____.Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394, de 20/12/1996. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____, MEC, SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, código e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____.Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2/2012**: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 30 jan. 2012

COELHO, H. S. H. "É possível aprender inglês na escola?" – Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas:** Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 125-146.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. 2004. 285f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino
fundamental e médio: uma questão de ética. In. CORACINI, M. J. R. F (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático:** língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

FERRO, J.; BERGMANN,J.C.F. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira.** Curitiba: IBPEX, 2008.

MARTINS CESTARO, S. A. **O ensino de língua estrangeira**: história e metodologia.
Disponível em: http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm. Acesso em: 26 mai. 2017.

MICCOLI, L. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. Campinas: Pontes, 2010, p. 135-150.

NONEMACHER, T. M. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre crenças. In: ROTTAVA, L. & LIMA, M. S. (Org) **Lingüística aplicada***:* relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. p. 75-109.

SANTOS. R.V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**. N. 40. p.19-31. 2005.

SCHLATTER, M. Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referências Curriculares do Estado do Rio Grande**

do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Estado da Educação. – Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1.

SOARES, T. S. R. CONCEIÇÃO, M. P. (2010) Crenças e ações do professor na sala de aula: um processo de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em língua estrangeira? In: Kleber Aparecido da Silva: **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, p.113-129.

TARASOVA, L.; BURGEILE, O.; D. J, PEREIRA. Relações entre o ensino de língua inglesa o conceito de experiência em Freire. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), V. 4, n. 1, p. 115- 126, 2016.

TILIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925- 944, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a16.pdf. Data de acesso: 23/03/2016.

VIEIRA, A.N.G. **Duas professoras de espanhol língua estrangeira (ele) e suas (des)crenças sobre o livro didático**.2016, 182f. Tese (Doutorado em Letras) - UFSM, RS. 2016.

LEITURA DE IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

Denise Jorgens[1]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é mostrar que o professor pode potencializar atividades presentes no Livro Didático, através da Leitura de Imagens, a fim de ampliar e até melhorar a interação com seus alunos, visando à formação social dos educandos. A escolha dessa temática é atribuída a presença do recurso visual no livro didático que, dentre várias funções, é utilizado muitas vezes apenas esteticamente, mas que pode ser explorado como outro texto. Realizamos um estudo bibliográfico sobre o livro didático de língua inglesa no contexto educacional brasileiro e a análise de uma imagem em um livro didático de Língua Inglesa com base nas Metafunções da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Procuramos exemplificar como o professor pode utilizar o conhecimento teórico das Metafunções da Gramática do Design Visual para a análise de imagens, tecendo inferências a partir das representações visuais e contribuir na formação leitores críticos, autônomos e motivados.

Palavras-chave: Gramática do Design Visual. Leitura de Imagens. Livro Didático.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho preocupamo-nos em resgatar o valor o Livro Didático no Contexto Educacional através da leitura de imagens nele presentes e de que maneira a atividade com imagens pode contribuir para melhorar a qualidade nas aulas de Língua Inglesa. Também tivemos o intuito de fornecer subsídios para a atuação profissional dos professores de Língua Inglesa e pela nossa preocupação com o Ensino da Língua Estrangeira, principalmente a Escola Pública.

Em uma análise pontual, destacamos outros desafios enfrentados pelos professores de Língua Estrangeira, tais como: a falta de material adequado às propostas comunicativas, salas de aulas com um grande número de alunos, carga horária de um a dois períodos semanais por turma e a falta de incentivo à formação continuada para os professores de línguas estrangeiras. Elaboramos o estudo pensando na valorização do livro didático, através de uma atividade que explorasse

[1] Mestre em Letras. Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. denisejorgens@gmail.com

sua potencialidade – neste caso, leitura de imagens - e a interação professor-aluno em sala de aula.

Com esse intuito, analisamos cinco imagens pertencentes ao livro didático e a partir dessa análise produzimos inferências, considerando o contexto social do educando.

Essas imagens selecionadas pertencem à primeira unidade do Livro *Didático de Língua Inglesa Way to English for Brazilian Learners: língua* estrangeira: inglês: fundamental II 9o, publicado em 2015. Justificamos a escolha dessa obra por ser pertencente à coleção de Livros Didáticos selecionados por mim, como professora, na escola em que leciono a disciplina de Língua Inglesa.

E também porque a obra faz parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para os anos de 2017 a 2019.

O encaminhamento teórico fez-nos perceber outras questões teóricas pertinentes e relacionadas. Assim, ao pensar sobre texto e leitura também preocupamo-nos como os educandos que são expostos socialmente as tecnologias e imagens e devem estar preparados para ler textos multimodais.

Os estudos de Rojo (2009) sobre o desenvolvimento de um ensino baseado em diversas formas de uso das linguagens contribuíram para pensarmos sobre Letramento Crítico e multiletramentos. Segundo a autora, para fazer parte das práticas de uso de linguagens de forma consciente e proficiente, é necessário que o educando desenvolva competências básicas de trato com as linguagens, mídias e práticas letradas múltiplas de forma crítica, ética, democrática e protagonista.

O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NO BRASIL

O professor de língua inglesa tem sofrido diversas críticas sobre a maneira como desenvolve seu trabalho em sala de aula. Aulas centradas em reproduções gramaticais são inferiorizadas, enquanto espera-se uma abordagem comunicativa, que leve o aluno a motivar-se ao estudar a Língua Inglesa e a pensar criticamente com relação a sua própria atuação no contexto social e construir sua própria identidade. Dessa maneira, concordamos com Corrêa (2000) ao dizer que o Livro Didático é um material que contribui, ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas, para a formação do pensamento e das práticas educacionais.

Corrêa (2000) também ressalta a importância de perceber que o livro didático é portador de conteúdos que representam os valores de um período específico de um contexto social. Através dele podemos também entender como as pessoas se envolviam em práticas sociais específicas em um determinado período e quais aspectos culturais eram defendidos na época e como são vistos socialmente naquele momento, bem como, como seriam considerados nos dias atuais. É sob esses aspectos que também entendemos o Livro Didático como importante instrumento de reflexão dialógica.

A LEITURA DE IMAGENS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O primeiro artigo apresentado no nosso trabalho é intitulado A imagem *do livro didático ressignificada nas aulas de língua inglesa. Colet (2013) discute* no seu estudo os resultados encontrados no Projeto Intervenção Pedagógica e também a viabilidade do uso de imagens no ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa. O projeto explorou a leitura de imagens nas aulas de Língua Inglesa com os alunos do 8o ano do ensino Fundamental. Os textos imagéticos foram trabalhados como discurso que, quando relacionados com os textos verbais, constroem significados. A justificativa da pesquisa está fundamentada na contribuição da leitura visual no posicionamento crítico do educando e também na ressignificação do texto visual no contexto escolar do estado do Paraná.

As discussões levantadas por Colet (2013), após concluir a unidade didática com os alunos, trazem reflexões importantes sobre a leitura de imagem como forma de despertar nos educandos o papel de interlocutor do texto, para que estes não desempenhem somente o papel de decodificador dos sentidos que aparecem no primeiro plano do texto visual.

As contribuições do trabalho com imagem no contexto escolar também são apresentadas por Gualberto (2013) no artigo Multiletramentos a partir da *Gramática do Design Visual: possibilidades e reflexões onde são mostradas as* contribuições da Gramática do Design Visual no Ensino da Língua Portugues através de atividades elaboradas para alunos do 7o ano do Ensino Fundamental.

Nesse estudo, Gualberto (2013) utiliza imagens de uma campanha publicitária do produto PlayStation, partindo do princípio que esse produto desperta o interesse dos educandos. Após analisá-las utilizando as Metafunções, a autora descreve a

sequência didática desenvolvida com os alunos como uma das possíveis abordagens para a leitura de imagens na sala de aula. Embora seu estudo não forneça resultados sobre as atitudes dos educandos ao serem expostos a uma atividade visual, são ressaltados dois pontos importantes: importância de trabalhar com diversos tipos de texto em sala de aula, visando a formação de alunos multiletrados, e a formação continuada do professor, para ter subsídios e decidir quais teorias que sustentam a sua prática pedagógica.

O estudo sobre a análise de imagens presentes no Livro Didático é desenvolvido por Araújo (2011) no artigo Gramática Visual: Trazendo à *Visibilidade Imagens do Livro Didático de LE. A autora utiliza textos visuais* retirados de diferentes livros didáticos de língua inglesa e aplica as Metafunções Representacional, Interacional e Composicional para analisá-los a fim de tratar esses textos como impregnados de sentido. Araújo (2011) baseia-se e Fairclough (2001) ao dizer que a imagem é um texto que carrega em si valores ideológicos e políticos e trabalhá-los no espaço escolar contribui para a formação de leitores que compreendam melhor os valores e crenças das práticas sociais.

METODOLOGIA

O Livro Didático escolhido para este trabalho é intitulado Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira: inglês: fundamental II para alunos do 9o, publicado em 2015, de autoria do professor doutor em Estudos Linguísticos Claudio de Paiva Franco. Essa obra foi selecionada por fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD para os anos de 2017 a 2019.

Selecionamos, nesse livro didático, uma imagem pertencente a primeira unidade, intitulada Equal Rights for all. O critério adotado para a escolha dessa representação imagética foi a aproximação com a realidade, ou seja, optamos pela imagem que contivesse fotografia de pessoas, para que, ao propor a atividade de leitura de imagens, o professor relacionasse com elementos pertencentes também na vida do educando. Para a análise e leitura da imagem, utilizamos as Metafunções da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A imagem analisada (FIGURA 1) está presente na página 24 do livro didático e é associada ao texto verbal intitulado Gender equality starts in childhood...with the chores (a igualdade de gêneros começa na infância...com as tarefas). Essa associação é percebida porque a FIGURA 1 está enquadrada entre o título e o texto verbal e ambos pertencem ao site de notícias The Guardian. No Livro Didático a estrutura da imagem do website foi conservada. A FIGURA 1 apresenta a legenda Washing up isn't just women's work (Lavar não é somente trabalho para mulheres) e também o nome do fotógrafo, o que favorece a identificação da atividade para a leitura da imagem.

FIGURA 1(Fonte: Franco, 2015)

Do ponto de vista da Metafunção Representacional, a FIGURA 1 é um exemplo onde ocorre um processo narrativo. A imagem representa uma ação e esse movimento é percebido pelas linhas imaginárias que partem das mãos das duas crianças – os participantes representados. Caracterizamos também por ser um processo de ação onde existe um ator e uma meta; esse processo é identificado a partir do vetor que sai da linha dos olhos dos participantes representados e é direcionado para o objeto.

A descrição representacional aproxima-nos também da intencionalidade da imagem ao retratar duas crianças executando uma tarefa que é comumente associa-se a imagem da mulher/mãe e também na expressão popular e aceita em alguns contextos: "Lugar de mulher é na cozinha". Nesse sentido, a imagem explora não somente o fato de que crianças devem auxiliar nos afazeres domésticos, mas que a

distribuição das tarefas deve ser igualitária entre as crianças, independente do gênero. Esse engajamento é retratado através da imagem de uma menina e de um menino realizando a mesma ação. Novamente o tema sobre Igualdade Social é abordado, e o texto e a imagem se entrelaçam para significarem.

No momento da atividade de leitura dessa imagem, o professor tem a oportunidade de relacionar questões que fazem parte do cotidiano do aluno e em um contexto importante para eles: o próprio lar. Esse local representa as primeiras fases do seu desenvolvimento moral e intelectual e, muitas vezes, o educando apresenta em sala de aula comportamentos e atitudes provenientes das relações familiares.

No que diz respeito a FIGURA 1, podemos levantar questões sobre as percepções dos educandos ao olhar a imagem e identificarem que se tratava de um menino e uma menina, questioná-los se é uma atividade comum duas crianças auxiliarem nas tarefas domésticas. A imagem apresenta a menina em primeiro plano, o que também pode ser um fator a ser questionado em sala de *aula. Quais foram as escolhas do produtor da imagem que o fizeram, apesar da temática em questão, trazer a imagem da menina na frente e do menino em tamanho menor? Isso reforça a ideia socialmente aceita de que as mulheres estão mais envolvidas com as atividades dentro de casa?*

Ao partirmos da inferência inicial, possibilitamos debates que fazem referências as próprias percepções do educando dentro do espaço familiar, se eles também exercem atividades dentro de casa e se essas são dividas igualmente entre os membros da família, se são categorizadas como: as meninas limpam a casa e os meninos jogam futebol e cortam grama, por exemplo. E, se percebem que isso poderia ser um fator de reforçar a desigualdade de gênero.

É importante que ao ensinar a ler e interpretar as imagens, o professor dirija as observações através de perguntas, porque é através delas que os educandos são oportunizados a interpretar. Muitas vezes o que parece ser uma atividade simples e de fácil percepção, pode não ser para o aluno, dado que a capacidade de interpretar está interligada com a idade, as vivências e ao seu grau de instrução (Martins, 2014).

Ao propormos a leitura de imagens como recurso para melhorar a interação em sala de aula, percebemos a importância de desenvolver no aluno a compreensão de que os significados são construídos coletivamente, e não são impostos por uma determinada perspectiva. O professor pode, a partir do conhecimento que tem sobre

o contexto social dos alunos, desenvolver atividades que levem em conta os elementos extraídos da vida dos educandos.

E dessa forma, engajá-los e motivá-los a refletir sobre a própria realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, consideramos dois delimitações importantes ao refletir sobre as aulas de Língua Estrangeira nas escolas públicas: o Livro Didático e a leitura de imagens. Percebemos que o Livro Didático, no contexto educacional brasileiro, constitui em um importante material didático. Em primeiro lugar essa importância é perceptível pela existência de um programa que objetiva a distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas públicas: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A distribuição das obras não é realizada de forma aleatória, elas são previamente selecionadas pelos professores que também dispõem do Guia do Livro Didático, que fornece um breve comentário sobre cada livro que compõe o PNLD. Outro aspecto é que, ao adotar um livro didático o professor economiza tempo – o LD apresenta a organização dos conteúdos – e economiza recursos financeiros pois o material apresenta páginas coloridas, fotografias, gráficos e exercícios. Seria praticamente impossível o professor elaborar um material didático com o mesmo aspecto visual e fornecê-lo para cada aluno.

Nesse aspecto também pensamos sobre a possibilidade de fornecer aos alunos atividades de leitura através de textos que circulam na sociedade, inclusive aqueles que fazem parte de suas vidas, para que dessa forma possam perceber que o conhecimento na escola tem relação com a realidade. Referimo-nos também a contribuição do saber escolar no desenvolvimento de um aluno para que ele possa agir socialmente de forma ética e competente. Consideramos o terceiro objetivo específico como uma contribuição para a elaboração de atividades que utilizem a leitura de imagem como um texto que pode ser interpretado, contextualizado e relacionado com a vida do educando.

Nesse sentido, procuramos exemplificar como o professor pode utilizar o conhecimento teórico das Metafunções da Gramática do Design Visual para a análise de imagens, tecendo inferências a partir das representações visuais, objetivando a contribuição do ensino da língua inglesa para na formação leitores críticos, autônomos e motivados.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. D. Gramática Visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE. In: SIGNUM: Estud. Ling, Londrina, n. 14/2, p. 61-84, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8534/9583> Acesso em: 24 nov. de 2016.

COLET, A.R.R. A imagem do livro didático ressignificada nas aulas de língua inglesa. In: Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. Paraná, v.1, 2013.

CORREA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>. Campinas, v. 20, n. 52, p. 11-23, Nov. 2000. Acesso em: 20 abril. 2017.

GUALBERTO, Clarice Lage. MULTILETRAMENTOS A PARTIR DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. Reading Images: the Grammar of Visual Design. 2 ed. London, New York: Routledge, 2006.

MARTINS, Felisbela. Ensinar geografia através de imagens: olhares e práticas. In: Grandes problemáticas do espaço europeu: diversidade territorial e oportunidades de desenvolvimento num cenário de crise. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. p. 429-446, 2014.

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

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REDE FEDERAL: O DICIONÁRIO COMO FERRAMENTA

Lucas Martins Flores[1]

RESUMO:

Este texto consiste em um retrato da apresentação feita para a mesa-redonda "Linguagens e seus múltiplos diálogos" do II Encontro de Professores de Linguagens da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, realizada em outubro de 2018 no *Campus* São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha (IFFar). Aqui, trazemos à baila algumas experiências de ensino de Língua Portuguesa no *Campus* Jaguari do IFFar utilizando o Dicionário da Educação do Campo para exemplificar e fomentar, sobretudo, o uso de dicionários no ensino na rede federal, seja no ensino médio, superior ou tecnológico, para o ensino médio ou superior, pensando esses como "instrumentos linguísticos" (AUROUX, [1992] 2014, p. 70) capazes de não só didatizar a língua, mas instrumentalizar uma determinada área do saber, além de mostrar a língua em uso, suas contradições e movimentos de sentidos.

Palavras-chave: ensino – língua – dicionário

ALGUMAS PALAVRAS INICIAIS

Neste texto, apresentado em mesa-redonda do II Encontro dos Professores de Linguagens da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, procuramos refletir sobre questões teóricas e práticas no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no *Campus* Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, a partir de experiências vividas durante a implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e, especialmente, na disciplina de Língua Portuguesa e Produção Textual, tema do qual, em partes, vimos fixando esforços para o desenvolvimento de tese de doutoramento em Letras atualmente.

A Educação do Campo entrou em nossa[2] vida a partir de uma demanda de trabalho enquanto prática educacional, quando ingressamos por concurso público no

[1] Professor do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Jaguari, doutorando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal de Santa Maria, lucas.flores@iffarroupilha.edu.br

[2] Utilizo a primeira pessoa do plural, tendo em vista que outros colegas também participaram dessas práticas teóricas-práticas de implantação do curso e do Campus. Agradeço, em especial, a colega de área, Professora Josete Cardoso, pelas constantes trocas de ideias, sobretudo, no planejamento e organização da disciplina cuja prática dividíamos: eu no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza e ela, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias.

Instituto Federal Farroupilha *Campus* Jaguari, em 2013. Naquela época, o *Campus* estava em período de implantação e se preparava para a abertura de turmas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tal momento exigiu um trabalho teórico-prático de apropriação de saberes sobre essa área para podermos colaborar não só na produção do Projeto Pedagógica de Curso (PPC), mas também no planejamento e na organização das licenciaturas que funcionariam então pela Pedagogia da Alternância[1] – uma novidade para grande parte daqueles colegas professores que ingressam no Campus também em implantação.

No Rio Grande do Sul, cinco instituições ofertaram essa Licenciatura à época: Universidade Federal da Fronteira Sul (*Campus* Erechim e *Campus* Laranjeiras do Sul), Universidade Federal do Pampa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande e Instituto Federal Farroupilha *Campus* Jaguari. Após a construção do Projeto do Curso, era necessário colocar em prática as questões teóricas produzidas no seu PPC e isso exigiu ainda mais estudo e aprofundamento.

Diante dessas experiências no ensino de Língua Portuguesa e Produção Textual em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo, passamos a refletir sobre como um dicionário – de língua ou de especialidade – pode contribuir para o ensino – de línguas ou de algum campo do saber – na rede federal de educação, a partir da (des)construção desse imaginário de dicionário como detentor do saber. Para tanto, inicialmente, contextualizamos um possível lugar do dicionário, a partir da história infantil "Tanto-fez-como-tanto-faz", em seguida, teorizamos discursivamente sobre o dicionário e, então, mostramos como o dicionário pode sair do seu "estatuto de subutilização" (PETRI, 2010, p. 19) no ensino de língua ou de um campo do saber em sala de aula.

O LUGAR DO DICIONÁRIO: "TANTO-FAZ-COMO-TANTO-FEZ"

Era uma vez um rei carrancudo que governava um povo não muito inteligente. Um dia, sabe-se lá por que, alguém lançou uma moda algo impertinente: a de que

[1] A Pedagogia da Alternância é tratada pelos Marcos Normativos da Educação do Campo (2012) como uma "metodologia pedagógica", normatizada por meio do Parecer nº 01/2006 (BRASIL, 2012, p. 41). Resumidamente, ela consiste em uma prática educativa que envolve tempos diversos no processo formativo do educando: tempo escola e tempo comunidade, que se interligam pelos instrumentos pedagógicos específicos focando na formação integral com profissionalização.

era elegante terminar cada frase, por mais banal que fosse, com um ponto de interrogação. E eis que o pobre soberano mal se levantava com o habitual e desculpável mau humor matutino de cada dia, era logo interpelado por um mar de indagações: "Vossa majestade prefere sair da cama com um par de pantufas ou com dois chinelos de solas fofas e gorduchas?". "Chicória ou escarola?", "Banana ou mariola?", "Mandioca ou macaxeira?", "Criado-mudo ou mesa de cabeceira?", "Assim por diante ou et cetera e tal?"... Essa enxurrada cotidiana e exaustiva de redundância era rebatida com uma única e mesma resposta, sempre à mão: "tanto-faz-como-tanto-fez". Mas eis que certo dia, a comitiva real, cansada das respostas atravessadas e lacônicas de seu soberano, resolveu conceder um prêmio àquele que fizesse do rei "um homem falante e um tantinho mais cortez..."[1]

Após várias tentativas, do bobo da corte, da esquadrilha da fumaça, da princesa de outro reino, o vencedor, por um acaso, foi o vendedor de livros grandes que chegara ao reino à noite com intuito de somente vender livros. Como a corte já estava cansada de tentar encontrar alguém, o vendedor de livros ganhou o rei quando lhe perguntou: "por que nesse reino, o povo faz tanta questão de ser tão perguntadeiro?".

O homem sem entender nada: "Fico satisfeito que alguém tenha tocado nesse assunto tão delicado! Eu estou aqui apenas para vender esses dicionários..." "Hein? Mas o que vem a ser isso?" perguntou o séquito do rei num grande coro – "nunca vimos esse alfarrábio, nem tão magro nem tão gordo!"

O rei tomou as dores e a palavra do vendedor e explicou que aquele era um livro que todo mundo deveria ter em casa, bem à mão, numa estante. Se ele mesmo tivesse um na biblioteca do reino, não teria, ao longo dos anos, escutado tantas perguntas, a todo instante! "Tudo que existe nesse mundo nasce sem nome e pelado: um bebê, uma planta, um planeta, uma taturana, ou um hipopótamo-alado. Uma palavra é como uma roupa: ela veste um objeto, um sentimento, um lugar, e acaba dando a essas coisas o nome como irão chamar. E todas essas roupas em forma de letras são guardadas num armário que por acaso se chama dicionário!" o rei agora falava mais do que a boca e chegava a dar um nó na cabeça de qualquer pessoa...

[1] Fragmento da contracapa do livro infantil "Tanto-fez-como-tanto-faz" de Maria Amália Camargo, publicado pela editora Moderna.

“Dicionário? Ah! É o tal pai dos burros; já ouvimos falar nisso! Mas, cá entre nós, quem vai chegar perto de uma coisa pra levar fama de jerico?” falou um membro da comitiva.

O rei voltara a ficar mudo, embasbacado e aturdido. Estava então explicado o porquê das perguntas tão sem sentido: “pois saibam que não há tolice maior neste mundo do que chamar algo que serve para ensinar de pai de burros!”, então o rei mandou trazer todo o estoque de livros que o vendedor tinha nas prateleiras; depois presenteou seus súditos e abasteceu as bibliotecas do reino e das redondezas.

De forma geral, também fazemos parte do reino “tanto-faz-como-tanto-fez”, sobretudo, no que diz respeito ao uso do dicionário. Em sala de aula, muitas vezes, acessamos o dicionário de forma banalizada somente para a compreensão da palavra, seja sua ortografia ou sua significação, sua tradução ou uma noção. Esse uso é de suma importância, no entanto, se pensarmos no dicionário enquanto um “instrumento linguístico” (AUROUX, [1992] 2014, p. 65), passamos a vê-lo como algo que sofre transformações ao longo do tempo, assim como as tecnologias e, logo, podemos acompanhar a partir deles, às questões da linguagem e como o homem constrói saberes na própria língua.

> A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural; é preciso concebê-la também como um *instrumento linguístico*: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor. Isso é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários (AUROUX [1992] 2014, p. 70).

Na história, o rei ficou feliz ao perceber que havia alguém interessado em saber o que era aquele livro. Nem tudo está no campo do “tanto-faz-como-tanto-fez”: O que é um dicionário? O que o diferencia de outros livros, de um glossário, de uma enciclopédia? Para que serve? Por e para quem é produzido? Quem decide que palavra ou verbete deve estar no dicionário? Na maioria das vezes, de fato, usamos o dicionário da mesma forma como usamos o martelo, para funções básicas, no entanto, o dicionário pode contribuir para desestabilizar sentidos, ele pode ser uma ferramenta de provocação a inquietações sobre a linguagem.

Na maioria das vezes, em sala de aula, deixamos de lado o funcionamento do dicionário, sua representatividade na história, seus efeitos de sentidos e não sentidos. Petri (2010, p. 19), em *Um outro olhar sobre o dicionário*, observa que

apesar da utilização de dicionários (gramáticas e livros didáticos) ser uma prática cotidiana nas aulas de Língua Portuguesa (e, às vezes, também, de outras disciplinas), o funcionamento do dicionário "fica muito aquém do que eles podem proporcionar". De acordo com a autora (2010, p. 21), "cabe a nós explicitar, diante de nossos alunos, com se dá o processo de produção de sentidos quando se tem um sujeito que acredita ser "a fonte de seu dizer" e que acredita poder "controlar sentidos" do que diz".

No lugar em que nos encontramos, enquanto pesquisadores no campo da Análise de Discurso de linha francesa, o funcionamento do dicionário passa a ser um espaço de reflexão que provoca discursividades em/para sujeitos, porque ele possibilita construir um imaginário de língua em um tempo/espaço determinado pelas relações sociais em que o dicionário é submetido. Nesse sentido, Nunes (2006, p. 20) corrobora, afirmando que "é por meio do imaginário que os sujeitos significam o real no discurso", isso significa afirmar que "um dicionário nunca é completo e nem reflete diretamente a realidade", ele corresponde a uma "projeção imaginária do real: de um público leitor, de uma concepção de língua e de sociedade" (NUNES, 2006, p.20).

Importante mencionarmos que não estamos tratando de uma língua fechada nela mesma. Estamos pensando a língua com certa autonomia, a língua no mundo, em movimento em que há uma abertura do simbólico. Da forma como ela é praticada, produzindo sentidos, dentro da sociedade e da história. É com essa ideia de língua, que pensamos em como movimentar sentidos para além daquilo fechado em regras e normas da gramática e do próprio dicionário que instrumenta a língua, que diz o que é certo e o que é errado, como se diz e/ou se escreve.

Enquanto analistas de discurso, procuramos compreender como os textos produzem sentidos. A ideologia será então percebida como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto como uma interpretação necessária, e que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado, corrobora Orlandi (1993). É por isso que afirmamos que os sujeitos estão condenados a significar, a interpretar sempre sob determinadas condições de produção específicas que, ilusoriamente, resultam em uma impressão de sentido único e verdadeiro. De acordo com Orlandi (1993, p. 100) "a ideologia representa o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de

‘evidência’, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como ‘natural’”.

Assim, como no reino da história “Tanto-fez-como-tanto-faz”, buscamos o dicionário como uma ferramenta para trabalhar a língua e a produção do conhecimento no meio acadêmico, sobretudo, no que diz respeito a inserção dos acadêmicos nas questões sobre a Educação do Campo, área específica do curso, incluindo reflexões sobre leitura, interpretação, produção textual.

O DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENSINO DE LÍNGUA E/OU DE UM CAMPO DO SABER

Como compreendemos o dicionário? O que sabemos sobre ele? Quando utilizamos o dicionário? Como o dicionário era utilizado em sala de aula, no ensino de língua portuguesa, inglesa, espanhola? Quais suas experiências com o uso do dicionário? Essas questões iniciais foram feitas aos acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo com intuito de fazermos um levantamento sobre suas experiências com o uso do dicionário.

Isso se faz necessário para dar conta da proposta de funcionamento do curso de Licenciatura em Educação do Campo que previa uma metodologia que não caberia ser como no campo do “tanto-fez-como-tanto-faz”. A proposta deveria seguir as premissas da Pedagogia da Alternância. De acordo com Gimonet (2007, p. 19) “com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados”. Isso significa pensar em uma prática em sala de aula que além de levar em consideração o tempo do estudante, seus espaços, enquanto lugar de formação, também é preciso provocar reflexões sobre suas relações sociais dentro e fora da sala de aula, atendendo aos tempos (escola e comunidade). Por isso, a eficiência da alternância é ligada à qualidade relacional existente entre os envolvidos no processo educacional.

Nesse lugar de entremeio entre o ser/fazer pedagógico, encontramos no Dicionário da Educação do Campo, um lugar de investigação da linguagem e da área de formação dos estudantes, cabíveis na disciplina de Língua Portuguesa e Produção Textual que previa 60 horas (32 horas de tempo escola e 24 horas de tempo comunidade). O Dicionário da Educação do Campo passou a ser pensado

como um instrumento passível de observação da língua, suas linguagens acadêmicas, mas também um instrumento de disciplinarização do campo do saber, necessários para a formação de licenciados nessa área. Nesse dicionário, poderíamos refletir sobre leitura, interpretação e escrita. A partir dele, podíamos questionar o óbvio e o evidente. Com ele, podíamos desmistificar a ideia de que no dicionário tudo cabe e tudo há. Elucidamos.

No mesmo momento histórico em que se abria possibilidade de participação das instituições para oferta dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, o Dicionário da Educação do Campo era lançado e disponibilizado para consulta. Decorrente disso, muitas instituições buscaram no dicionário o conceito e como funcionaria a Pedagogia da Alternância/ Regime de Alternância – metodologia pedagógica sugerida pelo Edital de Chamada Pública Nº 02, de 31 de agosto de 2012.

Ter o dicionário como ferramenta de estudos no próprio curso a que ele se destina provoca muitos questionamentos e reflexões, como por exemplo, o fato de ele não ter o verbete PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA em um dicionário que deveria trazer informações que certamente auxiliaram a abertura dos cursos pelo edital de 2012.

Diante da tentativa de compreendermos, a partir dos estudos discursivos, sobre o efeito da não presença de uma entrada que explique essa metodologia pedagógica, buscamos na noção de “silenciamento”, isto é, a “política do silêncio”, como cunhada por Orlandi (1993). A autora distingue dois principais funcionamentos no trabalho com o silêncio: o silêncio fundador que seria aquele presente nas palavras, que significa o não-dito, dando espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; e a política do silêncio que se subdivide em silêncio constitutivo e silêncio local. O constitutivo é o que nos indica que, para dizer, também é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as outras palavras). O silêncio local se refere à censura (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura).

Levando em consideração, dessa forma, que os sentidos se movem também na relação entre o dizer e o não-dizer, que os sentidos nunca estão já lá, quais sentidos de cunho “fechado”, “pronto”, “completo” sobre Pedagogia da Alternância caberia em um dicionário de especialidade? Que conceito/ prática daria conta daquilo que estava sendo proposto inicialmente e sendo construído por profissionais

de quarenta e duas instituições ofertantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil? Assim, entendemos que os organizadores precisaram fazer escolhas do que ir e do que não ir ao dicionário. Essa tomada de posição dos sujeitos dicionaristas (organizadores), há de se lembrar, é ideológica, pensando a ideologia, de acordo com Herbert ([1967] 1995), enquanto um mecanismo necessário para que se produza e se mantenha as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção em uma sociedade acadêmica, deixando em aberto – silenciando (pelo menos por enquanto) – o que está por vir.

Essas reflexões foram possíveis na disciplina de Língua Portuguesa e Produção Textual no Curso de Licenciatura em Educação com esse dicionário, no entanto, poderia ser feita em qualquer outra área em que existe dicionário desta determinada especialidade, a saber, dicionário de moda, dicionário de agricultura, dicionário de termos técnicos de irrigação e drenagem, dicionário de computação e informática, dicionário prático de informática, dicionário de teatro, dicionário jurídico, entre tantos outros, dicionários, glossários, dicionários compartilhados que podem surgir conforme a demanda da atuação do curso da rede federal de ensino.

Em qualquer que seja o dicionário, há de se considerar a língua em funcionamento constituída por uma ideologia e por um político, que nas palavras de Nunes (2008, p. 120) “não há possibilidade se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político”. Dessa forma, sob o ponto de vista da Análise de Discurso, o dicionário pode ser um objeto a ser lido, interpretado, analisado, visto como um, nas palavras de Nunes (2006, p. 11), “objeto discursivo inserido em um espaço-tempo”.

Dessa forma, ver o dicionário como um discurso, isto é, como um “efeito de sentidos entre interlocutores”, implica em desestabilizar aquilo que aparece como uma certitude”, é tomar opacas as definições, é fazer valer que todo dicionário tem uma história, que ele atualiza uma memória, produz, reproduz e desloca sentidos.

Quantas vezes, por exemplo, principalmente, para as aulas de línguas, buscamos definições de palavras na língua estrangeira, e não encontramos a “tradução” mais adequada. Esse é um movimento da língua, que mostra que nem sempre o que pode ser dito na língua, pode ser dito da mesma forma em outra, porque os sujeitos estão envolvidos e há um funcionamento do simbólico do real da língua que é atravessado a todo o momento pelo funcionamento do político-ideológico.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

É nesse espaço-tempo em que situamos nossa pesquisa de doutoramento: procuramos olhar para o Dicionário da Educação do Campo pelo viés da Análise de Discurso e pela História das Ideias Linguísticas, descrevendo o funcionamento do político no próprio dicionário em relação à produção do conhecimento da Educação do Campo. É importante que se mencione que esse trabalho poderia ser feito em qualquer outro dicionário de especialidade, porque o que nos interessa é o político em funcionamento como uma categoria de análise e não somente como uma tomada de posição, constitutivo de qualquer sujeito. Mesmo que pensemos que não estamos tomando uma posição sobre algo, o fato de decidir não tomar posição, já é uma tomada de posição. O objetivo de Pêcheux era ver como é que o político, que não é partidário, está simbolizado e como o homem está nessa simbolização do político. O político está no fato de que, nossa sociedade é dividida, há uma divisão de sentidos, eles não significam a mesma coisa para todos, mas, sim, na diferença.

Dessa forma, retomamos do porquê da história do “tanto-fez-tanto-faz”. Enquanto seres humanos, somos seres históricos, simbólicos e sociais. Ao pensarmos sobre o sujeito e sobre o sentido, nos é impossível não refletir sobre o nosso público-alvo, sua identidade e suas relações sociais tanto no curso quanto fora dele. Os estudantes precisavam não estar no campo do “tanto-fez-tanto-faz” de estar em um curso superior, mas precisavam questionar, refletir, sobretudo, sobre seu campo de estudos e investigações. Era necessário compreender a produção do conhecimento nessa área específica e, para isso, o Dicionário da Educação do Campo – e poderia ser qualquer outro dicionário de especialidade – é uma ferramenta que permitiu estreitar relações com o uso da linguagem (leitura e escrita) em relação a produção do conhecimento no meio acadêmico.

Nesse lugar do discurso, em sala de aula, precisávamos pensar o discurso sobre a Educação do Campo como algo que atravessasse a interpretação para chegar a compreensão desse discurso da área de estudos. Na interpretação somos pegos pelas evidências já construídas, ao sabor das quais nos relacionamos com a realidade, imaginária. Com a compreensão, não ficamos nos produtos, mas conhecemos os processos de produção, a historicidade em sua materialidade contraditória, concreta, que atingimos a materialidade discursiva. O dicionário, então,

passou a ser visto diferente de um “alfarrábio”. Ele, enquanto ferramenta, serviu para (des)construir saberes, para a compreensão da movência de sentidos e que nele há espaços e tempos para o se dizer e que, por vezes, ele não diz.

Dessa forma, assim como o rei da história “tanto-fez-como-tanto-faz”, vimos no dicionário um espaço para questionamentos, reflexões e debates, um lugar para ser utilizado nas aulas da rede federal, uma vez que, nós, professores dessa rede, precisamos constantemente adentrar em praticamente todos os cursos técnicos, tecnológicos e superiores. É o dicionário servindo como uma possível ferramenta para instrumentalizar e didatizar a língua e a produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, [1992] 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo:** epistemologias e práticas. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

HERBERT, Thomas [Michel PÊCHEUX]. Observações para uma Teoria Geral das Ideologias, **Rua**, 1. Campinas: Nudecri/Unicamp, [1967] 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638926/6529>. Acesso em: 01 out. 2017.

NUNES, José Horta. **Dicionários no Brasil**: análise e história – do século XVI ao XIX. Campinas: Pontes Editores; São Paulo: FAPESP; São José do Rio Preto: FAPERP. 2006.

_____. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. **Revista Letras**. Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107-124, jul./ dez. 2008.

ORLANDI, Eni Puccineli. **As Formas do Silêncio**: No Movimento dos Sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

PETRI, Verli. **Um outro olhar sobre o dicionário:** a produção de sentidos. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010.

ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS ARGUMENTATIVOS A PARTIR DA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA[1]

Aline Rubiane Arnemann[2]; Monize Pereira Albiero[3]

RESUMO:

Neste trabalho, exploramos o ensino de gêneros textuais argumentativos, com foco na redação do Enem, por meio da proposta de Sequência Didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para sustentar o estudo dos gêneros textuais, fundamentamo-nos em Bakhtin (2000) e nos PCNs (1998), e para a abordagem do texto argumentativo, apoiamo-nos em Koch e Elias (2016) e Ribeiro (2009). Quanto à metodologia, empregamos a pesquisa-ação, de Burns (1999) e Thiollent (2011). Na proposta de SD explorada, desenvolvemos atividades de apoio que visam dar sustentação às etapas de escrita da redação, ademais, convidamos o estudante a refletir acerca de seu processo de aprendizagem. Assim, estabelecemos um trabalho corresponsável entre docente e discente, ambos parceiros na minimização de fragilidades destes, em relação à escrita argumentativa. Por fim, concluímos que necessitamos discutir sobre possibilidades de encaminhamento de atividades em sala de aula, com vistas a atuarmos com a demanda da escola.

Palavras-chave: Argumentação escrita; Gêneros textuais; Redação do Enem; Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

Em um contexto contemporâneo em que a argumentação é uma importante competência linguística, assim como mobiliza diversas habilidades de linguagem, acreditamos ser primordial seu desenvolvimento nas escolas de Ensino Básico. Por essa razão, este trabalho objetiva explorar o ensino de gêneros textuais, do campo argumentativo, por meio da proposta de Sequência Didática (SD) elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na sala de aula.

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

[2] Doutoranda em Estudos Linguísticos, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa Linguagem e Interação. Integrante do Grupos de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: arnemannaline@gmail.com

[3] Mestranda em Estudos Linguísticos, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa Linguagem e Interação. Integrante do Grupos de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: monizealbiero@hotmail.com

Para tanto, além da proposta dos teóricos supramencionados, recorremos aos apontamentos de Koch e Elias (2016), Ribeiro (2009), Bakhtin (2000) e ao que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (1998). Além disso, metodologicamente, fundamentamo-nos na pesquisa-ação, metodologia abordada por Burns (2009) e Thiollent (2011).

Assim, organizamos este trabalho em cinco seções: introdução, desenvolvimento, metodologia, resultados e discussão e conclusão. Cabe salientarmos que a segunda seção está dividida em outras duas subseções: a) Gêneros textuais argumentativos na sala de aula; b) O ensino de gêneros textuais argumentativos por meio da Sequência Didática.

Por fim, na quarta seção, a partir do que discutimos ao longo do trabalho, apresentamos, para exemplificação, uma SD, elaborada para um terceiro ano de Ensino Médio, cuja produção textual diz respeito ao gênero argumentativo redação. Com isso, esperamos contribuir para o ensino de gêneros textuais, o processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção textual e a qualificação argumentativa, em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Esta seção diz respeito à fundamentação teórica deste trabalho. Para tanto, está organizada em duas subseções, na quais discorremos – teoricamente – acerca dos gêneros textuais argumentativos e da proposta de Sequência Didática no âmbito da sala de aula. Em seguida, a primeira subseção:

Gêneros textuais argumentativos na sala de aula

Conforme explanam Koch e Elias (2016), argumentamos desde nossa tenra idade, ainda na infância, e continuamos ao longo de nossas vidas, seja no campo profissional, acadêmico ou pessoal, sempre com o propósito de convencer o nosso interlocutor a aderir o ponto de vista que defendemos. Segundo as autoras, argumentação é:

> [...] o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num

> quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (KOCH; ELIAS, 2016, p. 24, grifo das autoras).

De igual forma, Ribeiro (2009) afirma que o desenvolvimento de nossas habilidades argumentativas, assim como entendem Koch e Elias (2016), inicia-se cedo, quando nos apropriamos da linguagem oral. Já no que tange ao contexto escolar, assevera que, atualmente, mesmo com a discussão acerca da relevância da "cidadania, da formação ética de indivíduos e do pensamento crítico" (RIBEIRO, 2009, p. 57), o trabalho com a argumentação, em sala de aula, ainda não se concretiza plenamente.

Todavia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde 1998, propõem que o ensino de leitura e produção textual seja desenvolvido por meio da perspectiva dos gêneros textuais. Esses gêneros são entendidos, de acordo com a concepção bakhtiniana, como tipos de textos relativamente estáveis (BAKHTIN, 2000), que, nós, enquanto interlocutores, utilizamos e adequamos aos contextos interacionais nos quais estamos inseridos em nosso cotidiano.

Nesse viés, dar espaço para o trabalho com a argumentação, na sala de aula, é imprescindível, pois, além de possibilitar o trabalho – de leitura e produção textual – com diferentes gêneros, orais ou escritos, tais como: artigo de opinião, carta do leitor, debate público regrado, resenha, redação, oportuniza, aos estudantes, a qualificação de suas habilidades interacionais e argumentativas. Essa qualificação, por sua vez, proporciona não só um melhor convívio em sociedade como também a formação de cidadãos aptos a, de forma respeitosa, coesa e coerente, lutarem por seus direitos, defendendo seus posicionamentos com propriedade, tendo em vista a demanda de diferentes situações comunicativas.

Dessa forma, com o intuito de subsidiar o trabalho com o ensino de gêneros textuais argumentativos, passamos, na subseção seguinte, à apresentação da proposta de Sequência didática de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Salientamos que, a partir de tal proposta, organizamos uma SD, cujo tópico principal é a produção do gênero textual redação.

Os autores genebrinos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), preocupados com o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, estudaram e estiverem muito presentes nas salas de aula de Ensino Básico na França, propondo o modelo de Sequência Didática. Desse modo, no Brasil, estudiosos e professores têm trabalhado à luz da proposta dos autores mencionados.

Consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é um modelo, sistematizado e organizado, de atividades que visam atender a um objetivo de ensino. De modo geral, explora um gênero textual, focalizado em etapas de produção inicial e produção final, com atividades que visam auxiliar no desenvolvimento da produção ao longo dessas etapas. Nesse sentido, diante do espaço restrito e de nosso intento em explorar uma Sequência Didática neste trabalho, optamos por compilar, na tabela a seguir, as etapas da SD propostas pelos autores, a nossa adaptação da SD e as ações que realizamos ao longo de cada etapa.

Tabela 1 – Etapas da Sequência Didática: proposta e adaptação – adaptada pelas autoras deste trabalho, a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Etapas da SD consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)	**Nossas adaptações às etapas da SD**	**Ações realizadas em cada uma das etapas da nossa SD**
Apresentação da situação	Apresentação da situação	Realização da provocação: expor o tema ser tratado na turma por meio de pergunta sobre o tema
Produção inicial	Produção inicial	Realização da primeira versão da redação do Enem
Módulo 1	Módulo 1	Atividade de apoio – trabalho com redação nota mil
Produção final	Produção final	Realização da segunda versão da redação do Enem a partir de perguntas provocadoras registradas na redação
–	Módulo 2	Atividade de avaliação – comparando a segunda versão à primeira

Na Tabela 1, expomos as etapas da SD. A *apresentação da situação* concerne ao momento de apresentar o tema que será trabalhado e consideramos a metodologia da pergunta provocadora ideal para convidar os discentes a se envolverem na aula. A *produção inicial* se refere ao momento da primeira produção no gênero selecionado pelo docente; no caso da nossa SD, a redação do Enem. Essa etapa é oportuna para o professor observar os aspectos que os estudantes apresentam fragilidades e demandam ser explorados nas próximas etapas.

O *módulo 1* diz respeito à atividade de apoio, na qual o docente investe em minimizar as fragilidades dos discentes. Em nossa SD, optamos por trazer um exemplo do gênero que os alunos estão produzindo, para observarem os movimentos argumentativos e estratégias empregadas pelo autor. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podemos realizar vários módulos, entretanto, diferentemente disso, optamos por deslocar os módulos, inserindo um após a *produção final*, que se trata da finalização da atividade de escrita.

Em nossa ótica, consideramos pertinente que o estudante observe o seu processo de aprendizagem, desse modo, elaboramos, o *módulo 2* a fim de proporcionar uma atividade de autoavaliação, que visa convidar o estudante a refletir sobre o seu processo de escrita, identificando o que está bom e o que merece ser qualificado em uma próxima escrita. Nesse prisma, findamos esta subseção e passamos ao tratamento de nossa metodologia de pesquisa.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, a partir da proposta de Sequência Didática, pautamo-nos na metodologia da pesquisa-ação. Tal metodologia é defendida por teóricos como Burns (1999) e Thiollent (2011) e proporciona uma investigação conjunta – ou seja, um trabalho que envolve professor-pesquisador e estudantes-participantes de pesquisa –, a qual antecede todas as ações realizadas em sala de aula.

Com essa metodologia, vemos mais um meio para subsidiar o trabalho, em sala de aula, com gêneros textuais do campo argumentativo, visto que ela proporciona, aos docentes, uma investigação que atenta para as fragilidades dos discentes e a elaboração e sistematização de atividades que buscam melhorar o

processo de ensino e aprendizagem de acordo com a demanda de um contexto estudantil específico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, por meio da subseção apresentada a seguir, expomos e discutimos um modelo de Sequência Didática, com uma proposta de produção textual do gênero redação – tendo em vista a importância da qualificação argumentativa em produções textuais de estudantes que cursam o Ensino Médio e a demanda do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – para exemplificação do que foi teorizado anteriormente:

Proposta de Sequência Didática para o trabalho com o gênero argumentativo redação

Tabela 2 – Sequência Didática – elaborada pelas autoras deste trabalho.

1. Tema (ou Tópico): Redação do Enem
2. Objetivos: (factuais / conceituais, procedimentais, atitudinais) **Conceituais:** Compreender a construção dos movimentos (introdução, desenvolvimento e conclusão) constitutivos da redação do Enem. **Procedimentais:** Produzir uma redação do Enem. **Atitudinais:** Refletir acerca do processo de produção textual e da possibilidade de promover avanços, em especial, no que consta à argumentação, de uma versão para outra. **3. Conteúdos:** Produção textual do gênero redação do Enem. **4. Justificativa:** Justificamos o desenvolvimento desta Sequência Didática a partir da necessidade de qualificação da argumentação em produções textuais de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, tendo em vista a demanda que esse público tem, haja vista que, em sua maioria, vão realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **5. Tempo estimado:** 5 aulas de 50 minutos. **6. Recursos:** Material de uso comum (MUC), fotocópias e data show. **7. Avaliação:**

7.1 Critérios:
A avaliação será realizada a partir dos critérios de avaliação da redação do Enem.

7.2 Instrumentos:
Um quadro contendo as competências empregadas pelos avaliadores das redações do Enem.

8. Desenvolvimento	Tempo
1ª Etapa – Apresentação da situação **Provocação oral** **1ª momento:** Apresentação do seguinte folder (em Data show): Disponível em: < https://www.grupar-rp.org.br/doacao-de-orgaos-campanha-de-incentivo-ganha-as-rodovias-paulistas/>. Acesso em: 18 set. 2018. **2ª momento:** Perguntas provocadoras 1. O que é abordado nesse folder? 2. Vocês seriam doadores de órgãos? 3. Vocês sabem como funciona o processo de doação de órgãos no Brasil?	**20'**
2ª Etapa – Produção inicial - Expor oralmente aos estudantes: agora que dialogamos um pouco sobre a doação de órgãos, o que vocês acham de partirmos para a escrita? Com qual gênero vocês acham que podemos realizar essa escrita, considerando que este ano grande parte da turma vai realizar o Enem? - Entregar aos estudantes a folha com proposta de redação do Enem[1] (Anexo I).	**80'**
3ª Etapa – Módulo 1 Nesse módulo, convidamos os estudantes a desenvolverem uma atividade de apoio. **1º momento:** Entregar, aos estudantes, uma redação nota mil impressa[2], do Rio de Janeiro, produzida na edição do Enem de 2017. Na sequência, convidar os discentes para realizarmos leitura oralizada da redação. **2º momento:** Convidar os estudantes a identificar, sublinhando os argumentos que a autora da redação utilizou. Feito isso, convidar os estudantes a exporem, oralmente, os trechos que destacaram e indagar a eles: a) É possível observar uma estratégia empregada pela autora para construir o argumento? Por quê?	**50'**

[1] Optamos por deixar a folha de redação em anexo para visualizar o modelo que entregaríamos aos discentes, fidedigno ao modelo presente no Exame Nacional do Ensino Médio.
[2] Selecionamos a redação de Beatriz Albino Servilha. Não trouxemos a redação diante das limitações de espaço deste trabalho. Todavia, informamos que ela pode ser encontrada no site do G1, no seguinte endereço: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/ex-aluna-de-escola-publica-tira-nota-mil-na-redacao-do-enem-e-passa-em-medicina-na-ufrj-filha-de-pobre-tambem-pode-ser-medica.ghtml>.

b) Vamos tomar nota dessa estratégia? (A partir dos apontamentos dos estudantes, podemos esquematizar no quadro para que eles possam observar a construção da estratégia).	
4ª Etapa – Produção final Convidar os estudantes a realizarem a reescrita da redação a partir de perguntas problematizadoras, registradas pelo docente, na redação.	**50'**
5ª Etapa – Módulo 2 – Atividade de autoavaliação **1º momento:** Convidar os estudantes, com posse de suas redações, a identificarem, sublinhando, os argumentos que utilizaram e observarem se utilizaram estratégias para construir seus argumentos. **2º momento:** Solicitar aos discentes a comparação dos argumentos que desenvolveram e as estratégias empregadas aos argumentos e estratégias utilizados por Beatriz Albino Servilha em sua redação. Para fins de organização, pedir que façam um quadro, com quatro colunas: duas colunas para si, uma para registrar os argumentos e outra para as estratégias, e outras duas colunas para o texto que estão observando, atendendo às mesmas requisições. **3º momento:** Por fim, solicitar aos discentes para que registrem o que acham que podem qualificar em sua escrita, em uma próxima edição de produção textual de redação.	**50'**
Avaliação / Observação: a) Que dificuldades acredita que os estudantes encontraram? b) O que os estudantes precisam saber para obterem avanços na área explorada? c) O que precisa ser melhor qualificado? Por quê? Como você deve contribuir para isso?	

Tabela 3 – anexo I – organizada pelas autoras deste trabalho.

INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- Desrespeitar os direitos humanos.
- Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- Fugir ao tema ou que não atender ao tipo considerado dissertativo-argumentativo.
- Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Texto 1

Lei 9394/1997 sobre a doação de órgãos, CAPÍTULO II – da disposição *post mortem* de tecidos, órgãos e partes do corpo humano para fins de transplante

Art. 3º A retirada *post mortem* de tecidos, órgãos ou partes do corpo humano destinados a transplante ou tratamento deverá ser precedida de diagnóstico de morte encefálica, constatada e registrada por dois médicos não participantes das equipes de remoção e transplante, mediante a utilização de critérios clínicos e tecnológicos definidos por resolução do Conselho Federal de Medicina.
Art. 4º A retirada de tecidos, órgãos e partes do corpo de pessoas falecidas para transplantes ou outra finalidade terapêutica, dependerá da autorização do cônjuge ou parente, maior de idade, obedecida a linha sucessória, reta ou colateral, até o segundo grau inclusive, firmada em documento subscrito por duas testemunhas presentes à verificação da morte.

Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9434-4-fevereiro-1997-372347-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 18 set. 2018.

Texto 2

Dia Nacional de Doação de Órgãos

No Dia Nacional de Doação de Órgãos, comemorado em 27 de setembro, o Ministerio da Saúde, Alexandra Padilha, revelou que o Sistema Único de Saúde - SUS é o sistema público de saúde que realiza a maior quantidade de transplantes no mundo. Segundo Padilha, a lista de espera está zerada para vários procedimentos e vários estados, e o Brasil já está próximo da meta de ter 14 doadores de órgãos para cada um milhão de habitantes.
Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=3022:dia-nacional-de-doacao-de-orgaos&Itemid=844>. Acesso em: 18 set. 2018.

Texto 3

Potencial doador e doador efetivo no Brasil – 2008 a 2017
Disponível em: < http://portalms.saude.gov.br/acoes-e-programas/doacao-transplantes-de-orgaos/servicos/estatisticas>. Acesso em: 18 set. 2018.

Texto 4

Falta de conhecimento sobre irreversibilidade da morte encefálica é principal causa de recusa de doação de órgãos

Não é a falta de estrutura, mas a negativa familiar o principal motivo para que um órgão não seja doado no Brasil. De todas as mortes encefálicas e que, portanto, os órgãos poderiam ser transferidos para pacientes que correm risco de morte, pouco mais da metade se transforma em doação. O número é alto e cresceu de 41%, em 2012, para 47% em 2013, segundo dados da Associação Brasileira de Transplante de Órgãos (ABTO).

De acordo com o nefrologista José Medina Pestana, a principal justificativa das famílias para não doar órgãos é o fato de nunca terem conversado sobre o desejo de doar. “Por isso, insistimos que isso tem que ser assunto de família”, diz o integrante da ABTO. Quando isso não é um assunto resolvido, cabe a uma equipe do hospital responsável pela captação de órgãos explicar à família que a morte encefálica já é a morte. Quando ela é decretada é porque ocorreu a parada definitiva e irreversível do cérebro e do tronco cerebral, o que provoca em poucos minutos a falência de todo o organismo.
Disponível em: < http://www.abto.org.br/abtov03/default.aspx?c=1063>. Acesso em: 18 set. 2018.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema: “OBSTÁCULOS PARA DOAÇÃO DE ÓRGAÕS NO BRASIL”, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

A partir da SD, da Tabela 2, por exemplo, podemos observar que ao trabalharmos uma redação, não se trata de apenas disponibilizar uma proposta aos discentes. Cabe ir além, investindo em atividades de apoio e de autoavaliação sistematizadas que os convidem a refletir sobre sua escrita, de modo que professor e estudantes se tornem corresponsáveis no processo de ensino e aprendizagem, conforme preconiza a pesquisa-ação. Ademais, visto que os textos trabalhados na

escola são projetados a partir dos gêneros em situações reais de uso, consideramos pertinente apresentar, aos estudantes, conforme consta na Tabela 3, uma proposta de redação bem similar à redação do Enem, considerando aspectos como seleção dos textos, atenção à fonte dos textos e à diagramação.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, exploramos o modelo de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e desenvolvemos uma SD a partir do referido modelo. Embora essa Sequência não tenha sido dinamizada com estudantes de Ensino Médio, ponderamos que elaboramos esta SD à luz de outra que estamos desenvolvendo.

Consideramos que, em nosso meio de atuação, tanto de academia como de trabalho, encontramos poucos trabalhos e professores que estejam dialogando acerca do encaminhamento de atividades em sala de aula. Assim, investimos em trazer, para esta discussão, a proposta de Sequência Didática, para que junto a nossos colegas professores, pesquisadores e aqueles que, como nós, assumem essa dupla função, possamos tratar crítico-reflexivamente sobre o ensino e aprendizagem de língua materna, com vistas a enfrentar e tentar superar dificuldades que encontramos nas salas de aula do nosso país.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN. M. “Os gêneros do discurso”. In: _____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press, 1999.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

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 da escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

KOCH, I. V.; Elias, V. M. *Escrever e argumentar.* São Paulo: Contexto, 2016.

RIBEIRO, R. M. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAZÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA O COMBATE À ACRASIA NA EDUCAÇÃO LINGUOLITERÁRIA: ATUALIZAÇÕES DA TEORIA HOLÍSTICA DA ATIVIDADE

Marcos Gustavo Richter; Felipe Freitag; Vanessa Bianchi Gatto[1]

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo explorar o conceito de “acrasia”, da Teoria Holística da Atividade, de Richter, e fundamentar epistemologicamente a necessidade de combater esse fenômeno tão presente na atividade do profissional de Letras, sobretudo na educação linguoliterária. Para tanto, serve-se de uma metodologia de cunho bibliográfico, já que busca apoio essencialmente nas bases teóricas da Epistemolo- gia. Os resultados corroboram a fragilidade da oposição entre crenças e conhecimentos como justificativa para a acrasia e apontam para a necessidade da paradigmatização teórico-metodológica da atividade do- cente com base em um enquadramento de trabalho.

Palavras-chave: Acrasia. Epistemologia. Teoria Holística da Atividade.

INTRODUÇÃO

Considerando as dimensões e os objetivos deste trabalho, não vamos nos alongar na pormenorização da Teoria Holística da Atividade (THA). O leitor interessado encontrará no trabalho de Freitag (2015) uma introdução abrangente, pormenorizada e de clara e agradável leitura. O que interessa aqui é que, frente às teorias de formação docente antecessoras, a THA opõe-se ao paradigma habermasiano e rejeita a dicotomia crenças X conhecimentos. A principal razão para isso é o enfrentamento do problema mais sério e recalcitrante da profissionalização não autárquica, a acrasia, comumente acompanhada de duas copatologias formativas: a resistência à formação – que se manifesta no papel profissional como um todo e é constatável tanto na graduação quanto no exercício da atividade especializada – e a persistência de currículos não enquadrativos.

DESENVOLVIMENTO

A acrasia, termo que designa uma verdadeira síndrome dissociativa do papel

[1] (UFSM) richtermg@gmail.com; fefreitag1988@gmail.com; vanessagatto@hotmail.com

profissional, manifesta-se em uma sintomatologia envolvendo:

1. A ruptura entre os conceitos alegadamente atribuídos à prática profissional (chegando à nulificação do próprio paradigma) e a prática manifesta. Por exemplo, um docente cujo ato linguodidático apresenta propriedades behavioristas, mas que alega (ou até acredita) atuar segundo a abordagem comunicativa. Essa ruptura é conspícua em profissões alopoiéticas, mas virtualmente inobservável nas autopoiéticas. Assim, por exemplo: um psicólogo clínico não anuncia no seu cartão de visitas tratamentos na linha cognitivo-comportamental para, no gabinete, acompanhar os questionamentos do paciente em termos de anima, animus, persona etc. – conceitos tipicamente junguianos.

2. A resistência à formação. Não raro se observa entre licenciados em Letras uma tendência a acomodar-se na mediocridade profissional, a entrar em estagnação utilizando o mal-estar docente como pretexto. Há aí uma curiosa inversão: o efeito tomado como causa. Além disso, agora em nível de subjetividade social, é comumente acionada uma identificação do profissional com a figura arquetípica do mártir imolado – fenômeno, sob um olhar mais atento, nada espantoso se levarmos em conta a herança histórica e distorcida do papel do professor como “aquele que ao longo da vida se sacrifica altruisticamente sem esperar nenhuma contrapartida exceto sorrisos e palavras sinceras de gratidão”. No conjunto: o profissional que não se enxerga como um profissional, visivelmente na contramão dos códigos de ética vigentes nas atividades autopoiéticas, por todos os motivos.

3. A falta ou insuficiência de integração entre fundamentos teórico-metodoló-gicos, procedimentos linguodidáticos e instrumentos interventivos. Essas três dimensões da atividade especializada alopoiética protagonizam um desconcertante paradoxo nos bastidores da formação. Após os emergentes recursos humanos em Letras percorrerem o mesmo trajeto formativo de outras tantas profissões de nível superior – imersão teórica e prática em teorias e metodologias, estágio supervisionado, oportunidades de estudo e pesquisa complementares convergentes em trabalho de conclusão de curso, integração dos créditos curriculares, colação de grau – alguém resolve alegar que o contingente de egressos agora atuantes no mercado consiste em profissionais movidos a “crenças” (os que “acham” – implicitamente energúmenos para alguns), ao contrário da fatia que optou pelo magistério superior, egressos alegadamente movidos a “conhecimentos” (os que “sabem” – implicitamente verdadeiros especialistas para alguns). Faz sentido? Este

preocupante descompasso merece um exame mais detido. Comecemos “limpando o terreno”. O licenciado em Letras pertence a uma profissão não regulamentada, ou seja, não gerida autarquicamente na forma de Conselho de Classe, como ocorre, por exemplo, com a Educação Física desde 1998. A ausência de regulamentação torna a profissão vulnerável sob vários aspectos, sendo um deles – particularmente preocupante, por sinal – o exercício da profissão ou de alguma(s) de suas atribuições por amadores ou profissionais não legalmente habilitados, com todas as nefastas consequências para os profissionais (individualmente e em grupo) e para o próprio prestígio. Por exemplo, até há pouco tempo alguns cursos livres de línguas admitiam como “professor” de determinada língua estrangeira um indivíduo cuja referência curricular esgotava-se em ser falante nativo! No sentido oposto do tráfego ocupacional, os Conselhos exercem atividade legiferante e fiscalizadora constante, de modo que a comunidade discursivo-prática sob sua jurisdição converte-se em um sistema (cf. Luhmann) operado por expectativas normativas. Torna-se aqui particularmente central o ordenamento do exercício profissional legítimo e a coibição de sua ilegalidade. Em acréscimo, a legiferação dos Conselhos difunde no ecossistema social ainda outra expectativa relevante, cujos dividendos são embolsados pela respectiva comunidade como generoso capital simbólico. Trata-se da imposição expressa ao profissional registrado de zelar continuamente por sua própria competência e pela qualidade dos serviços prestados, sob pena de ser responsabilizado e penalizado por erros que venha a cometer. Por oposição, o leigo passa a ser, de agora em diante, a fonte de risco sério ao cliente e mesmo à sociedade como um todo.

Passemos, agora, ao nicho que nos interessa mais de perto. Será que realmente se sustenta a ideia de que docentes de Letras do mercado (contingente laboral das atividades-fim) são movidos a crenças, ao passo que seus colegas docentes da academia (contingente laboral das atividades-meio), a conhecimentos? Nossa argumentação – por enquanto apenas “para aquecimento” – começa seguindo grosso modo uma reductio ad absurdum. Suponhamos um licenciado em Letras que se divide em dois locais de trabalho, uma instituição de ensino superior e outra de ensino básico. Na primeira, ele “sabe”, no que tange à aquisição da linguagem, que aprendizes tanto de L1 quanto de L2 seguem uma sequência desenvolvimental. Na segunda, o mesmo profissional “acha” que aprendizes tanto de L1 quanto de L2 seguem uma sequência desenvolvimental. Faz sentido? O

acentuado hiato verticalizador2 entre o campo discurso dos licenciados da academia e o dos colegas do mercado em Letras, comprovado por Kader (2014), contribui decisivamente para esse desconcertante efeito ilusionístico em nosso meio.

Ao derrubarmos a “tese das crenças”, não estamos com isso implicando que profissionais de Letras ou de outras atividades alopoiéticas sejam a priori bem preparados. Muito ao contrário, reconhecemos que suas trajetórias profissionais deixam a desejar, inclusive precocemente. O que não admitimos é a bizarra alegação de que estudantes de Letras, apesar de (como quaisquer outros no espectro de habilitações superiores) entrarem em contato com teorias e metodologias na teoria e na prática ao longo de árduos quatro ou cinco anos – inclusive, ressalte-se, sob o comando e a supervisão dos mesmos docentes que depois os criticam – mereçam a posteriori a acusação de amnésia anterógrada!

> Quando a THA diz que o verdadeiro licenciado (formado, habilitado legalmente) não tem crenças, e sim conhecimentos em estado latente, (ainda) não enquadrados, isso não é o mesmo que praticar "tautologia" com não-luhmannianos que advogam a tese das crenças, pois se apoia no incontroverso fato discursivo da polifonia e heterogeneidade constitutivas do sujeito. Neste convergem as subjetividades individual e social e, nos casos de alopoiese, as vozes internas ao sistema se acham desarticuladas (dispersas), facilitando a pressão semântico-pragmática dos leigos, operante a partir dos recortes de senso comum presentes no entorno do sistema. Enfim, trata-se de uma polifonia inconsistente e à mercê de expectativas cognitivas. Já no caso de autopoiese, cujas operações se assentam em expectativas normativas, a produção de sentido tende (embora não totalmente) a monofonizar-se. Assim, a sensação de ouvir um profissional nesses casos é quase como de ter ouvido todos – sendo as diferenças pouco significativas devidas à presença de traços do componente idiográfico no nomotético. Esse contraste sistêmico se deve à ação conjunta e colimadora da racionalidade intrínseca, do caráter (tornado) centrífugo do discurso do déficit e da normatividade das práticas articulativas nos Fatores de Atribuição.

METODOLOGIA

Diante do exposto, consideramos oportuno elucidar o que de estranho vem acontecendo com a docência e outras profissões de nível superior não regulamentadas. Para isso, recorremos aos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, já que esse esclarecimento demanda a elevação do debate a um patamar suprateórico. Em outros termos, o que faremos é uma pequena viagem pelos meandros da epistemologia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Hessen (2000), uma das propriedades do conhecimento entendido como relação cognoscente válida (poderíamos dizer “correta”) de um sujeito com um objeto é obedecer a critérios de verdade. Nessa perspectiva, algo que parece mas não é, e poderia ser denominado de forma açucarada por “conhecimento enganoso”, a rigor não é conhecimento, é visão incorreta da realidade – usando um eufemismo para juízo(s) falso(s). Um termo curinga habitualmente aplicado a essa relação cognoscente com “aparências” é crença. Polissêmica, a palavra pode ter como referência: aderir a um dogma de fé (no conhecimento religioso); internalizar um juízo por pressão da tradição (no senso comum); “morder a isca” de uma fachada construída (em propagandas, inclusive ideológicas, de diversos tipos); entre outros usos, como o “achismo”.

O senso comum é um tipo de conhecimento infracientífico para o qual frequentemente o termo “crença” (no sentido não religioso) se aplica, e há, como veremos, motivos de sobra para tanto. Ele reúne uma série de traços que podemos encontrar em atividades especializadas alopoiéticas, ou seja, dotadas de operações de produção de sentido com poder de redução de complexidade baixo ou muito baixo – numa descrição “telegráfica”: é intuitivo, imprecisamente delimitado, fragmentário, assistemático, ametódico. Convém ressalvar, porém, que na vida das pessoas em geral, cujos papéis existem em rotação e por vezes podem se sobrepor ou se confundir, o senso comum (crenças ou achismos) se manifesta em maior ou menor grau, já que ninguém pode ser especialista em tudo, se levarmos em conta a assombrosa vastidão do conhecimento válido atual, incapaz ipso facto de expurgar o senso comum de áreas do saber que percorremos tão-só superficialmente. Ademais, agir num plano infracientífico pode ser funcional (a título de “quebra-galho”) na resolução de problemas práticos e imediatos e, para olhares atentos, retrata uma atitude profissional compatível com sistemas sociais regidos por expectativas cognitivas – lá onde o ordenamento autárquico ainda não chegou para convertê-las em normativas.

Mas neste ponto cabe uma advertência. A impregnação de práticas sociais pelo senso comum age como uma invisível camisa-de-força determinadora de limitações à qualidade das atividades implicadas. Assim, um profissional cuja formação inicial e continuada é fragmentária, não parametrizada e não enquadrativa

tende (perigosamente) a:

a) num dos extremos, agir segundo as peculiaridades da situação e/ou, no outro, enrijecer-se em um ponto de vista apesar de contraevidências; b) não reajustar suas concepções e procedimentos diante de críticas, mesmo construtivas; c) adotar atitude epistemologicamente ingênua, que pode consistir em: tomar por estabelecido, dogmaticamente, o que "está aí" no entorno sem empreender questionamento; e/ou então ater-se aos traços superficiais dos fatos sem abstrair conceitualmente; e d) afogar a desejável racionalidade dos julgamentos nos componentes afetivos (emocionais) dos fenômenos na medida em que estes o atinjam.

Está aí traçado o perfil de uma atitude epistemicamente degenerada. Ela é incompatível com a formação e o crescimento profissional, ainda que tanto se fale (em Letras e outros setores da atividade educativa) em "aprimoramento pela reflexão" – que neste caso nada mais implica exceto um efeito placebo[1]. Quando, portanto, se fala em profissional reflexivo, e pode-se afirmar que o bom profissional em qualquer área é reflexivo, isso significa antes de tudo probidade ética e epistemológica. Para esta última qualidade espera-se rigor científico na problematização. O que isso significa? Problematizar não de forma aleatória, fragmentária, intuitiva, ambígua, como no caso do senso comum; mas sim metodicamente, ou seja, a partir de referencial teórico e orientação metodológica claros e consistentes, conceitos e linguagem rigorosos, assegurando assim a consistência epistemológica do discurso.

Isso pressupõe (e já na formação inicial, ressalte-se) não o simples contato com saberes, mas precisamente a paradigmatização deles – conceito fundamental na THA, denominado de enquadramento. Em outras palavras, requer (além da

[1] Há basicamente dois problemas conjugados em linguodidatas não engajados em DPC. Um, por falta de protorracionalidade propiciada por paradigmatização, é refletir com a mente em "movimento browniano", sem chegar a lugar nenhum sozinho ou com seus pares. Outro, por verticalização interna que expropria a segurança dos licenciados do mercado em tomar decisões, é buscar uma falsa segurança em "pacotes didáticos prontos" dos licenciados da academia. Sim, falsa, porque assim imaginam esquivar-se da responsabilidade de diagnosticar, organizar-produzir, monitorar, ajustar – contexto a contexto. Essa verticalização mimetiza perigosamente uma atitude normal na relação entre leigo e profissional especializado, que é alienar (repassar todos os aspectos da atividade a um grupo que assume a responsabilidade em termos de preparo e de ética); em contraste com uma mesma comunidade discursivo-prática que, ao se especializar internamente como resultado de incremento de complexidade, subdivide competências que se apoiam mutuamente no trabalho em equipe, ou seja, delegar. Segundo a THA, é sintoma de insuficiência de racionalidade interna em uma profissão cavar um fosso entre atividades-fim e atividades-meio de modo que, numa mesma comunidade discursivo-prática, um segmento de membros "aliene" competências ao outro, esvaziando desta forma sua própria qualificação.

gestão laboral autárquica, funcionando como alicerce) uma grade curricular operacionalizada ao longo de toda a sua arquitetura formadora de modo a integrar longitudinal e transversalmente conhecimentos teóricos e aplicados na perspectiva de uma abordagem ou linha teórica específica, o que garantirá a consistência e a solidez da capacitação e uma direção definida para o desenvolvimento profissional in service.

A seguinte citação de Hall et al. (2000) explicita de modo bastante feliz essa relação necessária entre, de um lado, a base científica segura da formação e do exercício profissional e, de outro, as condições objetivas para o avanço da ciência na mesma área – ambas as lateralidades levadas a efeito pela comunidade discursivo-prática a que os profissionais pertencem. São dois trechos vizinhos um tanto longos, mas vale a pena a citação por serem sumamente elucidativos para os propósitos deste artigo. Vamos ao primeiro:

> O que ela [a teoria] faz? Primeiro, e mais importante, ela leva à coleção ou à observação de relações empíricas relevantes ainda não-observadas. A teoria deve conduzir à expansão sistemática do conhecimento referente aos fenômenos de interesse, e essa expansão deve idealmente ser mediada ou estimulada pela derivação de proposições empíricas específicas a partir da teoria (declarações, hipóteses, predições), sujeitas a testes empíricos. Geralmente, o âmago de qualquer ciência está na descoberta de relacionamentos empíricos estáveis entre eventos ou variáveis. A função de uma teoria é promover esse processo de uma maneira sistemática. [Ela] pode ser vista como uma espécie de moinho de proposições, moendo declarações empíricas relacionadas que podem então ser confirmadas ou rejeitadas, à luz de dados empíricos adequadamente controlados. Só as proposições ou as ideias derivadas da teoria é que estão abertas a testes empíricos. A teoria, ela mesma, é suposta, e sua aceitação ou rejeição é determinada por sua utilidade, não por sua veracidade ou falsidade (p. 34-35, grifos nossos).

Este trecho mostra de maneira sucinta o que é fazer ciência válida e confiável, no sentido amplo. Mas queremos chamar a atenção à sentença grifada. Ela permite fazer uma inferência crucial para a comunidade discursivo-prática. Somente um paradigma (linha ou abordagem teórica) compartilhado pelos membros ou por uma divisão destes (no caso de atividade pluriparadigmática) permite que as racionalidades teórica e prática, lógica e histórica se integrem nas práticas reflexivas, no compartilhamento de avanços científicos, na unificação de jargões e conceitos para a própria coesão do grupo.

Uma importante consequência disso é a adoção de políticas de pesquisa nas

quais os profissionais do mercado, apoiados na experiência sistemática compartilhada, entram com as demandas (as questões relevantes para a área) e os profissionais da academia ou de centros de pesquisa, apoiados no encadeamento questão → hipótese → confirmação/rejeição empírica, entram com as respostas ou encaminhamentos (novas derivações relevantes da teoria).

Resultado disso (tão desejado): a aderência academia-mercado acompanhada da horizontalização das relações entre colegas. E por fim, a dissolução dos traços de senso comum no exercício profissional com a qualificação progressiva da atividade especializada, acompanhada da comunicação (interna e externa ao sistema) fluentemente dotada de cientificidade e consistência. Enfim, a paradigmatização converte-se em um salutar esforço coletivo da comunidade, viável em condições de horizontalização[1], porém muito difícil nas de verticalização.

Em suma: profissionais de Letras não têm crenças, no sentido estritamente epistemológico de ausência de saberes válidos sobre dada área de conhecimento. Têm, sim, (infelizmente) uma trajetória de formação desprovida de paradigmatização e integração dos saberes nos quais se debruçam durante a graduação, com todas as funestas consequências. Com efeito, uma competência especializada, de árdua capacitação e de valor social inestimável não comporta “achismos”, muito menos perfil laboral energúmeno; entretanto, uma política de graduação alopoiética, desprovida de mecanismos de enquadramento e desenvolvimento profissional corresponsável na abordagem comunicativo-interacionista (hoje tida como a mais defensável) deixa “engavetados” e estéreis os saberes sofisticados retidos que

[1] Queremos deixar claro que por horizontalização entendemos o funcionamento sistêmico baseado em operações integrativas entre atividades-fim e atividades-meio – o que é muito diferente de hierarquia, ou seja, de organização do trabalho envolvendo relações internas de poder. Esta última sempre existiu e existe em sociedades com certo grau de organização, e sem dúvida é necessária para coordenar funções entre si em atividades complexas. Procurando equacionar isso claramente em sua arquitetura teórica, a THA distingue entre enquadramento e setting. A hierarquia, por direito, afeta o setting, que é a esfera adminis- trativa implicada em toda atividade organizada. A ilegitimidade está no uso da hierarquia para sabotar competências, as quais subsistem independentemente da esfera administrativa e se referem a enquadra- mento. Ilustremos. O Conselho Federal de Nutrição expressamente proíbe interferência de leigos em decisões dos profissionais. Mas nesse preceito está implicado o enquadramento, não o setting: a administração hierárquica de uma instituição é algo independente de racionalidade intrínseca. Resultado disso: nenhum leigo, mesmo superior hierárquico, pode impor a um nutricionista que prescreva dietas “que a chefia goste” (na salvaguarda do enquadramento); ao passo que, em nome de imperativos organizacionais, pode muito bem exigir que o Plano de Saúde A se limite a uma cota mensal X de pacientes para tratamento de obesidade, e o Plano de Saúde B a uma cota Y de clientes do mesmo perfil (isso é setting). Em contraste, profissões alopoiéticas como Letras sofrem comumente sabotagem hierárquica nas suas competências por conta da confusão entre enquadramento e setting. Caso típico é o coordenador de área que insiste em "espiar" o que o linguodidata solicita numa prova como condição para "permitir" que seja aplicada.

poderiam entrar em jogo mas permanecem em estado latente, até que, no mercado, mecanismos organizacionais de sabotagem – falta de planos de carreira, aviltamento escandaloso das condições de trabalho, assédio moral por vezes grave frente a planos de aperfeiçoamento, relação verticalizada e depreciativa (em mão dupla) com os colegas da academia – acabam "virando as chaves" das mencionadas gavetas, e o profissional acaba, por fim e tristemente, esquecendo onde as guardou...

Em outras palavras, a ausência de paradigma integrador entre as três dimensões do Desenvolvimento Profissional Corresponsável (academia/mercado/graduação) acarreta a fragmentação massiva do conhecimento, o que também se reflete no desacoplamento crônico teoria-experiência e lógica-história (a esse respeito, vale notar que o currículo de Letras ainda não contempla corredores formativos já rotineiros em sistemas laborais autopoiéticos: paradigmas, ênfases e especializações). A relação mercado-academia, tradicionalmente conflituosa, se agrava com a ruptura e a verticalização destas duas esferas atribucionais (atividades-meio X atividades-fim). Cronifica-se, por fim, uma verdadeira Contradição de Engeström: uma relação simbiótica perversa em que a academia entra com o paternalismo assistencialista, e o mercado, com o clientelismo oportunista.

Mas – replicaria alguém – não se pode negar a óbvia pressão, inclusive interna ao profissional de Letras, do senso comum no exercício das funções. Certamente, lhe diríamos; tem toda a razão. Mas cabe aqui um importante esclarecimento. Comparando Letras com profissões regulamentadas, estas, respaldadas pela autogestão ordenadora e legiferante dos Conselhos, exercem poderosa e eficaz contrapressão normativa sobre os vários mecanismos de sabotagem acima mencionados, além de incentivarem a indispensável horizontalização das relações entre pares na comunidade discursivo-prática e inverterem o sentido do discurso do déficit, que passa de centrípeto a centrífugo, expurgando assim subsistemas de conflito. O resultado disso é o cancelamento definitivo do senso comum na racionalidade intrínseca do sistema profissional autopoiético e seus membros.

Por sua vez, o profissional de Letras, sem o amparo desses recursos jurídicos e inserido em um lugar discursivo com baixo poder de redução de complexidade, torna-se alvo fácil de duas patologias profissionais convergentes: uma, a irrupção

intrassistêmica de vozes de leigos que caleidoscópica e vorazmente pressionam pela prevalência de suas expectativas na esfera linguodidática; outra, o “vácuo” deixado pela ausência de enquadramento, que passa a ser preenchido por essas mesmas vozes. A consequência: uma vez que, epistemologicamente, as vozes laicas (originárias do entorno sistêmico, estranhas, portanto, às operações específicas do sistema) compõem precisamente a orquestração cacófona do senso comum, este manifesta-se no lugar discursivo do licenciado como um vírus que se aloja no DNA de uma célula hospedeira e expede “ordens”metabólicas como se fossem da própria célula. Dizer que quem cumpriu todos os requisitos legais para uma capacitação superior egressa ao mercado com crenças é análogoa dizer que o genoma humano – alegando que pessoas em geral eventualmente têm verrugas – é a soma do DNA de uma célula embrionária humana mais o DNA do vírus que posteriormente a converteu em célula verrucosa.

E, pelo efeito discursivo de esquecimento, é “como se” o próprio linguodidatas – e não, como de fato ocorre, os leigos que lhe usurpam espaço polifonicamente – tivesse crenças. Afinal, seu papel é fragmentário; comumente não entra em enquadramento, nem mesmo ao estagiar, visto que as instituições de ensino que chegam a aceitar estagiários não articulam os três vértices do DPC; o vácuo deixado pela formação não enquadrativa, fragmentária, é preenchido tentativa e intuitivamente pela experiência discente pregressa.

Contudo, neste ponto um princípio fundamental em epistemologia é perigosamente transgredido por definição, e as consequências logo aparecem. O conceito lógico de conhecimento reúne três condições, a saber: a) existe um estado de coisas X; b) o sujeito reconhece esse estado de coisas X; c) o sujeito tem como justificar o reconhecimento desse estado de coisas X. Ora, no mero imitar dos antigos professores, o licenciado deixa sem justificação a prática incorporada, transgredindo assim a terceira condição do conhecimento válido – e com isso seu conhecimento volta a deixar vácuo. O preenchimento de um vácuo acabou deixando outro vácuo! E então, invadem a fronteira discursiva, oportunistas e sorrateiras, as vozes laicas. E o senso comum, viral e estranho à formação, insiste em habitar esse lugar profissional.

Passemos agora ao segundo trecho de Hall et al. (2000):

> Uma outra função da teoria é evitar que o observador fique ofuscado pela

> complexidade total dos eventos naturais ou concretos. A teoria é um conjunto de anteparos e diz ao usuário que ele não precisa se preocupar com todos os aspectos do evento que está estudando. Para o observador não-treinado, qualquer evento comportamental razoavelmente complexo parece oferecer incontáveis meios diferentes de analisar ou de descrever o evento – e realmente oferece. A teoria permite que o observador abstraia a partir da complexidade natural de uma maneira sistemática e eficiente. As pessoas abstraem e simplificam quer usem ou não uma teoria. No entanto, se não seguirmos a orientação de uma teoria explícita, os princípios que determinam a nossa visão ficarão escondidos em suposições implícitas e em atitudes das quais não estamos conscientes. A teoria especifica para o usuário um número limitado de dimensões, variáveis ou parâmetros mais ou menos definidos e de importância crucial. Os outros aspectos da situação podem em certa extensão ser ignorados do ponto de vista desse problema. Uma teoria útil vai detalhar instruções explícitas sobre os tipos de da- dos que devem ser coletados em relação a um determinado problema. Consequentemente, como poderíamos esperar, os indivíduos com posições teóricas drasticamente diferentes podem estudar o mesmo evento empírico e fazer observações bem diferentes (p. 35-36, grifo nosso).

Toda esta citação é uma brilhante justificativa da adoção de uma teoria e um paradigma teórico-prático norteadores – adoção essa que, além de antídoto do senso comum e das expectativas cognitivas, atua como princípio:

a) unificador-integra-dor da atividade discursiva (inclusive interna) da comunidade; b) direcionador da reflexão integrativa teoria-experiência;
c) unificador dos esforços da comunidade pela qualificação da atividade;
d) horizontalizador da relação academia-mercado no tocante à pesquisa, ao desenvolvimento profissional corresponsável e ao progresso científico e técnico na área;
e) unificador-promotor dos critérios de validação da prática científica na área para a emergência e consolidação da racionalidade criterial interna à comunidade – cientificidade atrelada às operações autopoiéticas de produção de sentido tanto na esfera lógica quanto na histórica, desembocando na racionalidade intrínseca do sistema social.

CONCLUSÃO

As considerações aqui expostas representam para a THA uma virada epistemológica crucial com a migração do obsoleto conceito neocartesiano de “crenças” para o conceito radical-construtivista de expectativas (cognitivas e

normativas), escudado em Luhmann (1983). O termo “crenças” acaba confundindo sistemas de produção de sentido psíquicos e sociais, além de conceituar comunicação nos termos da pragmática neocartesiana: o falante enuncia com uma intenção socialmente pré-construída, ao ouvinte basta reconhecer essa intenção. Por outro lado, o termo “expectativas” liga-se ao conceito-chave de dupla contingência, em que o sentido é dinamicamente construído em relação bilateral, de forma probabilística e ao longo do tempo. Segue-se que o problema da migração da alopoiese à autopoiese sistêmica, e portanto, a solução para o impasse da acrasia na profissionalização, jamais poderia ser equacionado em termos de crenças.

REFERÊNCIAS

FREITAG, F. Alunos Autores no Ensino Médio: (Re) Educação Linguoliterária na Teoria Holística da Atividade e Instrumentalização Docente Através da Pesquisa-Ação. Disser- tação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2015.

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. A natureza da teoria da personalidade. In: Teorias da personalidade. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

HESSEN, J. Teoria do Conhecimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KADER, C. C. C. Um estudo dos Fatores de Atribuição em textos acadêmicos de Letras e Psicologia à luz da Teoria Holística da Atividade e da Linguística de Corpus. Tese de Doutorado. Santa Maria: UFSM, 2014.

LUHMANN, N. Sociologia do Direito I. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1983.

RODAS DE CONVERSA: A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA EM FOCO[1]

Angélica Ilha Gonçalves[2]; María Cristina Maldonado Torres[3]

RESUMO:

A competência linguístico-comunicativa tem se mostrado complexa e difícil de ser desenvolvida em sala de aula, inclusive em cursos de graduação em Letras, como espanhol e inglês. As contribuições teóricas de Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Bachman (1990) são fundamentais para entender esse conceito. Entretanto, é necessário que os professores encontrem maneiras de evitar esse descompasso entre o nível de desempenho dos acadêmicos e aquele considerado necessário para atuar como professor. Nesse caso, as Rodas de Conversa, em que os acadêmicos realizam conversas na língua-alvo a partir de diferentes temas, podem representar um importante procedimento para atingir tal objetivo. Como essa proposta foi implementada com uma turma de segundo semestre do curso de Letras Espanhol presencial, na Universidade Federal de Santa Maria, o objetivo desse trabalho é investigar a competência linguístico-comunicativa dos participantes dessa atividade, verificando o nível de proficiência adquirido durante as Rodas.

Palavras-chave: Competência linguístico-comunicativa. Prática oral/espanhol. Rodas de Conversa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa em cursos de graduação em Letras é uma preocupação recorrente em pesquisas brasileiras desde a década de 1990. Tais investigações, com base nas contribuições teóricas de Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Bachman (1995), demonstram a sua relevância para a atuação de futuros professores de línguas.

No entanto, essa competência tem se mostrado complexa e difícil de ser desenvolvida em sala de aula. Essa realidade também tem sido revelada em cursos de graduação em Letras Inglês e Espanhol, por exemplo. Uma possível alternativa

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[2] Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. angelllig@yahoo.com.br

[3] Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. macristina.maldonado@gmail.com

para o seu desenvolvimento é o planejamento de atividades que estimulem a interação entre os alunos e entre alunos e professor.

Nesse caso, as Rodas de Conversa, em que os acadêmicos realizam conversas na língua-alvo a partir de diferentes temas, representam um importante procedimento para atingir tal objetivo. Em vista dessa proposta ter sido implementada com uma turma de segundo semestre do curso de Letras Espanhol presencial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o objetivo deste trabalho é investigar a competência linguístico-comunicativa dos participantes dessa atividade, verificando o nível de proficiência adquirido durante as Rodas.

Para tanto, o trabalho foi dividido em quatro partes. Na primeira, são encaminhadas as orientações teóricas que nortearam o desenvolvimento do trabalho. Na segunda, esclarecida a prática através das Rodas de Conversa. Na terceira, são apresentadas a análise e os resultados da competência comunicativa de quatro participantes e, por fim, as considerações finais.

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICO-COMUNICATIVA

O conceito de “competência” passou por diversas modificações e aprimoramentos na área de linguística desde a década de 1970. Inicialmente, essa noção foi pensada para os casos que envolviam a primeira língua (CHOMSKY, 1978; HYMES, 1971). Entretanto, a ampliação do conceito possibilitou a sua aplicação no ensino e aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua (CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1995).

Foi Hymes quem introduziu o conceito de “competência comunicativa”, atentando para as regras de uso, significado referencial e social da linguagem, ao invés de apenas a gramaticalidade das orações (IRAGUI, 2004). A partir de seus estudos, o contexto passou a ser fundamental para compreender os quatro parâmetros da competência comunicativa: (1) se e em que grau algo é formalmente possível; (2) se e em que grau algo é viável; (3) se e em que grau algo é contextualmente apropriado e; (4) se e em que grau algo ocorre na realidade.

A proposta de Hymes permitiu o desenvolvimento de uma base teórica para o ensino de línguas numa perspectiva voltada para a comunicação. Nesse sentido, apenas o controle da gramática não bastava, era preciso garantir o desenvolvimento de habilidades comunicativas para usar a língua.

Dentre os trabalhos que se voltaram para a aplicabilidade da competência comunicativa, destaca-se o realizado por Canale e Swain (1980). A partir de suas experiências em cursos de francês como segunda língua no instituto de educação de Ontario/Canadá, os linguistas propuseram diretrizes para essa competência.

Inicialmente, Canale e Swain dividiram a competência comunicativa em três subcompetências: gramatical, sociolinguística e estratégica. Posteriormente, Canale (1995) revisou o trabalho e propôs uma subdivisão da competência sociolinguística em sociolinguística e discursiva:

1) Competência gramatical: domínio do código linguístico verbal ou não verbal, englobando o léxico e as regras de sintaxe, semântica, morfologia e fonologia.
2) Competência sociolinguística: possibilidades das expressões serem produzidas e entendidas em diferentes contextos sociolinguísticos de forma adequada.
3) Competência discursiva: maneira como as formas gramaticais e significados são combinados a fim de garantir um texto com coesão em forma e coerência em significado.
4) Competência estratégica: estratégias de comunicação, verbais e não verbais, que compensam as rupturas na comunicação.

Por apresentar uma aplicabilidade para o ensino e a aprendizagem de línguas, esse modelo contribuiu de maneira significativa para os estudos nessa área. No entanto, recebeu críticas por não ser considerado totalmente completo, abrindo espaço para outros modelos, como o de Bachman (1995).

Bachman (1995) elaborou um modelo planejado para proporcionar uma base teórica para o desenvolvimento e para a utilização em testes de língua, assim como para as pesquisas sobre avaliação da língua(gem). O linguista passou a denominar “competência comunicativa” como “habilidade linguística comunicativa”.

No cenário brasileiro, Almeida Filho (1993) elaborou um modelo de Operação Global do Ensino de Línguas, influenciado pelos trabalhos de diferentes linguistas (CHOMSKY, 1965; HYMES, 1979; CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1980; TARONE, 1980; WIDDOWSON, 1989). Embora Almeida Filho não cite Bachman, provavelmente seus trabalhos também o influenciaram, pois utiliza o termo “competência linguístico-comunicativa” ao tratar sobre as competências

fundamentais para um professor de línguas, o que se assemelha a denominação utilizada por Bachman.

Para Almeida Filho (2006), a competência linguístico-comunicativa é o equilíbrio entre o conhecimento sobre a língua e a sua capacidade de uso. Essa sintonia possibilita que o professor atue em situações de uso da língua-alvo, sendo fundamental para a prática em sala de aula.

AS RODAS DE CONVERSA

As Rodas de Conversa começaram a ser desenvolvidas em 2013, no Centro de Ensino e Pesquisas de Línguas Estrangeiras Instrumentais (Cepesli) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em um primeiro momento, essa atividade foi oferecida apenas para os participantes interessados em desenvolver a oralidade em língua espanhola.

No entanto, com o crescimento do interesse pelo projeto, passaram a ser oferecidas Rodas em língua inglesa e língua portuguesa para hispanofalantes. As observações da oralidade dos participantes levaram as autoras a querer desenvolver algo semelhante com alunos do curso de Letras Espanhol, já que ambas apresentam formação na área.

Em 2017, a partir da realização de uma docência orientada, foi possível desenvolver as Rodas de Conversa com o público almejado. Essa experiência ocorreu com uma turma de segundo semestre do curso de Letras Espanhol presencial da UFSM.

Como o objetivo das Rodas é realizar conversas na língua-alvo a partir de diferentes temas, mantendo o foco na oralidade, a turma foi dividida em três grupos. Cada grupo permaneceu em salas diferentes, sendo orientados por uma das professoras da docência ou pela professora titular.

No decorrer do semestre, as três professoras realizaram o planejamento e reuniões para a revisão do trabalho que seria desenvolvido. A cada semana, foram realizadas as mesmas atividades com os grupos, havendo o constante incentivo das professoras para que todos os participantes se comunicassem o máximo possível em espanhol, de maneira lúdica e natural.

As conversas foram orientadas por materiais baseados em diferentes gêneros, que não foram criados especificamente para serem utilizados em sala de aula, tais como curta-metragens, propagandas, infográficos, fotografias e jogos.
Embora cada professora fosse responsável por um grupo, houve a rotatividade das professoras, a fim de que os participantes tivessem contato com diferentes variantes e didáticas. Além disso, também houve momentos de união entre os três grupos. Vale salientar que ainda que o trabalho tenha sido desenvolvido com a turma completa, para este artigo foram utilizadas apenas a análise e as observações de quatro alunos, sendo dois do nível básico e dois, do intermediário. Os quatro participantes foram escolhidos por terem tido contato com as três professoras, apresentarem um número reduzido de faltas, pertencerem ao mesmo grupo e estarem nos níveis iniciais de aprendizagem.

ANÁLISE E RESULTADOS

Nessa seção, são apresentadas a análise da proficiência oral dos participantes e as observações realizadas no decorrer do semestre. Para essa análise, foram utilizados o quadro de avaliação do Celpe-Bras (MEC, 2013, p. 17), descrito no Guia de Capacitação para Avaliadores da Parte Oral e as orientações do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (IC, 2002, p. 43 e 45).

Para essa análise, os dados foram coletados a partir de duas entrevistas com quatro participantes. Uma das entrevistas foi realizada antes de iniciar as atividades das Rodas e outra, ao terminar o semestre letivo. Cada participante foi avaliado de modo individual considerando as falas obtidas durante as entrevistas I e II, sendo que todas as entrevistas foram transcritas para a análise.

As avaliações individuais contêm as seguintes informações a fim de facilitar a compreensão: nome do participante, grupo a que pertenceu durante as Rodas de Conversa, quantidade de faltas que teve durante o semestre, algumas das características particulares observadas durante as interações orais e três exemplos das falas que mostram o nível de proficiência apresentado antes das Rodas de Conversa e depois da participação.

Como nos três grupos houve crescimento em relação à competência linguístico-comunicativa, a seguir são apresentadas as observações e as análises de quatro participantes pertencentes ao mesmo grupo.

Participante 1: Joan Grupo: G1 Número de faltas: 2 Características do participante:

Participante com iniciativa e pouca timidez. Mostrou-se sempre interessado em participar, compartilhou experiências pessoais relacionando-as com os temas propostos. No começo das Rodas de Conversa, o participante não percebia as interferências da LM. Com o transcorrer das participações orais, o participante conseguiu perceber algumas falhas e ainda questionar sobre a forma adequada de pronunciar algumas palavras que desconhecia.

Quadro 1 - exemplos da proficiência de Joan.

Participante	**Antes da Roda Nível**	**Depois da Roda N ível**
Joan		
	Para FINS PROFISSIONALES. Mi PROFISIÓN O CAMPO EH... que abre oportunidades. NA VERDADE yo quería inglés, MAS solamente tiene por la mañana. MAS después de hacer el primer semestre me encantó, me gusta español, adapté. Entonces pretendo proseguir.	
	Sí funciona, es esencial dentro de la disciplina. Tendría que haber una materia especifica solamente con la conversación dentro de la disciplina, es muy, MUCHO importante.	
	Fins profissionales, solamente. Mi profision, también la oportunidade depués de jubilar, también poder ser MESTRE (se refiere a maestro). Para mí es oportunidad, resumindo	
	Creo que mejor, mucho mejor, mucho mejor. Ayudó mucho, eh... creo que en la pronunciación, en la comprensión, la rapidez de LO RACIOCINIO y en comprender las palabras, mucho mejor Mejor que antes.	
	Escribir no tanto, nosotros no TEMOS tanta escrita NA disciplina de ahora. Creo que conversación, para mi é esencial para PRÁTICA diaria, ENTÃO seria conversación oral, o que vamos FAZER, vamos hacer...	
	A mí me gustó MUITO la dinámica, los temas, las preguntas, las respuestas y alguna observación negativa no tengo, para mí fue MUCHO bueno.	

Participante 2: Berta Grupo: G1 Número de faltas: 2 Características do participante:

Participante espontânea que gostava de conversar sobre as suas experiências pessoais e relacioná-las aos temas propostos. Ao interagir com os colegas sempre procurava fazê-lo em espanhol. Por possuir um nível bom da LE, em alguns momentos os seus turnos de fala superaram os turnos de outros participantes.

Quadro 2 - exemplos da proficiência de Berta.

Participante	**Antes da Roda Nível**	**Depois da Roda Nível**
	Berta creo que... soy graduada en periodismo acá en Santa María por la U F S M, a mí me gusta la lengua no sé si quiero ser profesora de español, pero es una cosa que a mí me gusta mucho.	
	En mi opinión me siento mejor para hablar, mucho mejor. Porque en la primera clase yo estaba un poco con vergüenza de hablar. Y yo creo que yo entiendo las personas hablando, sé hablar, pero muchas veces me quedo insegura o con un poco de vergüenza y entonces no hablo. Y las clases fueron muy importantes por eso, porque fue muy natural las personas hablando, fue muy bueno. Para mí español es una cosa que me gusta mucho, entonces estudiar las lenguas en general portugués, español, es una cosa que creo que es muy	
	Sí, bastante, porque creo que, yo no conocía a mis compañeros, algunos de ellos y hubieron algunas clases en que discutimos también, que hablamos, que no concordamos, que no aceptamos las mismas cosas, pero yo logré entender mis compañeros también, con mucho diálogo pude entender que ellos importante tanto para mi profesión tanto para mi vida estudiar lenguas.	

tienen su opinión porque vivieron cosas diferentes que yo, entonces pude entender a mis compañeros.
Creo que por las mismas cosas que yo DIJO anteriormente, porque es una cosa que me despierta muchas cosas bonitas, entonces están las canciones, la cultura...
No sé, creo que no es una modificación, pero una continuación, creo que en todos los semestres durante el curso tenía que tener una... algo así, un taller, algo así porque eso fue en el segundo semestre, creo que si fuera en el primero estaríamos mejores, no sé. Creo que una modificación es continuar eso.

Participante 3: Ivan Grupo: G1 Número de faltas: 0 Características do participante:

Participante que sentia vergonha e insegurança ao falar em espanhol. Durante a entrevista I, praticamente não conseguiu falar na LE. Com a participação constante, foi perdendo a timidez e conversando mais na língua alvo e as interferências da LM diminuíram e a segurança para se expressar aumentou.

Quadro 3 - exemplos da proficiência de Ivan.

Participante	**Antes da Roda Nível**	**Depois da Roda Nível**
Ivan		
	Sí, muy importante. Porque español, según se sabe, É segunda lengua MAIS hablada en todo mundo e É UMA LÍNGUA INTERESANTE. Saber de cultura TUDO que existe en países de la lengua española. Una manera que Yo FAÇO É LER EM VOZ ALTA libros solamente, ENTÃO FICAR LENDO, LENDO, LER libros EM VOZ ALTA. Eso EU FAÇO. Escuchar radios argentinas y URUGUAIAS, DO mundo entero. Pongo NO celular E FICO escuchando. ASSISTIR FILMES EM español, FILMES, películas...	
	Sí, cuando empezó, no tenía como expresarme, hoy está mejor, cuido más las palabras. Más seguro, con más confianza y como dice QUEBRA O GELO (se corrige) el hielo durante las clases	
	Licenciatura es un SONHO. Soy militar y no tuve oportunidad antes. ENTÃO, QUANDO APRESENTOU-SE esta oportunidad, EU TENTEI SEGURAR. Era UM SONHO MEU FAZER UMA LICENCIATURA E UM CURSO SUPERIOR. Y español muy bueno el curso.	
	Quizá aumentar uno o dos materiales, una hora en uno y otra hora otro. Dividir, por ejemplo algo visual y otro de leer.	
	Es una OPORTUNIDADE de abrir horizontes CONHECER OUTRA cultura e poder MAIS adelante ENSINAR. Trabajar con Lengua Española y ver O DESENVOLVIMENTO de los niños de PEQUENOS. ISSO me gusta mucho.	
	Sí mejoró y CONHEÇO mejor a los compañeros y también es muy bueno por eso.	
	Sí, es un método muy bueno y mejora mucho. Me ayudó mucho.	

Participante 3: Marc Grupo: G1 Número de faltas: 2 Características do participante:

Participativo, não apresenta problemas graves para se comunicar em LE. Gosta de compartilhar experiências pessoais, sem muita necessidade de intervenções da professora. Por ser um aluno que possui um bom nível de espanhol, em alguns momentos os turnos de fala superam os turnos de outros participantes.

Quadro 4 - exemplos da proficiência de Marc.

Participante	**Antes da Roda Nível**	**Depois da Roda Nível**
Marc		
	Sí, sí, porque si no fuera por la práctica yo no... yo no lograría muy bien hablar las cosas, como por ejemplo, los verbos o los pronombres, es muy... es muy de hablar lo que yo tengo de experiencia, porque a mí me gusta oír y escuchar radios en español, pero no es, no forma un todo educacional para mí.	
	Yo creo que mejor, mejor que antes, pero no creo que para escribir, yo creo que sea lo mismo, pero para hablar yo creo que estoy ME expresando mejor para un público como mis colegas. Yo creo que más para aprender las cosas. No tengo amigos que hablen español, solo con mi novia, que a ella le gusta mucho el español también.	

Ella se fue a Mendoza, le gustó mucho la cultura argentina, hablar español es muy bueno para ella. Nosotros, como quien JUGA, nos hablamos en español algunas veces. No es una cosa muy diaria, pero es un hobby.
Sí, porque es muy bueno para la expresión de uno, para la mía, para la del otro. Yo creo que es una de las mejores cosa y no que necesite estar en un ambiente de inmersión, es un ambiente de conversaciones, eso creo que es lo bueno. Yo creo que es... una cosa que a mí me gusta mucho es el español y también porque yo no tengo empleo. Yo soy FORMADO en periodismo. Y cómo, cómo puedo decir, a manera de una muleta, ¿puedo decir así? (pregunta a la profesora) yo quería experimentar una nueva GRADUACIÓN. Por ENQUANTO yo estoy ocioso.
Yo creo que sí, sería bien interesante tener esas ruedas de conversa. Yo estoy intentando pensar como en otras disciplinas como en Literatura española, pero no sé si va a ser su jurisdicción.

A partir da análise da proficiência de cada participante, é possível observar que dois deles encontravam-se no nível básico antes de iniciar as atividades e ao terminar as Rodas de Conversa, passaram para o nível básico superior. Da mesma forma, os participantes que encontravam-se no nível intermediário passaram para o nível intermediário superior.

As observações realizadas no decorrer do semestre permitiram identificar, também, uma maior participação de todos os acadêmicos e o aumento da interação oral com os demais colegas. Como os participantes encontravam-se em níveis diferentes, o crescimento não foi similar, mas cabe lembrar que, como explica Hymes (1995), a capacidade de usar cada parâmetro da competência comunicativa irá variar de falante para falante. Ainda assim, mesmo os participantes mais tímidos e que se encontravam no nível básico conseguiram avançar para o nível seguinte.

Bachman (1995) salienta que o uso da língua é um processo dinâmico, em que as regras gramaticais e o conhecimento de como usá-la com objetivos comunicativos determinados precisam estar em sintonia. Dessa forma, durante as Rodas de Conversa, os participantes demonstraram conhecimento e capacidade para colocar em prática essa competência, a partir de um uso adequado e contextualizado da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa requer atenção dos cursos de Letras, especialmente porque seus professores irão lecionar nessas outras línguas. Pela dificuldade em garantir que os acadêmicos desenvolvam a proficiência na língua-alvo, as atividades propostas pelos cursos precisam ser diversificadas e que permitam a conversação e a interação entre os alunos e alunos e professores.

Dentre essas atividades, as Rodas de Conversa têm demonstrado ser uma prática que pode favorecer o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de futuros professores. A sua aplicação com uma turma de segundo semestre do curso de Letras Espanhol da UFSM, é um exemplo disso.

As Rodas promoveram uma maior participação de todos os acadêmicos e Comprometimento com a prática oral. Mesmo aqueles que apresentavam maior dificuldade, buscaram expressar-se em língua espanhola, demonstrando maior envolvimento nesse tipo de proposta do que em aulas convencionais.

Ao analisar especificamente a proficiência de quatro participantes, identificou-se que todos ampliaram seu nível de proficiência, conseguindo se comunicar com mais fluência, realizando correções quando identificavam falhas e ampliando a sua capacidade de conversação. Dessa forma, esse trabalho permite verificar que as Rodas podem ser uma estratégia eficaz nos cursos de Letras, que trabalham com outras línguas, sejam estrangeiras, segundas línguas ou adicional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 1993. 75 p.

BACHMAN, L. Habilidad lingüística comunicativa. Tradução de Javier Lahuerta. In: LLOBERA, M. (Coord.) Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 105-127. Tradução de Communicative Language Ability.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Tradução de Javier Lahuerta. In: LLOBERA, M. (Coord.) Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81. Tradução de From communicative competence to communicative language pedagogy.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, Oxford, v. 1, p. 1-47, 1980. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

CHOMSKY, N. Aspectos da teoria da sintaxe. Tradução de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978. 372 p. Tradução de Aspects of the theory of syntax.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. Tradução de Pedro Horrillo Calderón. In: LLOBERA, M. (Coord.) Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 27-46. Tradução de On communicative Competence.

INSTITUTO CERVANTES. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Guia de capacitação para examinadores da parte oral do Celpe- Bras. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-de-capacitacao-para-examinadores-da-parte-oral>. Acesso em: 03 set. 2018.

IRAGUI, J. C. El concepto de competencia comunicativa. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Direts.). Vademécum: para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p. 449-465.

A LITERATURA EM CRISE NA ESCOLA E A NECESSIDADE DE NOVAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Ana Cláudia de Oliveira da Silva[1]

RESUMO:

O objetivo do presente trabalho é refletir sobre melhores práticas pedagógicas com vistas a formar um leitor crítico e competente literariamente, enfatizando o caráter humanista, cultural, histórico e social da literatura. Para tal, trazemos para esta reflexão algumas práticas realizadas, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus São Vicente do Sul, com turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

Palavras-chave: Literatura; Escola; Leitor crítico.

INTRODUÇÃO

A extinção, por parte de inúmeras universidades federais em todo o País, do conhecido vestibular e sua substituição pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM gerou, obviamente, protestos tanto por parte de estudantes e professores quanto por parte de estabelecimentos especializados em preparar o aluno para este fim. Modificou-se, dessa maneira, a forma de acesso ao ensino superior no Brasil, mas não se alterou a forma de ensinar na Educação Básica, alicerçada ainda em disciplinas e conteúdos programáticos estanques. Nesse sentido, resta perguntar: o que esta mudança realmente significa para o ensino de literatura nas escolas? Ou melhor, o que a incorporação da literatura à grande área designada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, juntamente com outras cinco disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação, representa nesse novo contexto?

Para alguns educadores, tal mudança consolida tão somente o fim do ensino de literatura no Ensino Médio, tendo em vista que o ENEM não prioriza o estudo de obras específicas, as conhecidas leituras obrigatórias. Já para outros educadores, tal alteração não trará efetivamente nenhuma mudança em seus modos de lecionar,

[1] Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora de Língua Portuguesa e Literatura. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha- Campus São Vicente do Sul. E-mail: anaclaudia@iffarroupilha.edu.br

visto que ainda estão profundamente atrelados ao cânone ou ao ensino sistematizado de escolas e suas características literárias.

Perspectivas que, infelizmente, não problematizam o ensino de literatura nas escolas e/ou propiciam que os educadores repensem suas práticas pedagógicas. Em uma primeira perspectiva, isso ocorre porque a leitura é percebida como algo esquemático, ou seja, ela é o conhecimento acerca do enredo de determinados livros pertencentes ao cânone, fato que desconsidera uma parcela importante da produção literária de língua portuguesa. Em uma segunda perspectiva, porque não compreende a intrínseca relação entre a utilização um quanto pragmática de conteúdos teóricos e críticos, seja no processo de ensino-aprendizagem seja na avaliação dos saberes, e a crescente desvalorização da leitura de textos literários durante a formação escolar dos nossos estudantes. De acordo com Silva (2015, p.16):

> As relações entre leitura e literatura nem sempre são analisadas, reavaliadas e praticadas como deveriam no contexto escolar. A leitura – como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido – precisa ser mais praticada em sala de aula.

Essa desvalorização da área de estudos literários na escola está expressa de forma evidente nos documentos básicos para a educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). De modo geral, tais documentos destacam o uso social da língua, compreendida como conhecimento de mundo, sem realizar nenhuma referência à literatura como expressão máxima desse uso. Assim, se um dos principais objetivos da educação é “desenvolver o educando e assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996), por que não utilizamos as aulas de literatura para aprender a “ler o mundo” e a “realidade brasileira?

Nessa perspectiva, o objetivo do presente trabalho é refletir sobre melhores práticas pedagógicas com vistas a formar um leitor crítico e competente literariamente, enfatizando o caráter humanista, cultural, histórico e social da literatura. Para tal, trazemos para esta reflexão algumas práticas realizadas, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha –

Campus São Vicente do Sul, com turmas do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

1 LITERATURA EM CRISE NA ESCOLA

Literatura para quê? Título de um importante livro de Antoine Compagnon (2009), esse questionamento está presente no cotidiano escolar de forma indubitável, desdobrando-se em uma série de outras questões: Por que ler textos literários hoje se há tantas outras formas de comunicação mais atrativas? Por que perder tempo lendo ou ensinando o estudante a ler literatura, se o cotidiano exige rapidez e dinamicidade? Qual a utilidade do ensino da literatura na escola atualmente? O que a prática de leitura de textos literários irá proporcionar aos estudantes em termos práticos? Perguntas que destacam a acentuada vinculação, inclusive da educação, ao caráter utilitarista e pragmático que envolve todas as nossas atividades diárias.

Envoltos nesse senso comum, muitos professores de língua utilizam o texto literário apenas como pretexto para a abordagem de conteúdos gramaticais, considerados úteis para o aluno em sua formação acadêmica e/ou no seu cotidiano, e, por esse motivo, mais relevantes. Visão que considera apenas um aspecto do texto literário, a expressão verbal, sem atentar para o que a torna verdadeiramente essencial: sua contribuição na formação de uma consciência histórica, moral e ética, ou seja, seu caráter humanizador.

Em decorrência disso, o espaço destinado ao ensino de literatura no ambiente escolar tem diminuído circunstancialmente ano a ano. Poucos são os alunos que leem, menos ainda aqueles que escolhem a leitura de textos literários como forma de lazer. Da mesma forma, a sociedade brasileira em geral não possui o hábito de ler e não reconhece a literatura como uma atividade prazerosa ou ainda como um meio de conhecimento sobre o mundo e sobre o homem. Segundo dados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (ESTADÃO, 2016), 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. A média de leitura por ano dos 56% restantes é de apenas 4,96 livros por ano, sendo, desses, 0.94 indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria.

No entanto, diante desse cenário aterrador é necessário fazer uma ressalva: a literatura resiste bravamente e tem ganho impulso inacreditável pelo uso da Internet.

Proliferam grupos de leitura nas redes sociais, algumas criadas exclusivamente para este fim; *Booktubers* ganham enorme popularidade ao resenharem suas preferências literárias em canais próprios; livrarias promovem debates acalorados entre fãs; empresas criam clubes de assinatura de livros com a possibilidade dos leitores compartilharem suas experiências nas redes ou em grupos de leitura; autores como Clarice Lispector e Caio Fernando Abreu ganham rápida repercussão com a propagação de fragmentos de seus textos, os quais são selecionados pelo leitor em razão de certa identificação pessoal.

Situações que nos levam a pensar: Por que razão a literatura vem perdendo espaço no ambiente escolar enquanto ganha importância nas redes sociais? Seria um contrassenso? De forma simplista poderíamos argumentar que a Internet apenas estimula a leitura de *best sellers*, livros produzidos para consumo rápido; enquanto que a escola instigaria os alunos a lerem literatura séria, por isso, o desinteresse. Argumento falacioso e com certo tom preconceituoso, pois pressupõe que aquilo que se lê fora do ambiente escolar é menor, pois não faz parte do cânone. Como também transfere ao ensino de literatura uma aura elitista, que mais atrapalha do que auxilia.

Na realidade, pensar a desvalorização crescente da literatura na escola, lugar em que essa prática deveria ser legitimada, perpassa igualmente por refletir acerca do modo como os textos literários são abordados em sala de aula. Nesse sentido, é importante destacar que nas aulas destinadas ao ensino de literatura não se discute sobre as obras em si, mas apenas se focaliza os aspectos formais e/ou características gerais de determinado estilo de época.

De acordo com Todorov, o desinteresse dos alunos pela literatura tem a ver justamente com esse ponto, pois “na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (2010, p. 27). Obviamente que o estudioso não está defendo uma leitura puramente subjetiva do texto literário. Para ele:

> [...] o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso, o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. (TODOROV, 2010, p.31).

Na sua opinião, deve-se aliar o estudo da forma (como determinados temas são abordados) e do conteúdo (quais assuntos são discutidos) no ensino de literatura para que possamos valorizar a especificidade do texto literário. Somente desse modo, o aluno será capaz de perceber que a literatura não é meramente um artifício para aprender conteúdos gramaticais ou aspectos formais, nem tampouco uma disciplina vazia, sem importância, pois permite compreender melhor o homem e o mundo em que vivemos.

Nessa mesma linha de pensamento, Antoine Compagnon (2009) ressalta que a linguagem literária ultrapassa os limites da linguagem ordinária, do dia a dia, ao divulgar o que estava em nós, mas que ignorávamos porque nos faltavam as palavras. Portanto, a valorização do texto literário em sala de aula perpassa igualmente pela valorização da percepção do leitor e da relação que o texto estabelece com a realidade, com a vida mesma. Dessa maneira, torna-se mais fácil reconhecer e defender a função social, histórica, ética e cultural da literatura bem como seu poder transformador.

1.1 COMO TRILHAR UM NOVO CAMINHO NO ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA?

O ensino de literatura nas escolas brasileiras de modo geral está alicerçado em uma visão estanque, petrificada, do texto literário, que desconsidera sua especificidade artística enquanto forma de conhecimento sobre o mundo e sobre o outro. De acordo com o professor e escritor Miguel Sanchez Neto (2012), isso acontece porque são poucos aqueles capazes de reconhecer a função formadora da leitura literária por si mesma, ou seja, sem qualquer outro tipo de interesse, apenas pelo prazer de ler.

Constatação que fez com buscássemos enfatizar em nossa prática educativa o envolvimento do estudante com o texto literário em si, independente de pré-conceitos existentes ou abordagens críticas anteriores à leitura. Nossa intenção era apresentar para os alunos do Ensino Médio que a leitura de textos literários não precisava ser necessariamente enfadonha e que a sua aprendizagem excedia o ambiente escolar e/ou o ensino de aspectos formais ou estilos de época, abarcando a própria vida do sujeito leitor. Para isso, partimos de diferentes práticas educativas, tais como a produção de resenhas literárias em forma de vídeo, criação de paródias

de poemas do Romantismo brasileiro e de redações críticas sobre temas abordados em diferentes livros da literatura nacional.

1.1.1 *Resenhas literárias*

Para alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio escolhemos relacionar o uso da internet com o ensino de literatura, aliando leitura e crítica. Utilizamos como exemplo os videoblogs dos booktubers Tatiana Feltrin (The Tiny Little Things) e Eduardo Cilto (Perdido nos livros), os quais possuem juntos mais de 300 mil usuários inscritos e utilizam técnicas bastante diferenciadas de abordar o texto literário.

Para esclarecer, os booktubers são internautas apaixonados por literatura, que resolveram utilizar a plataforma do YouTube para falar sobre livros e interagir com outros usuários interessados no assunto. A prática ganhou grande repercussão mundial com o sucesso de *A culpa é das estrelas*, livro inspirado na história real de Esther, uma jovem seguidora do canal administrado pelo escritor John Green ao lado do irmão sob o título *Vlogbrothers*.

O diferencial desses canais literários, verdadeiros grupos de leitura online, é a linguagem despojada e informal dos videomakers, que com bom-humor fazem resenhas literárias, indicações de livros e até mesmo paródias de pequenos fragmentos. Eles, obviamente, não são críticos especializados, mas suas opiniões estão alicerçadas em uma leitura realizada por alguém envolvido no ato de ler. Aliado a isso, é importante destacar que a identificação pessoal do usuário com o booktuber possibilita também a desconstrução daquela velha visão elitista que cerca a literatura e a crítica literária, uma vez que qualquer sujeito leitor pode sentir-se capacitado a expressar o que pensa sobre determinado livro, personagem ou situação narrativa.

Alguns vídeos desses booktubers foram apresentados aos alunos e, posteriormente, foram escolhidos vídeos relacionados ao escritor Edgar Allan Poe, o qual havia sido discutido anteriormente na aula de literatura, e ao romance de John Green, *A culpa é das estrelas*. Os estudantes assistiram ao vídeo e discutiram acerca do modo como esses videomakers abordavam os livros daqueles autores, o que eles enfatizavam em seus comentários – o resumo da história, os personagens

principais, a intriga, etc. – e de que modo eles expressavam suas opiniões pessoais, gostos e antipatias.

Após esse momento, explicou-se aos estudantes que eles deveriam desenvolver ao longo do semestre um vídeo semelhante. Para tal, cada um escolheria um livro de literatura da sua preferência e elaboraria um pequeno roteiro para apresentá-lo aos seus seguidores, tal como um booktuber faria. A elaboração do vídeo fez parte da avaliação semestral da turma, sendo analisado tanto a leitura e apresentação do livro quanto o desenvolvimento crítico do aluno, isto é, sua postura pessoal e analítica acerca da obra escolhida. Tais aspectos avaliativos estão baseados na afirmação do grande escritor C. S. Lewis (apud SANCHES, 2012), para quem o grande ato crítico encontra-se na reação pessoal do leitor em relação aos textos literários de acordo com a seguinte fórmula: “Leitor Encontra Texto”. Essa postura difere daquela assumida pelo especialista, o qual revisa, reforça ou refuta visões anteriormente construídas sobre os textos, perdendo o contato primário com o livro e anulando a iniciativa analítica dos leitores ainda em formação.

A visita da turma à biblioteca do *campus* São Vicente do Sul foi outra atividade relacionada a esse trabalho, aliada a uma conversa informal acerca de alguns títulos que poderiam interessar-lhes. Esse diálogo inicial não possuía o objetivo de impor determinadas leituras, mas apenas facilitar o contato da turma com o objeto literário, deixando-os bastante livres para escolherem qualquer título do seu interesse, de modo que cada um pudesse começar a construir ou ampliar seu “catálogo pessoal de obras” que refletisse em última instância sua própria identidade.

A turma envolveu-se muito com a atividade durante todo o semestre letivo, principalmente em razão do processo de escolha do livro. Assim, muitos leram mais de dois livros durante o período até selecionarem aquele que seria objeto do seu trabalho. A filmagem do vídeo e sua montagem final também envolveu bastante a turma e os uniu, pois um auxiliava o outro naquilo que sabia fazer melhor.

O resultado final foi excelente. Dos 35 alunos, apenas uma pequena parcela não desenvolveu a atividade ou a desenvolveu insatisfatoriamente, isto é, não criou o vídeo ou não leu nenhum livro, baseando-se apenas em resumos da internet. O restante desenvolveu o vídeo e também se dedicou a leitura e elaboração do roteiro de forma particular. Dentre esses, sobressaiu-se a leitura de uma variedade de obras literárias, desde *best sellers* como Harry Potter (*As relíquias da morte*), Percy

Jacson (*O ladrão de raios*), Nicholas Sparks (*Querido John*) e *Selvagens*, de Oliver Stone, clássicos como *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, históricos como *Os tibicueras,* de Érico Veríssimo, até literatura contemporânea como *O gosto do apfelstrudel*, de Bernardo Carvalho.

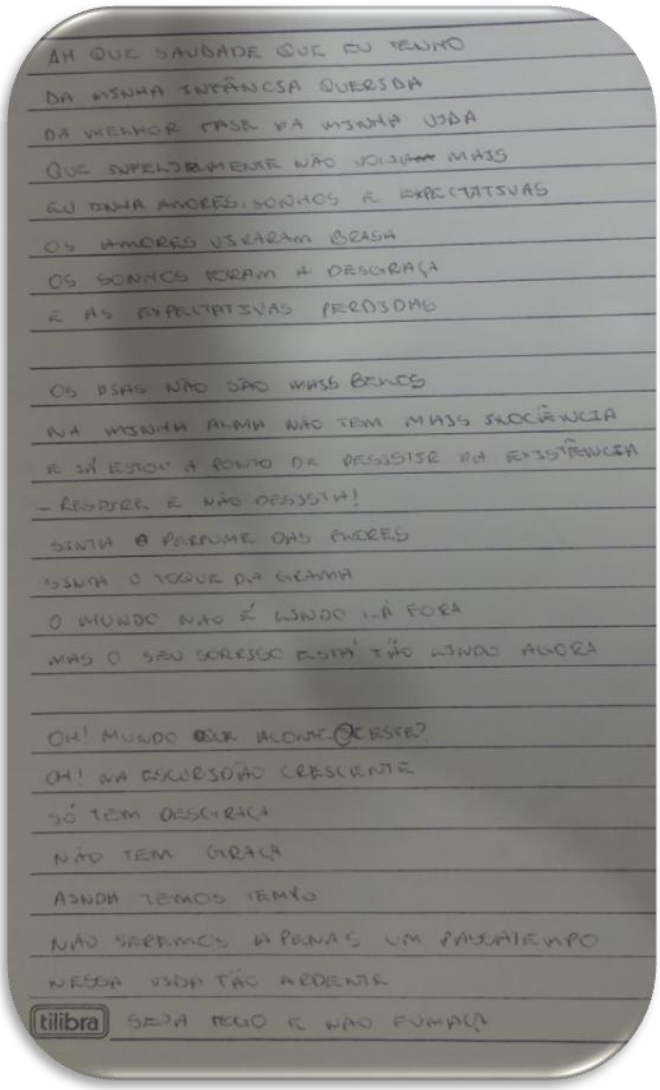
1.1.2 *Paródia de poemas*

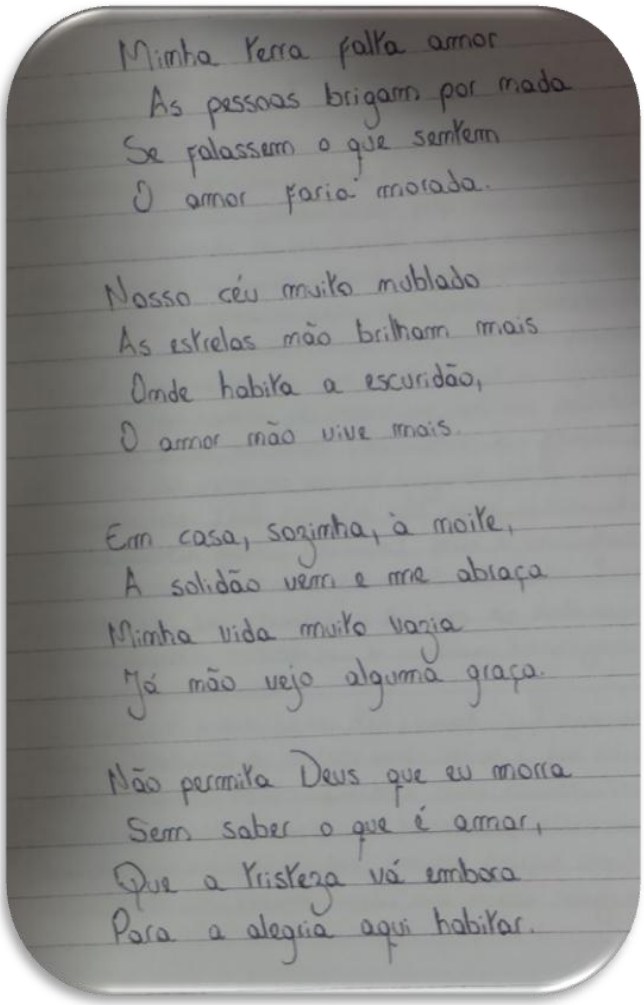
Nas turmas do 2º ano do Ensino Médio, cuja ementa prevê o ensino das escolas literárias Romântica, Realista, Naturalista e Parnasiana, desenvolveu-se o projeto “Poetas românticos do século XXI”. Tal projeto consistiu no trabalho paródico dos poemas: “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, e ‘Seu eu morresse amanhã”, de Álvares de Azevedo.

Em um primeiro momento, realizamos a leitura e a discussão da “Canção do Exílio”, visto ser um dos poemas mais conhecidos e parodiados da nossa literatura. Apresentamos, posteriormente, algumas paródias desse poema e solicitamos aos alunos que procurassem outros exemplos, conhecidos ou não, na Internet.

Imbuídos desses exemplos, solicitamos que os estudantes escolhessem um dos três poemas já apresentados a fim de parodiá-lo, utilizando para isso aspectos presentes em seu cotidiano, como a rotina de um aluno do IFF, a saudade da família ou da infância, a rotina do trabalho no campo, dentre outros. A atividade foi realizada em sala de aula com o meu auxílio e dos demais colegas, o que a caracterizou como coparticipativa.

Seguem alguns exemplos de poemas produzidos em aula:





Legenda: Poemas produzidos pelos alunos do 2º ano do Curso Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha – campus São Vicente do Sul.

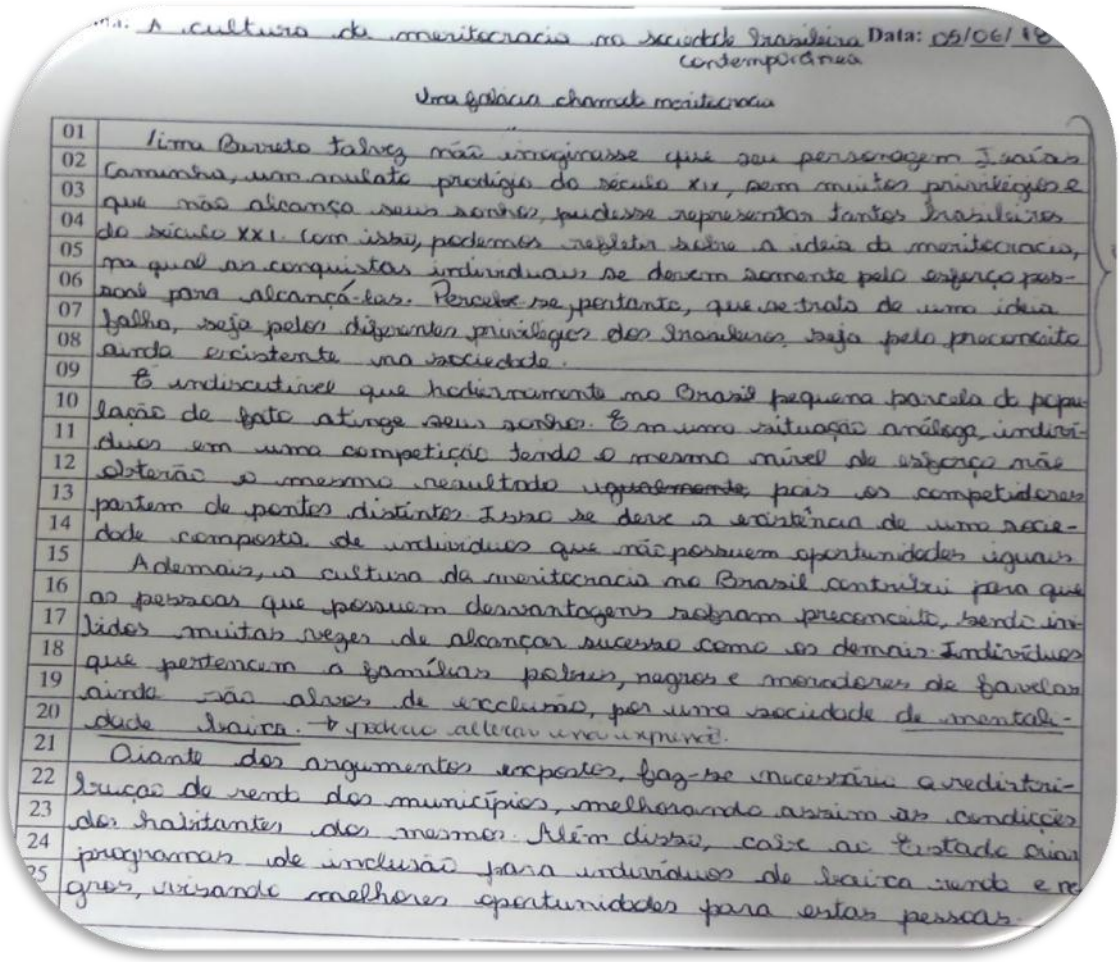
1.1.3 *Redações críticas*

Nas turmas de 3º ano do Ensino Médio, em decorrência da forte preocupação com o desempenho individual no ENEM, decidimos relacionar o ensino de literatura e a produção de textos dissertativo-argumentativos. A dinâmica envolveu a leitura e discussão de temáticas relacionadas aos livros selecionados e posterior produção de redações críticas sobre alguns desses assuntos, com o objetivo de ampliar o conhecimento de mundo do aluno.

Selecionamos para as aulas de Língua Portuguesa e Literatura os seguintes livros: *Recordações do escrivão Isaías Caminha*, de Lima Barreto, e *Vidas secas*, do escritor alagoano Graciliano Ramos. Em relação ao primeiro romance, os estudantes deveriam

responder uma série de questões acerca do enredo, sendo que uma delas antecipava o tema da próxima redação: meritocracia. A partir dessas perguntas, o livro de Lima Barreto foi discutido em sala de aula e outras temáticas atuais foram sugeridas, tais como o sistema político brasileiro e a criação de notícias falsas, conhecidas também como "*Fake News*".

Segue o exemplo de uma das redações produzidas sobre meritocracia:



A cultura da meritocracia na sociedade brasileira Data: 05/06/18
contemporânea

Uma fábula chamada meritocracia

Lima Barreto talvez não imaginasse que seu personagem Isaías Caminha, um mulato prodígio do século XIX, sem muitos privilégios e que não alcança seus sonhos, pudesse representar tantos brasileiros do século XXI. Com isso, podemos refletir sobre a ideia da meritocracia, na qual as conquistas individuais se devem somente pelo esforço pessoal para alcançá-las. Percebe-se, portanto, que se trata de uma ideia falha, seja pelos diferentes privilégios dos brasileiros, seja pelo preconceito ainda existente na sociedade.

É indiscutível que hodiernamente no Brasil pequena parcela da população de fato atinge seus sonhos. É numa situação análoga indivíduos em uma competição tendo o mesmo nível de esforço não obterão o mesmo resultado ~~igualmente~~ pois os competidores partem de pontos distintos. Isso se deve a existência de uma sociedade composta de indivíduos que não possuem oportunidades iguais.

Ademais, a cultura da meritocracia no Brasil contribui para que as pessoas que possuem desvantagens sofram preconceito, sendo impedidos muitas vezes de alcançar sucesso como os demais. Indivíduos que pertencem a famílias pobres, negros e moradores de favelas ainda são alvos de exclusão, por uma sociedade de mentalidade falha. É preciso alterar esta realidade.

Diante dos argumentos expostos, faz-se necessário a redistribuição de renda dos municípios, melhorando assim as condições dos habitantes dos mesmos. Além disso, cabe ao Estado criar programas de inclusão para indivíduos de baixa renda e negros, visando melhores oportunidades para estas pessoas.

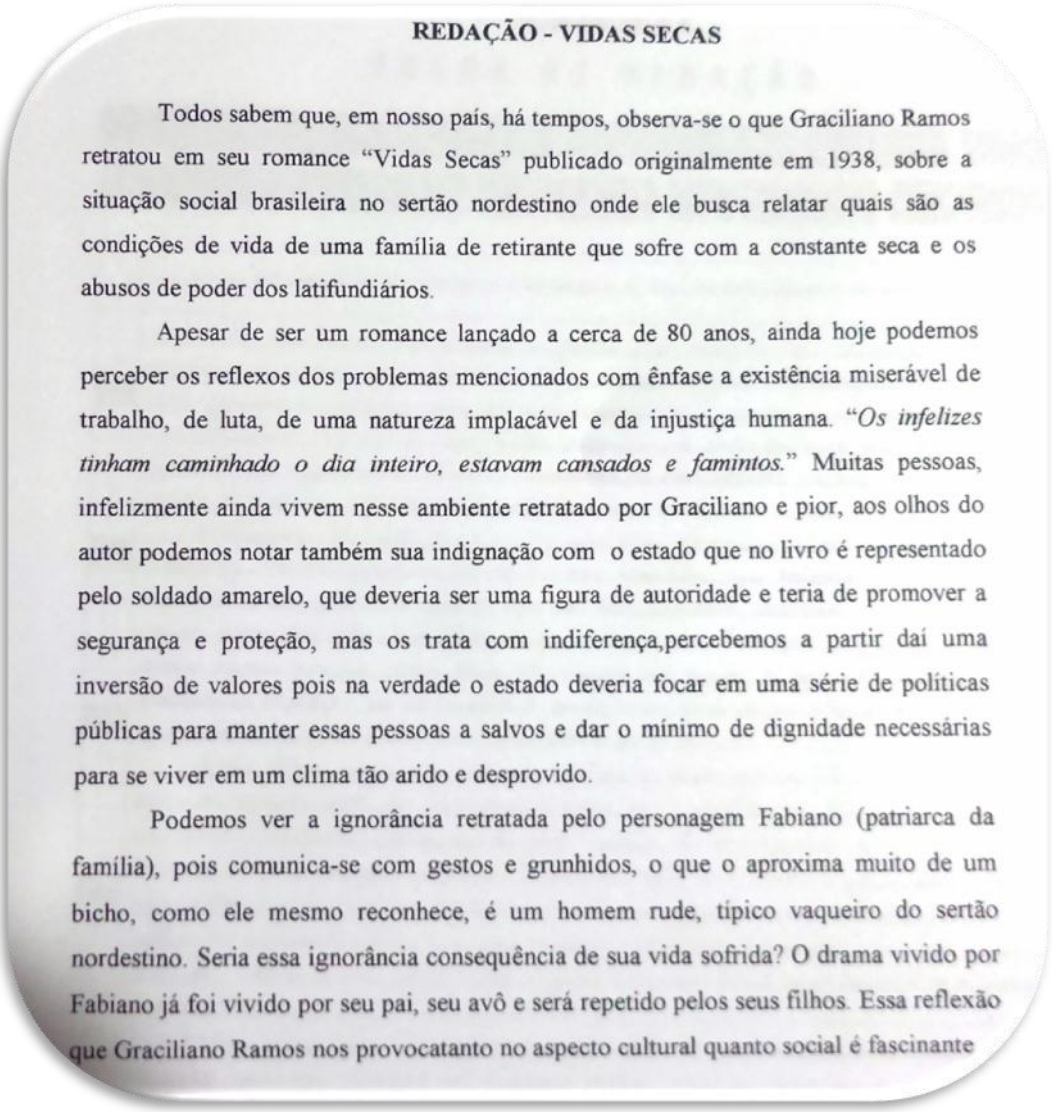
Legenda: Redação sobre o tema "A cultura da meritocracia na sociedade brasileira", produzidos por um aluno do 3º ano do Curso Integrado em Administração do Instituto Federal Farroupilha – campus São Vicente do Sul.

Em relação ao segundo livro, além da leitura do romance, propomos a escrita de uma redação sobre o tema "Realidade ou ficção? A desigualdade social retratada em Vidas Secas, de Graciliano Ramos". O objetivo da atividade era proporcionar ao estudante que refletisse sobre essa temática de modo mais amplo a partir de uma vivência alheia a sua própria realidade. Como destaca Antoine Compagnon:

> A literatura deve ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo único – de preservar e transmitir a experiência dos outros,

> aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que outros são muito diversos e que seus valores se distanciam de nós. (COMPAGNON, 2009, p.47).

Logo, a valorização do texto literário em sala de aula perpassa igualmente pela valorização da percepção do leitor e da relação que o texto estabelece com a realidade, levando-o a desenvolver um processo de empatia com o outro. Conforme podemos perceber no exemplo a seguir:



REDAÇÃO - VIDAS SECAS

Todos sabem que, em nosso país, há tempos, observa-se o que Graciliano Ramos retratou em seu romance "Vidas Secas" publicado originalmente em 1938, sobre a situação social brasileira no sertão nordestino onde ele busca relatar quais são as condições de vida de uma família de retirante que sofre com a constante seca e os abusos de poder dos latifundiários.

Apesar de ser um romance lançado a cerca de 80 anos, ainda hoje podemos perceber os reflexos dos problemas mencionados com ênfase a existência miserável de trabalho, de luta, de uma natureza implacável e da injustiça humana. "*Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos.*" Muitas pessoas, infelizmente ainda vivem nesse ambiente retratado por Graciliano e pior, aos olhos do autor podemos notar também sua indignação com o estado que no livro é representado pelo soldado amarelo, que deveria ser uma figura de autoridade e teria de promover a segurança e proteção, mas os trata com indiferença,percebemos a partir daí uma inversão de valores pois na verdade o estado deveria focar em uma série de políticas públicas para manter essas pessoas a salvos e dar o mínimo de dignidade necessárias para se viver em um clima tão árido e desprovido.

Podemos ver a ignorância retratada pelo personagem Fabiano (patriarca da família), pois comunica-se com gestos e grunhidos, o que o aproxima muito de um bicho, como ele mesmo reconhece, é um homem rude, típico vaqueiro do sertão nordestino. Seria essa ignorância consequência de sua vida sofrida? O drama vivido por Fabiano já foi vivido por seu pai, seu avô e será repetido pelos seus filhos. Essa reflexão que Graciliano Ramos nos provocatanto no aspecto cultural quanto social é fascinante

Legenda: Redação sobre o tema "Realidade ou ficção? A desigualdade social retratada em Vidas Secas, de Graciliano Ramos", produzidos por um aluno do 3º ano do Curso Integrado em Administração do Instituto Federal Farroupilha – campus São Vicente do Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum lermos romances, contos e poemas, e nos identificarmos com os personagens representados; sermos afetados por seus destinos e assumirmos momentaneamente como nossos os seus sofrimentos e alegrias. Assim, a literatura faz com que tomemos consciência da diversidade humana e histórica e aprendamos a respeitar o outro na sua diferença. O que nos dá não é um novo conhecimento abstrato, mas uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós, pois somos levados a pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros.

Nesse sentido, acreditamos que o papel do professor de Língua Portuguesa e Literatura na escola é ensinar o aluno a ler o texto literário de forma extensiva e qualitativa, ativando sua imaginação, sensibilidade e senso crítico. No momento em que o aluno compreender que a literatura – pela forma como explora os mais diversos assuntos – aprofunda a sua visão do mundo, “abre” o seu olhar para novos horizontes e é capaz de explicar os sentimentos mais complexos e íntimos, talvez estejamos trilhando um novo caminho para o ensino do texto literário em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acceso em 05/10/2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acceso: 05/10/2018.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora, 2009.

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Recife: UFPE, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.UFMG, 2009.

LINGUAGENS RELACIONADAS COM A AGRICULTURA

Tamara Trevisan
Casiane Wappler Michelon
Vitória Minuzzi Anibele
Gabriela da Rosa de Carvalho
Tiago Santos de Lima
Anderson Rhioma Ferreira
Marcus Vinicius Vollbrecht
Caren Eliane Lunardi de Souza
Rosimeire Simões
Mauricio Thomas

RESUMO:

O objetivo do trabalho é entender qual a relação entre linguagem e agricultura/pecuária, qual a sua importância e como ela foi fundamental para o desenvolvimento tecnológico e social. Cada componente do grupo ficou responsável em pesquisar como se deu o processo de formação da sua família, seus costumes, quais as fontes de renda relacionada a agricultura e a pecuária, as formas de manejo utilizadas e a revolução das técnicas utilizadas com o passar do tempo. Também vamos abordar as dificuldades encontradas pelos produtores para acompanhar a diversidade de tecnologia que encontramos hoje no campo. Tivemos um belo resultado com o empenho dos membros envolvidos chegando a conclusão de que cada pessoa depende da linguagem para viver em sociedade, pois ela é a base da cultura e dificilmente haveria civilização se não fosse o emprego da linguagem e o poder das palavras.

PALAVRAS- CHAVE: Linguagem, Agricultura/Pecuária, Sociedade.

INTRODUÇÃO

A linguagem foi fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Foi através dela que se possibilitou a comunicação e a aproximação entre membros de civilizações diferentes. No ponto de vista do grupo dois fatores foram o estopim para que o ser humano deixasse de ser nômade: a linguagem e a agricultura. Foi através disso que perceberam que poderiam sobreviver cultivando seu próprio alimento. A partir daí que começou a formação de pequenas vilas e através da comunicação entre um membro e outro não apenas por palavras, mas também por gestos possibilitou o cultivo de alimentos e a domesticação de animais. Segundo o linguista francês Louis Hjelmslev:

> Ao falar sobre a linguagem, diz ser ela ferramenta, espelho, lugar. Ferramenta por ser veículo de comunicação; espelho por refletir e traduzir o ser humano que se revela pela linguagem que utiliza; lugar porque reflete a pessoa no meio físico-social onde vive.

A linguagem foi e é uma ferramenta tecnológica, que ajudou a construir e organizar a sociedade, e continuar no processo de evolução.

Ao longo dos anos e com a ajuda da tecnologia e da informação os produtores foram melhorando sua forma de cultivo, podendo produzir mais e melhor em menor espaço de tempo. Um exemplo de melhoramento nas lavouras é a forma de plantio direto que com o passar do tempo o número de agricultores que aderiram essa técnica aumentou muito. E isso podemos perceber no nosso grupo que quase 100% dos pais praticam este método.

A tecnologia está sempre em evolução, aperfeiçoando cada vez mais as técnicas de produção e também as normas para se ter um excelente produto final na hora de passar para o consumidor porém os agricultores também sentem dificuldades para acompanhar essas mudanças, pois muitas vezes a sua mercadoria não é valorizada como deveria. Juntando o nosso material podemos perceber que temos uma diversidade de produção entre nossos pais como: soja, milho, fumo, feijão, gado, ovino, etc.

Ao falar de lazer para nossos pais todos responderam que é aquele churrasquinho no domingo, e até mesmo ele está relacionado a linguagem. Pois a descoberta do churrasco é atribuída aos índios que habitavam a costa das três Américas. Eles assavam a carne ao ar livre, numa fogueira sobre pedras com auxílio de uma grelha de madeira verde, e essa tradição se perpetuou nas nossas famílias até hoje e isso só foi possível através de linguagens. Este trabalho foi realizado com o objetivo de compreender como a linguagem faz parte do nosso dia a dia relacionando com a agricultura e a pecuária. Pois tudo está interligado e é através dele que nossa sociedade evoluiu.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho foi a pesquisa que cada componente do grupo realizou na sua própria família, coletando informações sobre agricultura, lazer, fonte de renda, quais as tecnologias utilizadas em todo o

processo de produção dos alimentos entre outros dados. Após nos reunimos e juntamos todos os dados coletados e também a opinião dos membros envolvidos referente a relação entre agricultura/pecuária e linguagens. Qual a importância da linguagem para o sustento de nossas famílias e qual sua contribuição para a formação da sociedade. Coletamos fotos de alguns componentes do grupo mostrando um pouco da propriedade de seus pais:

Figura1: Propriedade de Tamara Trevisan, Estrela Velha - RS

Figura 2: Propriedade

Figura 3: Propriedade

CONCLUSÃO

O surgimento da linguagem é um fato fundamental na história humana. Não seria possível a organização dos seres humanos em sociedade sem a linguagem e vice-versa. Isso indica que a linguagem e a vida em sociedade devem ter surgido praticamente ao mesmo tempo.

Podemos perceber que a evolução na agricultura, o uso continuo de cada vez mais tecnologia, tem possibilitado uma maior escala de produção, reduzindo mão de

obra com substituição de máquinas e isso só foi possível devido a linguagem e a informação.

Este trabalho também fez com que voltássemos a nossas origens para pesquisar como se deu o processo de constituição de nossa família, quais foram as primeiras culturas que nossos pais produziram e como foi o processo de aperfeiçoamento ao longo dos anos, porém é um trabalho não apenas nosso mas também com a narrativa de nossos pais.

REFERÊNCIAS

https://agazetadoacre.com/2014-01-08-15-36-14/
http://ruralcentro.uol.com.br/noticias/conhece--historia-do-churrasco-36081
https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/3023657

SER PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: FORMAÇÃO E REIFICAÇÃO NA ESCOLA

Caroline Mitidieri Selvero[1]

RESUMO

Este artigo se refere e a formação de professores de língua estrangeira e sua relação com as práticas e com os saberes docentes e o cotidiano. Procurou-se discutir sobre os processos de formação e práticas docentes tendo como objeto as práticas pedagógicas e suas relações com os saberes ligados à formação docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Língua Estrangeira. Reificação. Escola.

INTRODUÇÃO

Ao fazermos uma reflexão sobre as relações estabelecidas pelo homem em sociedade, percebemos que o ser humano para viver socialmente necessita entender e elaborar alguns de seus desejos e instintos e a educação exerce um papel intransferível, o de educar o caráter e o comportamento dos indivíduos. De maneira que os sujeitos possam conviver e contribuir uns com os outros. Nesse sentido, a educação lança desafios no sentido de problematizar o conflito do homem com esses instintos, especialmente da agressividade, e para isso necessita mostrar para as pessoas que vai valer a pena sublimá-los, pois existirá um bem-estar para quem ensina e para quem recebe o ensinamento, ou seja, para os envolvidos na relação. Infelizmente, nem sempre essa é a realidade encontrada no ambiente de ensino e aprendizagem na escola.

Além disso, vivemos em um sistema capitalista o qual tende a determinar como as nossas relações devem ser, que roupas devemos usar para sermos aceitos em sociedade, do mesmo modo como a forma que devemos nos comportar e agir em sociedade, pois o sistema quer definir como cada um deve ser segundo padrões estabelecidos pela lógica do consumo. Assim, as relações estabelecidas nesse meio se tornam “coisificadas” e, desse modo, os projetos planejados, as relações estabelecidas e os objetivos de vida acabam sendo pautados por esse sistema mercantilizado.

[1] Aluna do doutorado em Educação – UFSM. E-MAIL: caromiti@yahoo.com.br

Para se contrapor a este estado de coisas, a formação, nos dias de hoje, apresenta uma reflexão salientando a responsabilidade dos professores na construção da sociedade do futuro (NÓVOA, 2011). É por isso que no meio educacional manejam-se saberes e linguagens entre os sujeitos que socializam experiências, ideias e conhecimentos nesse sentido. A sala de aula é um ambiente propício que acaba exigindo do professor esse preparo para mediar as relações que afloram do convívio aluno-aluno, aluno-professor e do contato com os novos conhecimentos que são oferecidos no ambiente de estudo.

Neste trabalho, será apresentado um recorte de um projeto de tese, onde se pretende pesquisar sobre a reificação e a possibilidade de sua existência na sua formação do professor segundo os aportes do filósofo Axel Honneth (2007), o qual definiu este termo como tornar o ser humano em coisa. Por isso, para ele o avesso da reificação seria o conceito de reconhecimento, o qual significa estimar os valores presentes na pessoa considerando-a na sua singularidade. A reificação seria uma materialização da violência sobre o indivíduo, pretende-se fazer uma leitura, a partir de Honneth, do conceito de violência exercido pelo o professor, em especial o professor de língua estrangeira espanhol.

DESENVOLVIMENTO

A formação de professores de língua estrangeira é fundamental para que estes profissionais consigam exercer o papel de mediadores com a possibilidade de garantia de uma educação de qualidade. Para que isso seja possível, é essencial que o docente reflita acerca de sua própria formação. (ALMEIDA FILHO, 2010).

Dessa forma, a experiência de formação de todo professor envolve aspectos sociais e culturais que marcam a sua trajetória docente e influenciam diretamente em sua vida profissional. De acordo com Siqueira (2010), é uma necessidade envolver-se em uma prática que auxilie no entendimento e na contribuição a implicações sociais, econômicas e políticas da profissão docente. É necessário desafiar o tecnicismo e desenvolver uma pedagogia crítica que, seguindo os pensamentos de Freire, a prática docente crítica, implica um movimento dinâmico, dialético, que se configura entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Ao fazer referência sobre o saber, entende-se que a prática docente é espontânea ou quase

espontânea, que se caracteriza pela curiosidade em busca pelo conhecimento do sujeito (FREIRE, 2004).

Assim, seguindo esse pensamento, a prática docente deve ser crítica no sentido de desenvolver sua prática nas determinações sociais e, além disso, é fundamental que seja construtiva, utilizando princípios científicos para a aprendizagem do aluno. (LUCKESI, 2011). Dessa forma, a partir da inserção em um processo de ensino e aprendizagem, os alunos devem se desenvolver individual e coletivamente. A inclusão no trabalho escolar encontra uma série de impasses como a reprovação, a falta de interesse, problemas nas relações professor e aluno, entre outros.

Os jovens também reclamam de problemas relacionados a falta de infraestrutura e de segurança nas escolas, isso pode justificar-se pelo motivo de existirem escolas praticamente abandonadas, sem condições de receberem o público estudantil e os funcionários. Além disso, existe a questão da violência e a do *bullying*, que apavoram alunos, convivendo em sala de aula, é possível perceber que isso é muito comum e que os jovens enfrentam situações de violência diariamente. Nessa perspectiva, entende-se que essas questões prejudicam o aprendizado e não proporciona aos estudantes o sentimento de estarem em um ambiente protegido.

A violência existente nessas relações interpessoais estabelecidas na escola, na sala de aula, também está presente em aula de língua estrangeira. Quem é o professor que está na sala de aula? Como é esse professor? Que preparo ele deve receber para inserir-se em sala de aula? Que profissional é esse que estará nesse espaço repleto de dificuldades e impasses? Como o profissional pode se preparar para fazer parte desse espaço? Para desenvolver o seu trabalho com o respaldo necessário?

A reificação remete a teoria do reconhecimento vai além de uma teoria que está na moda, pois iniciou no século XVIII para o XIX. Foi criada por Hegel, que por longos anos a desenvolveu, e foi trabalhada por outros vários autores que buscaram desenvolver a sua tese. (TREVISAN, 2014). “A partir de 1992, Honneth considerou a Teoria do Reconhecimento como a pedra angular de sua teoria crítica”. (CRISSIUMA, 2013, p. 55). Uma das mais relevantes contribuições da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth para a teoria crítica está relacionada à possibilidade de utilizar-se de um projeto emancipatório em que uma teoria da

sociedade ancora a sua fundamentação crítico-normativa na análise das relações sociais de dominações existentes. (MELO, 2013).

Na teoria crítica do autor alemão, existe uma conexão intensa entre conflito e formação de identidade individual ou coletiva, fato este que demonstra a possibilidade de que os processos de ensino que objetivam a formação de sujeitos autônomos e emancipados. (TOMASI, 2014).

> una forma modificada reconocimiento social se convierte en digna de crédito no sólo cuando es racional desde una perspectiva evaluativa, sino además cuando también cumple la condición de ser justa con la nueva cualidad de valor desde una perspectiva material –algo debe haber cambiado en el mundo físico de los modos de conducta o los hechos institucionales si la persona apelada está efectivamente convencida de que es reconocida de una nueva forma. (HONNETH, 2006, p. 147).[1]

A formação de indivíduos autônomos e emancipados é um dos desejos mais latentes da sociedade atual, pois sabe-se de situações de falta de liberdade, de exclusão, desigualdade, exploração, entre outras, que exercem no meio em que se vive sensações desagradáveis que são considerados como anseios do ser humano que busca por uma superação desses entraves.

É de suma importância destacar que a culpa do que ocorre dentro da sala de aula não ocorre somente por erros educacionais, pois é importante dizer que todo o sistema faz parte ativamente da educação. O professor busca estimular o aluno a desenvolver-se melhor, a aprender, a estar motivado, a ser um mediador que atue diferente, que faça a diferença na vida do estudante. O desenvolvimento do aprendiz engloba o desenvolvimento do ser humano como um todo, pois envolve a cognição, afetividade, psicomotricidade e o modo de viver. Além disso, estão as capacidades de analisar, compreender, sintetizar, julgar, avaliar e fazer a diferença no mundo. Desse modo, a educação pode ser considerada como o meio pelo qual a sociedade refaz e se renova em diversos aspectos, entre eles cultural e espiritualmente e isso produz consequências em todos os que fazem parte do processo.

Ao referir-se acerca da formação permanente dos professores, compreende-se que a reflexão crítica sobre a prática é algo que realmente faz a diferença. No

[1] [...] uma forma modificada de reconhecimento social se converte em digna de crédito não apenas quando é racional desde uma perspectiva avaliativa, mas também quando cumpre uma condição de ser justa com a nova qualidade de valor a partir de uma perspectiva material - algo deve ter mudado no mundo comportamento físico dos modos de conduta ou nos fatos institucionais se a pessoa afetada efetivamente convencida de que é reconhecida de uma nova maneira. (Tradução realizada pela autora do trabalho).

entanto, ao referir-se a isso, o discurso teórico, que é fundamental para a reflexão crítica, deve ser concreto de forma que quase possa ser confundido com a própria prática.

Existe uma necessidade que é imposta a escola, que ela deve romper com os antigos paradigmas e que seja modificada para que consiga responder às exigências da atualidade. Nesse caso, muitas cobranças são postas ao professor e para que isso seja superado ele deve estar ciente do que ocorre a nível mundial e educacional.

Por isso, seguindo esse paradigma, compreende-se que a fundamentalidade da formação permanente dos docentes. Tornar-se um docente é uma tarefa de longa durabilidade e de novas aprendizagens que podem durar muito tempo. (NÓVOA, 1999). Assim, a formação continuada é compreendida como algo próprio do desenvolvimento profissional que se dá no decorrer da prática docente.

> Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Paulo Freire, 1991, p. 58).

Dessa forma, a formação continuada de professores necessita ser um processo constante de aprimoramento dos conhecimentos imprescindíveis à prática docente. Esses conhecimentos servem de motivação para a construção de um espaço de ensino de melhor qualidade, tanto para os alunos como para os professores. Já que essa inovação na prática pedagógica serve para resignificar a atuação do educador.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem decorrente dessa visão pode ser considerado como transformador, na medida em que aprender uma língua é estar preparado para envolver-se nos embates discursivos que as interações nos permitem, tendo consciência de que é possível alterar o posicionamento próprio, gerando mudanças no comportamento do discente e do docente envolvidos nesse processo.

Relacionada ao caráter flexível e fragmentado das identidades na atualidade, a educação de línguas também pode definir-se como sendo transformadora (ROCHA, 2010, p. 64). Nesse sentido, o professor deve conceber a sala de aula como um espaço democrático, no qual se reflita e se discuta sobre o que se passa no mundo (SIQUEIRA, 2010). A esse respeito Almeida Filho explica que:

> O ofício de ensinar, ruma para o de uma profissão com carreira cujo objeto é produzir um processo que intensifique os meios naturais de aprender e adquirir outra(s) línguas e minimize obstáculos. Algumas linhas mestras dessa opção profissional são guiadas pela sensibilidade a desejos, interesses e fantasias dos alunos quando não ocorrem necessidades propriamente ditas. Outras são projetadas em objetivos propostos em seu nome pelos professores, autores de materiais, planejadores e produtores de exames. O labor desses professores profissionais não pode ser apartado de um refletir organizado contínuo e de cuidadosa experimentação sempre como meio de superação, melhoria e inovação. (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 212).

É fundamental que o professor não seja somente um doador de aula, mas que busque realizar um trabalho atrativo e que contribua para a formação do aluno. Segundo Almeida Filho (1999), através do processo reflexivo é possível que exista uma transformação da prática pedagógica embasada e consciente. A prática reflexiva pode ser um caminho para a melhoria do ensino e para o desenvolvimento profissional do professor (JESUS; DEUS; SILVA, 2013).

Freire (1996), destacava a questão do professor pesquisador, pois a prática docente exige o questionamento, a busca pela pesquisa. O educador necessita perceber-se como um pesquisador, entender-se dessa maneira e fazer com que isso se torne sua realidade diária, pois o docente se forma educador na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1995).

O docente, ao pensar acerca de seu trabalho, repensa uma série de atividades que foram desenvolvidas e pode, a partir de sua prática, substituir, adequar, repetir alguns exercícios que foram desenvolvidos com uma turma, por exemplo. Além da experiência docente, a formação permanente do professor também pode proporcionar o pensamento sobre o seu próprio trabalho. De tal modo, a atitude reflexiva do docente em conjunto com o seu investimento no conhecimento adquirido por meio de estudos e aprofundamento, pode auxiliar em sua prática na sala de aula, bem como assegurar um ensino promissor para seus alunos.

Para um ensino de línguas a metodologia utilizada pelo professor pode ser responsabilizada pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem. No entanto, é essencial ter consciência de que a metodologia deve receber o significado que merece, pois é fundamental ter-se o cuidado de que o estudante pode deixar de aprender ou ocorra exatamente o contrário. É importante destacar que a situação de ensino ainda pode dominar a metodologia utilizada, de maneira que algo que tenha

sido desenvolvido em determinada situação, não funcionará em um outro momento. (LEFFA, 2001).

Levando-se em consideração que o pensamento que envolve uma formação de um professor de língua estrangeira crítica, competente e comprometida com a educação é uma atividade bastante complexa porque envolve aspectos linguísticos e políticos da natureza humana. Nesse sentido, o professor linguisticamente deve mediar o desenvolvimento da capacidade da fala. Já no sentido político é imprescindível que o docente seja crítico para ter conhecimento de que são estabelecidas algumas relações de poder que são estabelecidas quando se fala uma língua estrangeira.

> Sin embargo, como vimos, somos todos − profesores, alumnos y la propia escuela − afectados por decisiones políticas. Transmitimos valores políticos no sólo por lo que hacemos, como también, por lo que somos. Los estudiantes, a su vez, también necesitan aprender que el desarrollo − individual, de la comunidad y del país − depende de la habilidad en conducir negociaciones en las nuevas relaciones de poder que se establecen con el uso de la lengua extranjera. (LEFFA, 2001, p. 10).[1]

Com isso, compreendemos que o ser professor apresenta a possibilidade de estabelecimento de relações interpessoais, nas quais seja constituída uma troca de conhecimentos e modificação de ideias e de informações. Além disso, a experiência do aprendizado que é estabelecida no estágio é um momento marcante na vida do professor em formação, já que este terá consciência das dificuldades que poderão ser encontradas na prática docente e que toda a prática exige um conhecimento teórico, já previamente estabelecido ao longo da universidade e da vida intelectual do professor em formação.

É fundamental destacar que tanto os docentes como os discentes transformam-se e formam-se reciprocamente nos processos de ensino e aprendizagem, envolvidos pela reflexão e emoção que estão presentes na interação existente nessa referida atividade interativa. A arte de ensinar é uma prática que o professor, enquanto um mediador do processo de ensino e aprendizagem, cria possibilidades para que o estudante compreenda o que se deseja que ele aprenda.

[1] No entanto, como vimos, somos todos - professores, alunos e a própria escola - afetados por decisões políticas. Nós transmitimos valores políticos não apenas pelo que fazemos, mas também pelo que somos. Os estudantes, por sua vez, também precisam aprender que o desenvolvimento - indivíduo, comunidade e país - depende da capacidade de conduzir negociações nas novas relações de poder estabelecidas com o uso da língua estrangeira. (Tradução realizada pela autora).

Assim, para que essa aprendizagem ocorra de maneira efetiva, é necessário que os conteúdos aprendidos pelo aluno sejam entendidos e internalizados. Com isso, é possível compreender que assim existe um melhor desenvolvimento e motivação para os estudos por parte dos educandos.

METODOLOGIA

Uma pesquisa por si só é um conjunto de atividades que tem por objetivo a busca de um determinado conhecimento. Este trabalho no presente momento, trata-se de uma pesquisa bibliográfica que busca apresentar algumas questões relacionadas a uma investigação que será desenvolvida em breve.

CONCLUSÕES

A formação de professores é um campo fértil para o desenvolvimento de investigações na área educacional. É importante destacar que ela revela aspectos que poderiam auxiliar a repensar a maneira como se desenvolve a formação de professores, sendo inicial ou continuada, principalmente quando se trata de estratégias formativas dos docentes, nas quais os professores e formadores podem dialogar e levantar questões problemáticas do fazer docente.

Para o desenvolvimento da investigação do referido trabalho, muitos questionamentos foram realizados e outros necessitam ser ainda mais pesquisados e analisados, no sentido de descobrir e compreender ainda mais sobre a formação docente; assim como temas relacionados as suas necessidades, aos anseios e outras demandas.

Por fim, esta pesquisa está em aberto, ainda está sendo desenvolvida e há muito a ser desbravado, além de outros elementos aos quais podem ser percebidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Auto-análises de abordagem e de competências na formação continuada intensiva de professores de língua. In: SILVA, Kléber Aparecido da (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas**. Vol. 1. Campinas: Pontes, 2010, p. 207 - 223.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: Almeida Filho, J. C. P. (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 11 – 27.

CRISSIUMA, Ricardo. Tocando o jovem pelo velho. In: MELO, Rúrion (coord.). **A teoria crítica do reconhecimento:** reconhecimento, liberdade e justiça. São Paulo: Editora Saraiva, 2013, p. 55 – 81.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

HONNETH, Axel. **El reconocimiento como ideología**. Revista Isegoría, nº 35, 2006. Disponível em: http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/33/33. Acesso dia: 30 de maio de 2018.

_____. **Reificación**: un estudio sobre la teoría del reconocimiento. Buenos Aires: Katz, 2007.

JESUS, Andrea Cristina Ulisses de; DEUS, Luciano César Alves de; SILVA, Luciano da Anunciação. Pesquisa-ação colaborativa: Professores de inglês de escolas públicas e pesquisadores. In: DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana Ribeiro de. **Educação Continuada**: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Vol. 30. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 217 – 229.

LEFFA, Vilson. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. (traducción al español, realizada por Gonzalo Abio, 2006). Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aspectospoliticos.pdf. Acesso dia: 5 de set de 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Por uma prática docente crítica e construtiva. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 139-169.

MELO, Rúrion. Práxis sócial, trabalho e reconhecimento. In: MELO, Rúrion (coord.). **A teoria crítica do reconhecimento:** reconhecimento, liberdade e justiça. São Paulo: Editora Saraiva, 2013, p. 145 – 178.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/2857259/extra-antonio-novoa---profissao_professor. Acesso dia 16 de set. de 2018.

NÓVOA, António. **Os Professores na Virada do Milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11 – 20, jan – jun, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf. Acesso dia: 12 de fevereiro de 2018.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de inglês para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: SILVA, Kléber Aparecido da. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: Linhas e entrelinhas. Vol. 1. Campinas: Pontes, 2010, p. 53 - 79.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, Kléber Aparecido da (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: Linhas e entrelinhas. Vol. 1. Campinas: Pontes, 2010, p. 25 - 52.

TOMASI, Rubilar. **A teoria do reconhecimento de Honneth e as contribuições para os processos educativos**. In: X ANPED SUL. Florianópolis, outubro de 2014, p. 1 - 19. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1150-0.pdf. Acesso dia: 25 de maio de 2018.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Da reificação ao reconhecimento das pesquisas qualitativas em educação. In: **Educar em revista**. N. 52, p. 211- 228. Curitiba: Editora UFPR, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n52/13.pdf. Acesso dia: 04 de maio de 2018.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ACESSÍVEL PARA CEGOS E AS REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE[1]

Elisandra Aguirre da Cruz Schwarzbold[2]

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo apresentar o Relato Final de Estágio Supervisionado II, no Ensino Médio, do Curso de Letras Espanhol/Literaturas a Distancia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/UAB, RS), que foi realizado de maneira singular, junto a um grupo de quatro alunos deficientes visuais do Projeto "Além da Visão[3]", com o acompanhamento e orientação da Professora Mestre, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Angelise Fagundes. Para dar conta disso, apresentar-se-á uma síntese das atividades desenvolvidas, que contemplou a elaboração de um material didático acessível para estudantes deficientes visuais e abordará as principais reflexões sobre sentimentos significativos da prática educativa.

Palavras-chave: Alunos Deficientes Visuais. Ensino da Língua Espanhola. Estágio Supervisionado. Material Didático Acessível. Prática Educativa.

1 INTRODUÇÃO

A realização do estágio acadêmico é fundamental para que o professor em formação possa desenvolver as competências adquiridas ao longo de sua graduação, sendo possível aliar os conhecimentos teóricos com a prática. Tendo em vista que o aluno ao chegar à universidade se depara apenas com o conhecimento teórico, o momento da experiência do estágio pode ser fundamental para que ele tenha condições de relacionar teoria e prática e vivenciar momentos reais do cotidiano em sala de aula.

Conforme Bianchi et al. (2005) o Estágio Supervisionado é uma maneira do aluno conseguir expor sua criatividade, seus conhecimentos, além da independência e caráter. Nessa etapa, tem condições de refletir sobre sua formação e sua escolha profissional, a fim de perceber se realmente realizou a melhor escolha. Tal atividade

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[2] Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS. lisaguirre@hotmail.com

[3] O "Além da Visão" é um projeto de pesquisa e extensão, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, coordenado pelo professor Dr. Marcus Fontana, que visa estudos dos processos de ensino-aprendizagem de língua espanhola a distância (EaD) para deficientes visuais. Para mais informações consultar: http://w3.ufsm.br/alemdavisao/index.htm

é oferecida nos cursos de licenciatura, a partir da segunda metade dos mesmos, quando o aluno já dispõe de alguns conhecimentos didáticos e já se encontra inserido em determinadas discussões acadêmicas.

Importante destacar que o Estágio Supervisionado possui um papel muito maior que simplesmente o cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é o momento em que o professor em formação tem a oportunidade de crescimento pessoal e profissional, tendo a possibilidade de colocar em prática seus conhecimentos e anseios, os quais foram sendo adquiridos durante seu processo formativo. Além disso, é um excelente instrumento de integração entre a universidade, escola e comunidade (FILHO, 2010) e a viabilidade de inserção de novos profissionais recém formados que, muito provavelmente, possuem grande vontade de lutar pela Educação.

Assim, o presente artigo tem por objetivo apresentar o Relato Final de Estágio Supervisionado II, no Ensino Médio, do Curso de Letras Espanhol/Literaturas a Distancia, da Universidade Federal de Santa Maria[1] (UFSM/UAB), que foi realizado junto a um grupo de quatro alunos deficientes visuais do Projeto “Além da Visão”, com o acompanhamento e orientação da Professora Mestre Angelise Fagundes.

O desenvolvimento do estágio realizou-se aos domingos, pelo turno da manhã, no período de 22 de outubro a 17 de dezembro de 2017, no horário das 9h30h às 11h30. A turma foi composta por 04 alunos cegos, sendo 03 homens e 01 mulher, com idades entre 23 e 39 anos, de diferentes localidades do país.

A realização do estágio com este grupo se deu por dois motivos: primeiro, devido à prorrogação da greve das escolas estaduais, no segundo semestre de 2017, período em que deveria ser cumprida tal exigência acadêmica e; segundo, pelo fato de que a autora deste artigo já era a professora titular desse grupo de alunos cegos e pretendia ampliar os estudos que já vinha, sendo abordados.

Então, com a aprovação do Colegiado[2] do curso que, em reunião, realizou algumas alterações nas normas que regem a disciplina de estágio, e então foi possível desenvolver esse trabalho. Cabe mencionar que, entre as alterações realizadas pelo órgão responsável pela coordenação didática, no curso de Letras da UFSM, está a ampliação do campo de estágio, possibilitando-nos a criação de

[1]Doravante UFSM

[2] O Colegiado é o órgão responsável pela coordenação didática de seu curso e pela orientação de seus alunos, juntamente com o exercício do cargo do Coordenador de Curso.

projetos de ensino nos mais diversos campos sociais. Isso nos foi revelador, uma vez que oportunizou a prática do estágio em uma área que já conhecíamos e que tínhamos profunda identificação. Sem dúvida, uma experiência fantástica e uma situação bastante desafiadora.

A seguir, recorreremos sobre a elaboração do Proyecto de Enseñanza[1]6 e do Material Didático Acessível para alunos com deficiência visual.

2 DESENVOLVIMENTO

Como anunciado na seção anterior, para dar conta de atender às necessidades dos alunos cegos, desenvolvemos um Proyecto de Enseñanza e um Material Didático Acessível, que foi trabalhado através de ferramentas de comunicação síncrona, como o Skype.

No intuito de elaborar aulas significativas e pensando que a língua deve ser aprendida para fins comunicativos, em situações reais de uso, embasamo-nos no Enfoque Comunicativo que, de acordo com Leffa:

> A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas sim na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando sejam necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância que os outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para comunicar-se – pode ser tão ou mais importante que a competência gramatical [2](LEFFA, 1988, p. 230).

O método comunicativo esteve presente durante os estudos teóricos realizados na graduação, dessa forma, acreditamos que seria coerente utilizá-lo, também, nas aulas práticas, haja vista que estava de acordo com o que acreditávamos que deveria ser abordado no ensino de línguas, ou seja, que devemos ensinar e/ou aprender uma língua estrangeira para utilizá-la em situações reais, oferecendo competências comunicativas necessárias ao aluno para aprender a comunicar-se nas mais diversas situações do cotidiano.

[1] Como uma das exigências da disciplina de Estágio Supervisionado II – Ensino Médio, do Curso de Letras Espanhol/Literaturas (UAB/UFSM).

[2] Versão original: El énfasis del aprendizaje no está en la forma lingüística, y sí en la comunicación. Las formas lingüísticas serán enseñadas apenas cuando sean necesarias para desarrollar la competencia comunicativa y podrán tener más o menos importancia que los otros aspectos del evento comunicativo. El desarrollo de una competencia estratégica - saber cómo usar la lengua para comunicarse - puede ser tan o más importante que la competencia gramatical (LEFFA, 1988, p. 230).

Ademais, embasamo-nos no Enfoque por Tarefas que, nas palavras de Hedge:

> Foi criado para desenvolver os aprendizes em tarefas com um propósito (purposeful tasks), tarefas as quais estão inseridas em contextos significativos e que refletem e possibilitam a prática da língua tal qual ela é usada autenticamente no mundo fora da sala de aula (HEDGE, 2000, p.71).

Dessa maneira, as atividades baseadas no Enfoque por Tarefas propõem práticas de uso real da língua, com técnicas que compreendem basicamente os processos de comunicação. Nesse viés, contemplamos, nas aulas, pequenas tarefas que foram fornecendo competências necessárias para que os alunos conseguissem produzir uma tarefa final – a elaboração de um e-mail formal em espanhol – para ser apresentado aos seus companheiros.

O Proyecto de Enseñanza foi dividido em duas partes: uma, com os planos de aula, que discriminavam toda a dinâmica das classes, incluindo identificação, objetivos gerais e específicos, conteúdos, destrezas, recursos, procedimentos, diários de classe e referências; outra, com os materiais que contemplaram as cinco unidades que foram trabalhadas ao longo do semestre. Em cada unidade, os alunos foram recebendo informações relevantes sobre o gênero[1] que teriam que produzir, englobando atividades que possibilitassem trabalhar as quatro destrezas necessárias na aprendizagem da língua espanhola. Tendo em vista que o material didático foi produzido, de maneira autêntica, pensado para os estudantes cegos, a acessibilidade foi um fator fundamental, assim, contemplamos atividades comunicativas desde a perspectiva da Atividade Social.

Essa teoria enfatiza um conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado objetivo, a fim de satisfazer as necessidades dos indivíduos (LIBERALI, 2009).

Nesse viés, o objetivo principal do material didático acessível foi conhecer e trabalhar as estruturas básicas de um e-mail formal, no intuito de incentivar os alunos a criação desse gênero textual e, desse modo, refletir sobre como as atividades práticas do cotidiano podem servir de estratégias para a aprendizagem de línguas. Com isso, objetivávamos uma reflexão sobre a comunicação, a qual não

[1] Entendemos gênero como uma ferramenta mediadora das práticas sociais, a qual deve ser coerente e apropriada para o aluno, para que ele consiga exercer um papel nas práticas sociais.

deve ser vista como um mero produto, mas um processo, que é baseado em um propósito real, entre interlocutores concretos e em uma situação efetiva.

Na sequência, detalharemos metodologicamente a organização das aulas e as ferramentas utilizadas, haja vista que tratamos de alunos com deficiência visual e, por isso, contamos com alguns recursos especiais.

3 METODOLOGIA

Por tratar-se de um curso de espanhol online para deficientes visuais, os encontros com os alunos se dão, exclusivamente, com o auxílio de ferramentas tecnológicas. Para o desenvolvimento das atividades contamos com recursos como E-mail – um sistema de transmissão de mensagens escritas de um aparelho tecnológico para outro –, Skype – um software que permite a interação entre pessoas localizadas nas mais diversas partes do mundo, além de WhatsApp – um software para smartphones utilizado para a troca de mensagens de texto, áudio ou vídeo, instantaneamente – todos eles com o auxílio da internet.

Em um primeiro momento, o material didático contemplou a investigação sobre o conhecimento prévio dos alunos, referente aos gêneros textuais. Os alunos recebiam as tarefas por e-mail, tinham um prazo de duas semanas para a realização e, nesse período, para que pudéssemos colocar em prática as atividades, sanar as dúvidas, compartilhar conhecimentos, praticar a oralidade e interagir, marcávamos nossos encontros via Skype. As aulas contaram com seis encontros síncronos, além de várias assistências por meio da ferramenta WhatsApp.

O trabalho com os alunos deficientes visuais proporcionou-nos uma experiência incrível, pois a troca de conhecimentos existente a cada aula foi bastante significativa. Além disso, por se tratar da acessibilidade, a possibilidade de elaborar um material didático direcionado a esse público foi muito gratificante. Os encontros proporcionaram discussões reflexivas que contribuíram com o processo formativo docente, engrandecendo pessoal e profissionalmente. Ademais, buscamos atuar desde o viés do professor facilitador, promovendo a autonomia dos alunos, permitindo a percepção de suas capacidades.

A cada tarefa, os estudantes necessitavam explorar outras habilidades, tendo em vista que as atividades eram enviadas em arquivos de texto e áudio, necessitando que os alunos utilizassem programas para descarregar os arquivos e

conseguir realizar o que lhes era solicitado. Uma vez realizadas as tarefas, eles 5 enviavam via e-mail para a professora que realizava a correção e fornecia um feedback pontual. Tais informações também eram discutidas nos encontros via Skype, assim como os conteúdos que eram exclusivamente orais, no intuito de promover a prática da oralidade e a interação entre todos.

Compreendemos que a interação é parte fundamental nos processos de ensino e aprendizagem e, segundo Slavin (1990), atualmente, a interação entre vários participantes é a melhor maneira de fomentar a aprendizagem. Neste sentido, é importante destacar que as aulas via Skype, diferentemente da forma como os outros professores do Curso “Além da Visão” costumam abordar, eram realizadas coletivamente, no intuito de potencializar a interação e a troca de conhecimentos.

Na seção seguinte abordaremos os resultados e as discussões pertinentes referente à realização da tarefa final e da prática do estágio neste contexto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A oportunidade da prática de estágio neste contexto permitiu-nos, além de ensinar língua espanhola, a possibilidade de vivenciar momentos incríveis da profissão docente, principalmente a sensibilidade de trabalhar com estudantes que possuem determinadas deficiências, como a cegueira, e a prática da educação a distância.

Os estudantes chegaram ao objetivo final – a elaboração de um e-mail formal em espanhol – para ser apresentado aos companheiros. Dessa maneira, em aula, puderam colocar em prática todas as estruturas, as partes e as particularidades de um e-mail formal, as quais aprenderam durante as cinco unidades. Realizaram a tarefa final, expuseram seu texto, de forma oral, e enviaram à professora para que, depois, pudessem receber um feedback pontual. Os resultados foram bastante satisfatórios, especialmente porque desconheciam as estruturas desse gênero textual tão utilizado atualmente e, em relatos posteriores, comentaram que tal aprendizado passou a ser muito útil nas ações de seus cotidianos, ou seja, começaram a colocar em prática o que aprenderam nos envios de seus documentos formais, via correio eletrônico.

Além disso, o uso da língua espanhola em situações “reais” corrobora a importância de trabalharmos com Atividades Sociais que, de acordo com (LIBERALI,

2009, p.12), são “atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes”. Nessa perspectiva, todas as atividades que fazem parte do cotidiano dos alunos, como por exemplo, ir à escola, comprar roupas, fazer piquenique, ir ao shooping, fazer experimentos na escola, conversar com os amigos, enviar documentos, dentre outras, são consideradas Atividades Sociais. Tais Atividades são assim denominadas para evitar qualquer relação com as atividades didáticas, aquelas realizadas em sala de aula, que também comumente são denominadas atividades.

A realização desse estágio, entre outros fatores, também nos fez lembrar Freire (2017, p.47), que assevera que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” e, por acreditarmos nessa afirmação, buscamos propiciar aos alunos cegos possibilidades de crerem nos seus próprios potenciais, uma vez que, alguns deles, alegando suas limitadas condições físicas, demonstravam não acreditar em suas capacidades.

Com isso, o trabalho, que exigiu deles a mobilização de várias competências, serviu ainda como um estímulo para que percebessem que suas deficiências não devem ser empecilhos para crescerem e adquirirem novos aprendizados, atingindo, assim, seus objetivos.

5 CONCLUSÕES

A prática do estágio é um momento em que nos experimentamos dentro do processo de aprendizagem, colocando em prática as teorias estudadas ao longo da caminhada acadêmica. Esse período é muito significativo na vida do professor em formação, pois é o momento que se torna possível vivenciar os conhecimentos adquiridos durante a graduação.

Muitas vezes, as vivências não são tão positivas, há grandes desafios que necessitamos enfrentar para que possamos nos perceber como educadores, sendo preciso compreender o outro como ele é, adaptando-nos aos nossos próprios anseios, aliados à expectativa do outro. A experiência da educação estreita a relação de amor que existe (ou criamos) entre professor e aluno. Nesse viés, Maturana (1999, p. 23) postula que “a emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor”. Compreendemos que é exatamente esse o

sentimento que, após a prática do Estágio Supervisionado, nos ficou evidente nas aulas online com os alunos deficientes visuais.

Entendemos ainda a relevância da prática do estágio na formação docente para que o professor possa ter a concepção do quão fundamental é sua imersão na profissão, que ao dar e receber ensina e também aprende com as experiências vivenciadas. Essa reflexão nos remete às palavras de Freire (2017, p.67), "como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho". Com isso, nos foi possível vivenciar uma nova experiência, a qual, no início se mostrou desafiadora, mas no final tornou-se uma grandiosa e prazerosa bagagem de conhecimentos. Isso demonstra que a educação promove momentos especiais como esses, além de reflexões que só a experiência educativa, vivida na íntegra, pode proporcionar.

Ressaltamos, neste momento, que objetivávamos com este artigo apresentar o Relato Final de Estágio Supervisionado II, no Ensino Médio, do Curso de Letras Espanhol/Literaturas (UAB/UFSM) realizado com um grupo de quatro alunos cegos do Curso "Além da Visão". Com tal objetivo, gostaríamos de evidenciar que a realização desse estágio ensinou-nos a ver além da sala de aula, mostrando-nos o quão capaz somos de lidar com as diferenças e diversidades, a fim de entender nossos alunos e respeitar as limitações e a identidade cultural de cada um.

Além disso, compreender que as barreiras educacionais existem, mas que, cabe aos professores em formação não deixarem de acreditar que também são responsáveis pelas práticas pedagógicas e que, mesmo com divergências e dificuldades do processo, são capazes de trabalhar em prol da educação, da inclusão e do respeito. Sendo assim, a disciplina de Estágio Supervisionado II – Ensino Médio nos possibilitou consideráveis reflexões sobre sentimentos importantes da prática educativa, como o "pensar certo" freiriano.

De acordo com o educador brasileiro, "faz parte do pensar certo a rejeição mais decidida de qualquer forma de discriminação. A prática conceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia" (FREIRE, 2017, p.37). "Pensar certo" faz parte, segundo o referido autor, dos saberes indispensáveis à experiência educativa.

Neste sentido, como professoras, nos sentimos felizes e realizadas por conseguirmos chegar a reflexões fundamentais que, certamente, farão a diferença na nossa caminhada como educadoras.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, A. C. M., et al. Orientações para o Estágio em Licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp. Acesso em: 15 ago. 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HEDGE, T. Ensino e Aprendizagem nas Classes de línguas. Oxford, UK: OUP, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p. 211-236.

LIBERALI, F. C. Atividade social nas aulas de língua estrangeira. – São Paulo: Moderna, 2009

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

_____. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG, 1998b.

SLAVIN, R. E. Cooperative Learning: Theory, Research and Practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1990.

LENDAS NA ESCOLA: PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Emanuele Coimbra Padilha[1]

RESUMO

Considerando as orientações dos documentos oficiais brasileiros para o componente de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental (Brasil, 1998; 2017), este trabalho objetiva apresentar uma sequência didática para o desenvolvimento da leitura e da produção textual em sala de aula, a partir de lendas do folclore brasileiro, que exploram o terror.

Palavras-Chave: ensino fundamental; leitura; língua portuguesa; produção textual.

INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (Brasil, 1998), o eixo norteador para o ensino de Língua Portuguesa (LP) é a linguagem em uso. O discurso é entendido como unidade de estudo a partir de um dado gênero textual. Nesse sentido, os conteúdos de LP devem ser abordados considerando a articulação entre o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Seguindo a mesma orientação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação, no ano de 2017, aponta para o trabalho de LP a partir de gêneros. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), no eixo da leitura, as orientações apontam para a necessidade de se trabalhar a maior diversidade de gêneros possíveis em sala de aula, a intertextualidade, a produção e a recepção de variados textos e a adesão dos alunos às práticas de leitura. Já no eixo da oralidade, propõe o envolvimento do aluno na prática de leitura e interpretação de textos orais. Nesse sentido, a análise linguística e semiótica, a aprendizagem de gramática, sintaxe, coesão, coerência e demais aspectos devem ser aprendidos a partir dos gêneros escolhidos, nas práticas orais de leitura e escrita.

[1]Doutoranda em Letras-Estudos Linguísticos (UFSM), Professora de Língua Espanhola da Rede Pública do Estado do RS, aluna do Curso de Letras-Português (EaD/UFSM). E-mail: emanuelecp@hotmail.com

Considerando as referências contidas nesses documentos, esse trabalho objetiva apresentar uma proposta didática de desenvolvimento da leitura e da produção textual em sala de aula, a partir de lendas do folclore brasileiro, que exploram o terror.

As lendas são narrativas transmitidas oralmente, e visam explicar acontecimentos misteriosos e sobrenaturais. Podem mesclar fatos reais com fantasiosos, que se modificam com o passar do tempo. Também serão exploradas as lendas urbanas (ou lenda contemporânea), que são definidas como histórias "que envolvem elementos ou situações banais do cotidiano, mas que por seu caráter inusitado, ou em muitos casos absurdo, provavelmente não aconteceram. No entanto, são contadas como se tivessem de fato acontecido " (ANDRÉ, 2008, p.74).

Cabe ressaltar que este trabalho é um recorte de um projeto mais amplo, cuja principal temática (gênero textual) são as lendas, com características de terror, do folclore brasileiro.

A seguir, apresento a caracterização da sequência didática, o material didático, as considerações finais e as referências utilizadas.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A atividade foi pensada para ser aplicada em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública no centro da cidade de Santa Maria/RS. Ressalto que essa é a primeira sequência didática que engloba um projeto maior com um total de 30 aulas (7 sequências). O tópico a ser trabalhado nessa proposta é intitulado "Conhecendo o gênero lenda: manifestações do folclore brasileiro". Os objetivos da sequência são:

1.Atitudinais:
- respeitar a opinião dos colegas;
- valorizar as lendas como manifestação da cultura brasileira.

2. Factuais / conceituais:
- conhecer o gênero textual lenda e lenda urbana;
- compreender o significado de folclore.

3. Procedimentais:
- mobilizar os conhecimentos prévios sobre as lendas brasileiras, para

contribuir com as discussões em aula;
- interagir oralmente sobre o tema.
Os conteúdos abordados nessa primeira sequência são a caracterização do gênero lendas e lendas urbanas.

A justificativa para a sequência se refere ao fato de as lendas fazerem parte da cultura de um povo. Nesse sentido, trabalhar com o folclore brasileiro é uma maneira de colaborar com a reflexão do aluno sobre a sua cultura e sobre a do outro. Além disso, as lendas envolvem aspectos fantásticos e misteriosos, o que motiva os alunos para a participação das atividades por tratar-se de temáticas que lhes interessam, e que foram escolhidas por eles.

O tempo estimado para a execução corresponde a 5 aulas de 50 minutos cada. Os recursos utilizados são: vídeos do You Tube, fotocópias dos textos, computador/televisor da escola, imagens coloridas. A avaliação se apoia nos critérios de respeito à opinião dos colegas, participação e envolvimento nas atividades. Os instrumentos avaliativos são: a observação direta e a realização das atividades propostas.

DESENVOLVIMENTO

Etapa 1: Provocação ou problematização (ou pré-leitura)

A atividade de pré-leitura terá uma duração estimada de 50 minutos e se caracteriza pela exibição de imagens de personagens das principais lendas brasileiras aos alunos, com a intenção de suscitar uma discussão oral sobre o conhecimento prévio dos estudantes sobre essas histórias.
Perguntas para a discussão:
- Vocês sabem quem são essas personagens?
- A que histórias eles pertencem?
- Qual é a região de origem?
- Vocês sabem que tipo de textos são esses? Qual é o gênero?

Depois das discussões, farei uma roda de conversa sobre as lendas e contarei uma delas para os alunos, respeitando a tradição oral do gênero. Imagens que serão exibidas (figura 1):

Imagens que serão exibidas (figura 1):

Figura 1: Imagens dos personagens das lendas.

Etapa 2:

Para a realização da segunda etapa, que apresentará a duração de 110 minutos, é necessário que os alunos se recordem das lendas (pré-requisitos), com a finalidade de caracterizar em conjunto esse gênero. Nesse sentido, entregarei aos alunos pequenos textos, cujos títulos estarão separados para que eles relacionem a lenda com a história. A atividade será realizada em dupla. Também é necessário que os alunos tenham a habilidade de ser relacionar com os colegas.

Textos que serão entregues aos alunos:

Cuca

Segundo a lenda, carrega as crianças inquietas, que não querem dormir ou que falam muito, dentro de um saco e some imediatamente. A sua aparência é quase a mesma da bruxa: velha, cabelos brancos e enrugada. É um personagem criado no Brasil e está constantemente presente em cantigas de ninar.

Boitatá

Pisadeira

Saci

Cuca

Mula sem cabeça Curupira

Saci Pererê

Garoto negro de uma perna só; possui poderes mágicos (através de seu gorro vermelho) e se aproveita deles para fazer muitas travessuras com as pessoas que vivem ou passam pela mata. Caracteriza-se por usar sempre um cachimbo.

Mula sem cabeça

É a história de uma mulher que teve um romance com um padre e recebeu um castigo: todas as noites de quinta-feira ela é transformada em um animal e sai galopando e soltando fogo pelas narinas.

Curupira ou Caipora

É a lenda de um anão que tem os pés virados para trás. Protege as matas e os animais. Algumas pessoas acreditam que ele é o responsável pelo desaparecimento de algumas pessoas nas matas brasileiras.

Boitatá

Conta a lenda que foi uma cobra sobrevivente de um dilúvio que cobriu toda a terra. Por causa disso, ela se escondeu em um buraco e seus olhos cresceram. Desde então, anda pelas madrugadas perseguindo viajantes noturnos e procurando restos de animais. Consiste na história de uma cobra de fogo que protege a natureza, perseguindo aqueles que a desrespeitam e até matando-os.

Pisadeira

A lenda de uma velha que aparece durante a noite e pisa na barriga das pessoas que dormiram de estômago cheio, provocando nelas falta de ar. Etapa 3:

Com a duração de 50 minutos, nessa etapa os alunos assistirão a dois vídeos do You Tube, que tratam sobre o conceito de folclore e sobre as principais lendas brasileiras. Depois da exibição, conversaremos sobre o que tratam os vídeos e sobre as características do gênero apresentadas.

Vídeos:
https://www.youtube.com/watch?v=ToSB_3GSD7I O que é folclore? – Folclore brasileiro.
https://www.youtube.com/watch?v=tpaZINFFRcA O que é folclore?

Perguntas:
- O que vocês entenderam por folclore?
- Quais as lendas que apareceram nos vídeos?
- Quais são as características das lendas apresentadas?
- Vocês sabem o que é uma lenda urbana? Qual a diferença entre as duas?

Etapa 4:

Essa etapa, com estimativa de execução de 50 minutos, consiste na caracterização do gênero lenda e lenda urbana. Para as lendas, entregarei um texto com a definição e as principais características, o qual será trabalhado oralmente com a turma. Para a reflexão sobre a diferença entre lendas e lendas urbanas, será exibido um vídeo com uma lenda urbana para os alunos, para suscitar a discussão. Após a exibição, eu contarei uma lenda urbana para os estudantes.

Texto lendas:
Lendas

São narrativas transmitidas oralmente pelas pessoas com o objetivo de explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Para isso há uma mistura de fatos reais com imaginários. Misturam a história e a fantasia. As lendas vão sendo contadas ao longo do tempo e modificadas através da imaginação do povo. Ao se tornarem conhecidas, são registradas na linguagem escrita. Do latim legenda (aquilo que deve ser lido), as lendas inicialmente contavam histórias de santos, mas ao longo do tempo o conceito se transformou em histórias que falam sobre a tradição de um povo e que fazem parte de sua cultura.

Características de uma Lenda:
- se utiliza da fantasia ou ficção, misturando-as com a realidade dos fatos.
- faz parte da tradição oral, e vem sendo contada através dos tempos;

- usam fatos reais e históricos para dar suporte às histórias, mas junto com eles, envolvem a imaginação para “aumentar um ponto” na realidade;
- fazem parte da realidade cultural de todos os povos;
- assim como os mitos, fornecem explicações aos fatos que não são explicáveis pela ciência ou pela lógica. Essas explicações, porém, são mais facilmente aceitas, pois apesar de serem fruto da imaginação não são necessariamente sobrenaturais ou fantásticas;
- sofrem alterações ao longo do tempo, por serem repassadas oralmente e receberem a impressão e interpretação daqueles que a propagam.

Vídeo lenda urbana que será exibido:
https://www.youtube.com/watch?v=PBmSq05zZ9E – Coleção de bonecas.
Lenda urbana que será contada:
https://www.youtube.com/watch?v=Zc304KmLy8I – A flor do cemitério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma sequência didática que objetiva desenvolver a leitura e produção textual. A proposta, que será aplicada no próximo semestre, faz parte de um projeto maior que compreende 7sequências didáticas, totalizando uma estimativa de 30 aulas. No texto do planejamento completo, constam o referencial teórico e as concepções de linguagem, leitura, produção textual, avaliação e oralidade em que a proposta se embasa na íntegra.

O produto final do projeto consistirá na elaboração de um livro impresso com contos de terror escritos pelos alunos, produzidos a partir da leitura das lendas. Cabe ressaltar que, embora a proposta de contar as lendas para os colegas considere a tradição oral do gênero, pareceu-me que a solicitação de produção de lendas seria contrária às características do gênero. Assim, optei por realizar um livro de contos de terror e não de lendas. As produções finais terão como cenário o bairro e a escola dos estudantes. Para tanto, apresentarei propostas previamente preparadas com base em lugares da escola e do bairro, como por exemplo: fantasma na biblioteca, assassinatos no bairro, abduções na escola e etc.

Posteriormente serão realizadas publicações acadêmicas com a finalidade de apresentar os resultados obtidos com a execução do projeto.

REFERÊNCIAS

A flor do cemitério. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zc304KmLy8I >. Acesso em: 17 jun. 2017.

ANDRÉ, S. M. A trajetória da mãe do ouro na literatura gaúcha. 2008. Dissertação de Mestrado (História da literatura) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2008.

ARAÚJO. A. P. Mito ou lenda? Disponível em: < http://www.infoescola.com/redacao/mito-ou-lenda/>. Acesso em: 07 mai. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 06 de mai. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 de set. de 2018.

Coleção de bonecas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PBmSq05zZ9E>. Acesso em: 17 jun. 2017.

PARA TRABALHAR EM SALA DE AULA: A ATITUDE EM CARTAS DE LEITOR[1]

Mhdi Ibrahim Bader Khun[2]

RESUMO:

Este trabalho objetiva fazer ver como escolhas avaliativas de atitude são necessárias para a construção de cartas de leitor e como esses recursos linguísticos são de extrema importância para o ensino da escrita desses textos. Para isso, são analisadas ocorrências semântico-discursivas do subsistema atitude do sistema de avaliatividade (MARTIN; ROSE, [2003]; 2007; MARTIN; WHITE, 2005) em três cartas de leitor selecionadas do livro didático *Português Linguagens – Volume 3* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013). Os resultados das análises evidenciaram um amplo número de instanciações de avaliações do campo semântico julgamento com maior frequência, seguidas de avaliações dos campos semânticos afeto e apreciação.

PALAVRAS-CHAVE: Atitude; Avaliatividade; Carta de leitor; Linguística Sistêmico-Funcional.

1 INTRODUÇÃO

Ao abrirmos um livro didático, nos deparamos com uma gama enorme de textos que circulam no contexto jornalístico, como crônicas, notícias, reportagens, entrevistas e anúncios publicitários. Juntamente a esses textos, que têm função muito importante no ensino da língua portuguesa, está a carta de leitor, objeto deste trabalho. Segundo Bezerra (1985, p. 2010), "é um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, atendendo a diversos propósitos comunicativos: opinar, reclamar, solicitar, elogiar, criticar entre outros."

Pelo fato de ser um texto tão significativo nesse contexto, suas características linguísticas já foram objeto de estudo por diversos pesquisadores, como, por exemplo, Haeser (2005), que, em sua dissertação de mestrado, elaborou uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura a partir de cartas de leitor. Também o estudo de Medeiros (2009), que analisou aspectos de cartas de leitor divididas em três diferentes grupos de acordo com sua finalidade discursiva.

Na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) (HALLIDAY 1985; 1994), a qual este trabalho se insere, as características linguísticas das cartas de

[1] Trabalho realizado na disciplina PPGLET 812 – Teorias dos gêneros discursivos, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

[2] Mestrando em Letras – Estudos linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: baderkhun@outlook.com

leitor também já foram objeto de pesquisa, a exemplo de Cabral (2002), que analisou a estrutura textual básica e o sistema de transitividade[1] da camada linguística da carta de leitor. Outro estudo com essa abordagem é o de Rodrigues (2015), que analisou instanciações do campo semântico afeto[2] em duas cartas de leitor e mostrou que essas marcas linguísticas podem ser utilizadas no ensino da escrita desses textos.

Somando-se aos estudos anteriormente citados acerca das cartas de leitor na perspectiva da LSF, este trabalho objetiva fazer ver aos professores de língua portuguesa como escolhas avaliativas de atitude são necessárias para a construção do texto e como elas são importantes para o ensino da escrita de cartas de leitor. Para isso, são analisadas ocorrências do subsistema atitude do sistema de avaliatividade (MARTN; WHITE, 2003; MARTIN; WHITE, 2005), dissertados na próxima seção, em três cartas de leitor selecionadas do livro didático de língua portuguesa *Português Linguagens - Volume 3* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), o mais distribuído para o terceiro ano do ensino médio no PNLD 2015-2017.

2 O SUBSISTEMA ATITUDE

Situado no estrato da semântica do discurso e relacionado à metafunção interpessoal, o sistema de avaliatividade (MARTIN; ROSE, [2003] 2007; MARTIN; WHITE, 2005) se refere a realizações semântico-discursivas em textos para fins de avaliação. Esse sistema se compõe de três subsistemas, que são a atitude (que se refere aos campos semânticos da emoção, ética e estética de forma positiva ou negativa), o engajamento (evidenciado por elementos semântico-discursivos de contração e expansão) e a gradação (evidenciado por elementos semântico-discursivos de intensificação e quantificação) (MARTIN; WHITE, 2005).

Em razão da realização nos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa, neste artigo são analisados apenas os elementos semântico-discursivos do subsistema atitude, mostrado na Figura 1:

[1] Na LSF, o sistema linguístico é concebido como um sistema estratificado, modelado por três metafunções: ideacional (representar o mundo), interpessoal (estabelecer relações) e textual (organizar informações). O sistema de transitividade está situado no estrato da léxico-gramática, relacionado à metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014)

[2] O afeto é um campo semântico do subsistema atitude do sistema de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), dissertado na próxima seção.

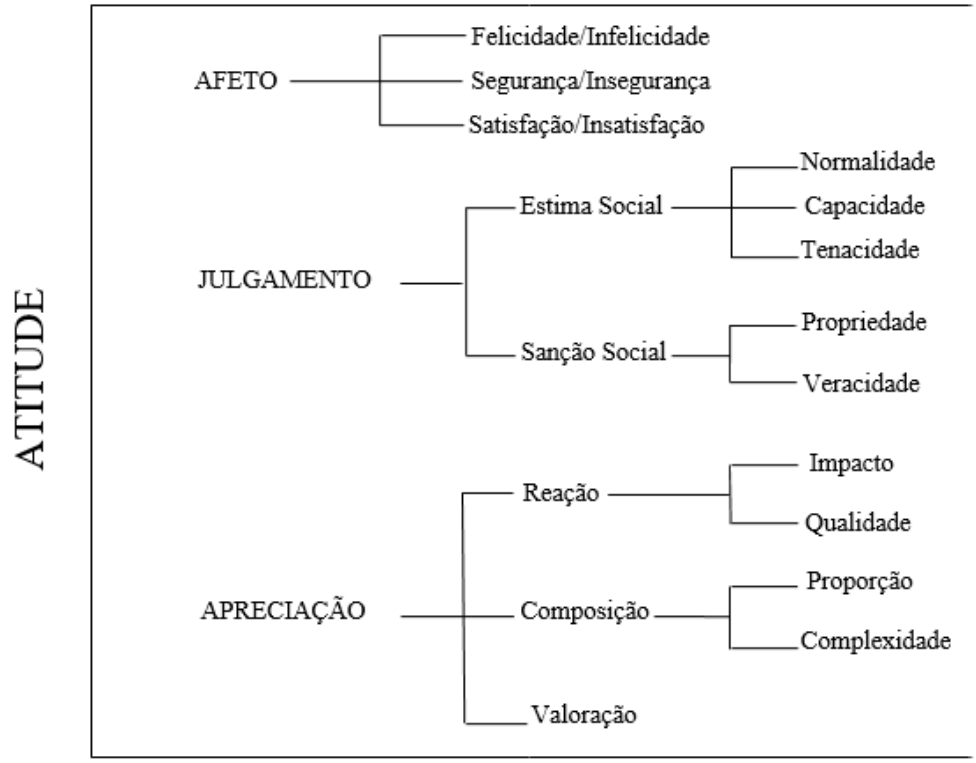


Figura 1 - Elementos semântico-discursivos do subsistema atitude (traduzido e adaptado a partir de MARTIN e WHITE, 2005)

A Figura 1 ilustra os elementos semântico-discursivos do subsistema atitude. De acordo com Martin e Rose ([2003] 2007) e Martin e White (2005), o afeto é o campo semântico que indica como alguém se comporta emocionalmente em relação às pessoas, aos objetos, aos acontecimentos e divide-se em três conjuntos: felicidade/infelicidade (que se referem às emoções do coração), segurança/insegurança (que se referem ao bem-estar social) e satisfação/insatisfação (relacionado a objetivos alcançados).

O julgamento é o campo semântico da avaliação ética de comportamentos e divide-se em estima social (concernente à admiração ou crítica sem implicações legais e pode ser categorizada como normalidade, capacidade e tenacidade) e sanção social (que implica em elogio ou condenação, geralmente, com complicações legais e pode ser categorizada em propriedade e veracidade) (MARTIN; WHITE, 2005).

Já a apreciação é o campo semântico da avaliação que diz respeito a como o avaliador aprecia a estética das pessoas, objetos e fenômenos e divide-se em três tipos: reação (correspondente às reações que as coisas provocam nas pessoas e são divididas em impacto e qualidade), composição (referente às nossas percepções de proporcionalidade e detalhe e é dividida em proporção e complexidade) e valor social (concernente a nossa avaliação da significação social) (MARTIN e WHITE, 2005).

3 METODOLOGIA

Para este estudo, como primeiro critério, foi definido que os textos que iriam compor o *corpus* de análise seriam selecionados de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio; como segundo critério, foi definido que esses livros didáticos deveriam ser os mais distribuídos para cada ano do ensino médio no PNLD 2015-2017. Como terceiro critério, para serem selecionadas, essas cartas deveriam ter potencial para instanciarem gêneros da família das reações a textos[1] (ROTHERY, 1994; MARTIN; ROSE, 2008; CHRISTIE; DEREWIANKA, 2010).

Definidos os critérios, foi possível recolher três livros didáticos, um para cada ano do ensino médio, de acordo com o primeiro e segundo critério. Dentre os três livros didáticos, apenas em um foram encontradas cartas de leitor de acordo com o terceiro critério, no livro *Português Linguagens – Volume 3* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013). Depois de selecionadas, as cartas receberam, cada uma, um código; CL (iniciais de carta de leitor), seguido de um número sequencial.

Quadro 2 – Cartas de leitor com potencial de instanciação de reações a textos.

CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO	**TÍTULO DO TEXTO E/OU REFERÊNCIA NO LD**
CL1	Moradora orgulhosa *K.G., via blog, Horizonte geográfico, nº 140, p. 15*
CL2	*IstoÉ, 9/5/2012, p. 16*
CL3	*Veja, 9/5/2012, p. 42*

Organizado o *corpus*, deu-se início à identificação dos elementos semântico-discursivos de atitude. Para melhor identificação dessas marcas linguísticas, na próxima seção, elementos semântico-discursivos de afeto são destacados em sublinhado*, julgamento* em itálico e apreciação em duplo sublinhado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados os resultados quantitativos e qualitativos desta pesquisa. A partir das análises semântico-discursivas, foi possível identificar instanciações de julgamento em maior número, com 12 ocorrências. Em seguida, o campo semântico

[1] Essa família de gêneros, que tem o propósito sociocomunicativo geral de “avaliar outros textos” é objeto de estudo da dissertação de mestrado do autor.

afeto ficou evidenciado com 5 ocorrências e o campo semântico apreciação com 1 ocorrência. Apresentados os resultados quantitativos, na sequência, são apresentadas, em cada um dos textos, as análises qualitativas que permitiram alcançar esses resultados.

4.1 Instanciações de atitude em CL1

Neste texto, foi possível identificar 3 ocorrências do campo semântico julgamento e uma ocorrência do campo semântico afeto, como pode-se observar no excerto 1. O autor(a) utiliza inicialmente uma avaliação de afeto, seguida das avaliações de julgamento:

1) "[Eu] Fiquei muito feliz ao ler a reportagem sobre Paragominas, "Amazônia ontem e hoje: o bom exemplo de Paragominas", (HG, 139). Eu sou moradora do município desde quando eu nasci, em 1984, e posso afirmar que somos, sim, uma cidade que *luta para ser correta*. É verdade que é "obrigação" de todos os municípios se preocuparem com o meio ambiente, mas, como [todos os municípios] *não o fazem*, Paragominas está na mídia porque *decidiu fazer a diferença*. Vamos continuar lutando para que possamos, a cada dia, construir um novo tempo."

No início do texto, o autor(a) da carta, colocado entre colchetes por estar em elipse, reage emocionalmente à reportagem que leu. "Fiquei muito feliz" é uma avaliação positiva de afeto do tipo felicidade e a fonte da avaliação é "a reportagem".

Após avaliar a reportagem lida mediante avaliação positiva de afeto, o autor(a) do texto utiliza três de avaliações do campo semântico julgamento. Primeiramente, utiliza uma avaliação positiva de julgamento de sanção social do tipo propriedade, em "luta para ser correta", para destacar a cidade na qual ela vive e justificar porque a Paragominas foi motivo de reportagem.

Em seguida, utiliza uma avaliação negativa de julgamento de estima social do tipo incapacidade em "não o fazem", em que o item avaliado é "todos os municípios", que está em elipse no texto e foi colocado entre colchetes. Por fim, o autor(a) utiliza o mesmo tipo de avaliação utilizada anteriormente, só que, dessa vez, positiva, em "decidiu fazer a diferença". Aqui, a cidade onde ele(a) vive, "Paragominas", novamente é o item avaliado de forma positiva, fazendo um contraponto com "todos os municípios", avaliado de forma negativa anteriormente.

4.2 Instanciações de atitude em CL2

Em *CL2*, foi possível evidenciar 3 ocorrências de avaliações do campo semântico julgamento e uma ocorrência de avaliação do campo semântico apreciação, conforma ilustra o excerto 2:

2) "Parabéns a revista pela corajosa capa. Ás vésperas da Rio+20, a Câmara dos Deputados demonstrou que *seus faróis estão voltados para trás*, *perdendo oportunidade* de ancorar o Brasil numa agenda do século XXI. Certamente, a presidenta Dilma Rousseff será sensível ao movimento "Veta, Dilma!", liderado pela sociedade civil, setor empresarial cosmopolita e líderes na mídia comprometidos com o nosso futuro, a exemplo da ISTOÉ."

Ao iniciar a escrita do texto, o autor(a) do texto faz duas escolhas avaliativas: Primeiro, utiliza uma avaliação positiva por apreciação do tipo reação-qualidade, "Parabéns", na qual o item avaliado é "a revista". Ou seja, o autor(a) do texto gostou do que leu. Em seguida, na mesma oração, o item "corajosa" é uma avaliação positiva de julgamento de estima social do tipo tenacidade, em que o item avaliado é a "capa" da revista.

Após avaliar a revista e capa da revista, o autor(a) do texto utiliza avaliações negativas de julgamento. Primeiro, avalia negativamente a Câmara dos Deputados, assunto do texto, com julgamento de sanção social do tipo propriedade em "seus faróis estão voltados para trás" e, em seguida, em "perdendo a oportunidade", avalia negativamente a mesma fonte com julgamento de estima social do tipo capacidade, ou seja, afirmando que a fonte avaliada é incapaz de "ancorar o Brasil numa agenda do século XXI."

4.3 Instanciações de atitude em CL3

Em *CL3*, foi possível evidenciar 6 ocorrências do campo semântico julgamento e 4 ocorrências do campo semântico afeto:

3) As cachoeiras goianas da *política suja* têm baixado a autoestima do povo *sério* e *trabalhador* deste estado. Ver na capa da Veja mulheres *vitoriosas* que, diferentemente de muitos políticos, *superam desafios* e *mostram seu valor*, foi uma boa notícia para este fim de semana prolongado. E ver em destaque uma goiana – Andrea Alvares, presidente da divisão de bebidas da PepsiCo Brasil – melhorou o meu humor. Que proliferem as Andreas neste país.

Nesse texto, há duas reações diferentes ao mesmo texto. Na primeira oração, em “têm baixado a autoestima”, há uma avaliação negativa de afeto do tipo felicidade, na qual o autor(a) do texto deixa expressa não só sua tristeza em relação às atitudes das “cachoeiras goianas”, como também a infelicidade de todo “o povo sério e trabalhador”.

Nessa mesma oração, avalia as “cachoeiras goianas” como praticantes de uma “política suja”, que é uma avaliação negativa de julgamento de sanção social, do tipo propriedade. O “povo”, que está infeliz, é avaliado duas vezes: “sério” e “trabalhador”. O primeiro é uma avaliação positiva de julgamento de sanção social do tipo veracidade, e o segundo uma avaliação positiva de julgamento de sanção social do tipo propriedade.

Em seguida, há reações diferentes, ou seja, avaliações positivas de afeto e julgamento. Ao iniciar esse trecho do texto, o autor(a) do texto avalia o item “mulheres” três vezes com o tipo de avaliação: julgamento positivo de estima social do tipo capacidade em “vitoriosas”, superam desafios” e “mostram o seu valor”.

Após, há três ocorrências positivas de afeto do tipo felicidade, em “foi uma boa notícia para este fim de semana prolongado”, “melhorou o meu humor” e “Que proliferem as Andreas neste país”. Ou seja, o autor(a) ficou contente com o que viu em parte da capa da revista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises semântico-discursivas do subsistema atitude do sistema de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), foi possível evidenciar avaliações do campo semântico julgamento com maior frequência, seguido de avaliações do campo semântico afeto e, com apenas uma ocorrência, avaliação do campo semântico apreciação. Também foi possível evidenciar que as avaliações de afeto e apreciação estão a serviço dos autores do texto para avaliar os objetos aos quais as cartas de leitor estavam reagindo; no caso, capas de revista e reportagem.

É importante destacar, também, que as análises ajudam não só a mostrar como essas escolhas avaliativas são importantes na construção de cartas de leitor, pela sua recorrência durante o texto, como também evidenciar que o estudo da atitude no contexto escolar pode ajudar em estratégias de leitura e interpretação de texto. Além disso, embora isso não tenha sido tratado neste artigo, essas escolhas avaliativas podem indicar o propósito sociocomunicativo geral e específico desses textos.

Como estudos futuros, é plausível sugerir que se estude, nas cartas de leitor, o subsistema engajamento e o subsistema gradação. Espera-se, assim, que este trabalho contribua para o processo de leitura, análise linguística e produção textual de cartas de leitor

na educação básica e ajude os professores a propor o estudo da atitude não só em cartas de leitor, mas também em outros textos que circulam em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, M.A. Por que as cartas do leitor em sala de aula? In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et.al. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 1985.

CABRAL, S.R.S. Carta de leitor: um gênero textual. *Revista Vidya*, Santa Maria, v.21, n.37, p. 213-224, 2002.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T.C. *Português linguagens – Volume 3*. 9ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. *School Discourse*: Learning to Write Across the Years of Schooling. London: Continnum, 2010.

HAESER, M.E. *O ensino-aprendizagem da leitura no ensino médio***:** uma proposta a partir de oficina com o gênero carta do leitor. Florianópolis: UFSC, 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. 1. ed., London: Edward Arnolds, 1985.

_____**.** *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed., London: Edward Arnolds, 1994.

_____; MATTHIESSEN, C.M.M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 3. ed., Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2004.

_____. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4. ed., Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2014.

MARTIN, J.R.; ROSE, D. *Working with discourse* - Meaning beyond the clause. 2ª edição. Londres e Nova York: Continuum, 2003.

_____; WHITE, R. *The language of evaluation*: appraisal in English. Nova York, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

_____; ROSE, D. *Working with discourse* - Meaning beyond the clause. 2ª edição. Londres e Nova York: Continuum, 2007.

_____. *Genre Relations*: Mapping Culture. London: Equinox, 2008.

MEDEIROS, A. Carta de leitor. In: DELL'ISOLA, R.L.P. (Org.). *Nos domínios dos gêneros textuais*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

RODRIGUES, B.A. Marcas de valoração em cartas de leitores: a instanciação da categoria de afeto. EID&A - *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 8, p. 65-79, jun.2015.

ROTHERY, J. *Exploring Literacy in School English* (Write it Right Resources for Literacy and Learning). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.