

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS:

LÍNGUA, CULTURA, LITERATURA

ORGANIZADORAS

CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA
MARTA A. DE OLIVEIRA BALBINO DOS REIS
AMANDA PÉREZ MONTAÑEZ

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

F383m Ferreira, Cláudia Cristina; Reis, Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos; Pérez Montañez, Amanda (org.).

Múltiplos olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: língua, cultura, literatura / Organizadoras: Cláudia Cristina Ferreira, Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos Reis e Amanda Pérez Montañez; Prefácio de Claudia Vanessa Bergamini.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.

241 p.; il.; tabs.; fotografias.

E-Book: 11 Mb; MOBI.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-133-7

1. Ensino de Línguas. 2. Linguagem. 3. Pedagogia. 4. Prática Pedagógica.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3

2. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS:

LÍNGUA, CULTURA, LITERATURA

ORGANIZADORAS

**CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA
MARTA A. DE OLIVEIRA BALBINO DOS REIS
AMANDA PÉREZ MONTAÑEZ**



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**



meplem
Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas

Copyright © 2020 – Das organizadoras representantes dos autores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Diagramação: Vinnie Graciano
Capa: Carolina Favaretto Santos
Revisão: Cláudia Cristina Ferreira

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil 2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Cláudia Cristina Ferreira</i> <i>Marta A. de Oliveira Balbino dos Reis</i> <i>Amanda Pérez Montañez</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Claudia Vanessa Bergamini</i>	
ENTRE KIZOMBAS, QUILOMBOS E TRANÇAS NAGÔ: A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	13
<i>Marlei Budny dos Santos Souza</i> <i>Cláudia Cristina Ferreira</i>	
ENTRE O RURAL E O URBANO: O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL SOB O VIÉS SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAL.....	35
<i>Natália Araújo da Fonseca</i> <i>Cláudia Cristina Ferreira</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LEM-ESPANHOL: CONTRIBUIÇÕES PARA REFLEXÕES ÉTNICO-RACIAIS VIA GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO.....	57
<i>Gilson Rodrigo Woginski</i> <i>Marta A. de Oliveira Balbino dos Reis</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NAS SÉRIES INICIAIS: QUIMERA OU PONTO PACÍFICO? UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	79
<i>Lígia Gomes Contrera</i> <i>Cláudia Cristina Ferreira</i>	
AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO POR MEIO DE UM WORKSHOP.....	109
<i>Estogildo Gledson Batista</i> <i>Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos Reis</i>	
GUIA PEDAGÓGICO: AULAS CULTURAIS DE INGLÊS NO CONTEXTO DO CEBRAC.....	127
<i>João Pereira Campos Junior</i> <i>Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis</i>	

APRENDIZAGEM COOPERATIVA E COLABORATIVA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA: USO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....159

*Maria Cristina Rodrigues Feitosa
Marta A. Oliveira Balbino dos Reis*

LITERATURA E FANTÁSTICO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: REALIDADES POSSÍVEIS.....191

*Caio Vitor Marques Miranda
Amanda Pérez Montañez*

“NO WOMAN, NO CRY - BUT WHY DOES SHE CRY?”: INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MULHER.....203

Maria Aparecida Martins da Silva Mizakami

EXPRESSIVIDADE LITERÁRIA DE AUTORIA FEMININA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA SUGERIDOS PELO PNLD DE 2012 E 2015.....221

Isandra Cristiane Ramalho De Aquino

SOBRE OS AUTORES.....233

APRESENTAÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais apresenta um vasto campo de opções de atuação e pesquisa. Nesta obra, contemplamos o tripé língua, cultura e literatura e seus desdobramentos teórico-práticos.

Múltiplos olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: língua, cultura, literatura é uma proposta que do campo das ideias se materializou. Trata-se de uma publicação idealizada pelo corpo docente do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a qual tem o objetivo de divulgar as pesquisas realizadas nas três primeiras edições (2014-2016, 2016-2018, 2018-2020), possibilitando maior visibilidade às produções dos egressos desse programa de pós-graduação stricto sensu.

Esta obra priorizou os produtos educacionais elaborados como resultado final de dois anos no programa MEPLEM, uma vez que os programas profissionais ou profissionalizantes propõem que se elabore um produto educacional, ou seja, a partir de uma problemática de sala de aula, pesquisa-se sobre a temática e, posteriormente, elaborase uma possível solução, minimizando uma questão didático-pedagógica a ser resolvida e, assim, procura-se, conseqüentemente, potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

O MEPLEM contempla línguas estrangeiras/adicionais modernas, por isso, nesta obra, há pesquisas que sobre os idiomas inglês e espanhol, o que evidencia que este programa de pós-graduação fomenta e promove a diversidade e a hospitalidade linguístico-cultural.

É com orgulho que apresentamos esta obra, resultado da dedicação e parceria entre orientadores e orientandos pertencentes às três edições do MEPLEM. Esperamos contribuir para despertar o olhar a assuntos (des)conhecidos, aprofundar conhecimentos e promover diálogos nessas áreas do saber.

Cláudia Cristina Ferreira

Marta A. de Oliveira Balbino dos Reis

Amanda Pérez Montañez

PREFÁCIO

Toda profissão exige daquele que a exerce a busca constante por aperfeiçoamento. Para muitos profissionais, esse aperfeiçoamento é técnico, pragmático. Para outros, todavia, e dentre eles especificamente se insere o professor, aperfeiçoar-se implica ação subjetiva, estudar, refletir sobre suas práticas e ressignificar processos de ensino-aprendizagem, de modo a pôr em pauta novos posicionamentos.

A partir desse viés, não é exagero pontuar que, desde a abertura nacional do ProfLetras, em especial o Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, ofertado pela Universidade Estadual de Londrina, professores que estão em exercício da profissão, mas que por alguma razão, seja esta de cunho pessoal ou mesmo acadêmico, afastaram-se das salas de aula quando o assunto envolvia a formação *stricto sensu*, tiveram a oportunidade de cursar o Mestrado e, por meio da pesquisa, desenvolver um produto educacional que valorize a competência linguístico-comunicativa. E para além da construção de um estudo de cunho essencialmente teórico, a pesquisa realizada por meio do Programa exige do profissional a criação de um produto educacional que seja aplicável à realidade cotidiana da sala de aula de língua estrangeira.

Face a esse desafio, os professores se veem atuando com duplo papel: o de aluno e o de professor. Enquanto professores têm a oportunidade de refletir sobre as práticas à medida que leem, debatem e têm em mãos a possibilidade de reinventá-las, tendo como ponto inicial desenvolver ações eficientes e inovadoras, visando à proficiência dos alunos em língua estrangeira. Enquanto alunos se percebem em construção de si, uma vez que ampliam horizontes que servem à vida profissional, mas expandem sobremaneira a vida pessoal.

Afirmo isso, porque a leitura deste livro me colocou em duplo papel. O primeiro contato aguçou em mim, professora em exercício, reflexões sobre as minhas práticas. Em um segundo momento, percebi-me aluna, pois à medida que lia, pensava na gama de atividades e caminhos possíveis de serem trilhados em sala de aula, e mais ainda, na amplitude de temas que, uma vez abordados, podem suscitar no aluno mudanças na forma de ser, estar e pensar em e na sociedade. De modo tal que com cada artigo aqui contemplado, desenvolvido pelos orientandos sob a supervisão de suas respectivas orientadoras, pude aprender. E aprender é, pois, fascinante.

Com a leitura de *Entre kizombas, quilombos e tranças nagô: a cultura africana e afro-brasileira em aula de língua estrangeira*, da aluna Marlei Budny dos Santos Souza e da professora Cláudia Cristina Ferreira, o olhar sobre o racismo e a aceitação de si como um sujeito negro são discutidos por meio de um jogo que permite caminhar para além da ludicidade. As autoras tocam em questão caras à sociedade contemporânea, com vista a, no mínimo, mitigar práticas de racismo e preconceito no ambiente escolar.

Em *Entre o rural e o urbano: o ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional sob o viés sócio-histórico e cultural*, a aluna Natália Araújo da Fonseca e a professora Cláudia Cristina Ferreira permitem aprender sobre um universo nem sempre discutido em aulas de língua estrangeira, a educação no campo. Partindo de uma perspectiva, eu diria, freiriana de que ensinar no campo exige práticas e olhares específicos do contexto do aluno pertencente àquele universo. As autoras disponibilizam atividades para a aula de Língua Estrangeira, respaldadas em teoria que legitima cada ação pedagógica.

Uma vez mais as questões étnico-raciais são abordadas. A professora Marta A. de Oliveira Balbino dos Reis e o aluno Gilson Rodrigo Woginski, em *Práticas pedagógicas em lem-espanhol: contribuições para reflexões étnico-raciais via gêneros textuais e letramento racial crítico*, valem-se de gêneros textuais variados, compreendidos a partir da concepção de gênero de Bronckart, para o desenvolvimento de atividades que contemplem questões étnicas e raciais, previstas pelo PNLD.

Em *Formação de professores de línguas estrangeiras nas séries iniciais: quimera ou ponto pacífico? uma proposta de formação continuada*, a aluna Ligia Gomes Contrera, orientada pela professora Cláudia Cristina Ferreira,

propõe discussão que se inicia a partir da necessidade de aprender língua estrangeira ainda na tenra idade. De tal forma, as autoras realizaram um curso de capacitação, voltado a professores de língua estrangeira, com embasamento teórico e propostas de atividades focadas em alunos das séries iniciais do ensino fundamental I. Nesse sentido, o artigo permite aprender e, concomitantemente, ensinar, uma vez que sugere ações pedagógicas palpáveis e possíveis em sala de aula de língua estrangeira.

Orientado pela professora Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos Reis, o aluno Estogildo Gledson Batista, por meio do artigo *Avaliação: concepções de professores de língua inglesa e uma proposta de intervenção por meio de um workshop*, parte de sua experiência como professor de língua inglesa a fim de construir um percurso reflexivo sobre a avaliação. O aluno elaborou um *workshop* para professores de língua inglesa, visando à avaliação e à aprendizagem. Por conseguinte, propiciou entre os professores participantes a compreensão do que significa avaliar e dos variados instrumentos que se têm em mãos para tanto.

Também sob a orientação da professora Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis, o aluno João Pereira Campos Junior desenvolveu o artigo *Guia Pedagógico: Aulas Culturais de Inglês no Contexto do Cebrac*, por meio do qual ofereceu a professores de língua Inglesa, do Laboratório de Línguas da UEL, uma oficina que oportunizou a interação e o debate sobre as práticas pedagógicas dos professores-participantes. Ademais, a oficina gerou um Caderno de Atividades, disponibilizado neste livro, de forma a compartilhar os resultados obtidos ao longo da pesquisa.

Maria Cristina Rodrigues Feitosa, sob a orientação da professora Marta A. Oliveira Balbino dos Reis, desenvolveu a pesquisa intitulada *Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa da Língua Estrangeira: uso das Estratégias de Aprendizagem*, que, como sugerido pelo título, explicita a relevância da aprendizagem cooperativa e colaborativa para instaurar contextos mais profícuos e criativos no uso das Estratégias de Aprendizagem. As atividades propostas pelas autoras foram desenvolvidas para o 3º ano do Ensino Médio na disciplina de língua espanhola; no entanto são passíveis de serem adaptadas para o ensino de outra língua estrangeira, o que aponta para a versatilidade do produto elaborado.

No artigo intitulado *Literatura e Fantástico nas Aulas de Língua Espanhola: Realidades Possíveis*, Caio Vitor Marques Miranda, sob a orientação da professora Amanda Pérez Montañez, adentra o universo literário e enfatiza em sua discussão a relevância de se abordar textos literários em aulas de língua espanhola e, por conseguinte, língua estrangeira. Com justificativa embasada teoricamente, os autores chamam a atenção para o sabor, utilizando um termo empregado por eles, que a leitura e o desenvolvimento de atividades, partindo da literatura fantástica com seus mistérios, aguçam na imaginação dos alunos, com conflitos que permeiam o possível e o inadmissível.

Com o artigo “*No woman, no cry - but why does she cry?*”: *interculturalidade nas aulas de língua inglesa e as representações sociais da mulher*, a aluna Maria Aparecida Martins da Silva Mizakami aborda a temática dos gêneros a partir de expressões artísticas. Dessa forma, a autora elaborou uma proposta que permite a professores e alunos em aula de língua estrangeira discutir temas como feminismo, construção da identidade, representações sociais, promovendo uma discussão intercultural.

Em *Expressividade literária de autoria feminina nos livros didáticos de língua espanhola sugeridos pelo Pnld de 2012 e 2015*, Isandra Cristiane Ramalho De Aquino promove a reflexão sobre a literatura de autora feminina e o modo como circulam nos livros didáticos. A partir de levantamento com dados sobre a presença/ausência de textos de autoria feminina em materiais sugeridos, a proposta de uma atividade didática que visa suprir as lacunas verificadas nas coleções analisadas quanto à presença de textos de autoria feminina é enriquecedora.

Assim, ratifico o que já observei a respeito da minha aprendizagem à medida que lia este livro. Este material contempla a discussão teórica necessária ao embasamento da prática docente e atividades diversas que em muito podem enriquecer nossa prática pedagógica.

Boa leitura!

Claudia Vanessa Bergamini

Professora de Teoria Literária e Literaturas Clássicas da
Universidade Federal do Acre

ENTRE KIZOMBAS, QUILOMBOS E TRANÇAS NAGÔ: A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Marlei Budny dos Santos Souza

Cláudia Cristina Ferreira

Este trabalho é parte do produto final do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras (UEL) e seu objetivo principal é propor práticas pedagógicas que valorizem e incentivem a implementação de atividades diversificadas abordando as temáticas africana, afro-brasileira e/ou indígena em sala de aula. Nossas colocações visam trabalhar estes temas de maneira positiva (MUNANGA, 2001), ou seja, que culminem na valorização destas culturas na construção da cultura brasileira hoje existente, como forma de minimizar práticas de racismo e preconceito no ambiente escolar e, possivelmente, para fora dos muros escolares.

1 Cálculos para a educação das relações étnico-raciais: breve introdução

Compreendemos que a função da escola, dentre outras, é a de “formar cidadãos críticos e conscientes, na e para sociedade” (PEREIRA, 2011, p. 5) e que, para tal, o resgate da história que formou nosso país se faz urgente pois nossa identidade provém de uma formação diversa: europeus, povos indígenas e povos africanos. Apesar disso tudo, sabemos que a escola, até o momento, encontra-se engessada em conteúdos eurocêntricos e fora da realidade cultural brasileira.

O espaço escolar é aquele em que compartilhamos não só saberes e conteúdos escolares. Também compartilhamos hábitos, crenças, valores, assim como pré-conceitos dos mais variados tipos (GOMES, 2002) e isso pode ser traduzido, por vezes, com práticas de racismo e preconceito racial das mais variadas origens, isto é, tanto de professores, quanto de funcionários ou até de colegas de sala.

O ‘privilegio’ que se dá ao se valorizar a cultura europeia em detrimento à brasileira reforça a inferiorização dos negros e dos indígenas frente à formação do povo brasileiro. É-nos necessário “promover a descolonização do saber e dar outra possibilidade de visão – que não seja eurocêntrica” (GEVEHR; ALVES, 2016, p. 24) para que contribuamos nas mudanças necessárias no que se refere a estas temáticas.

1.1 As variáveis das Leis Federais

A lei nº 10.639, de 2003, determina que se torne obrigatório o ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira e que seu conteúdo programático seja “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003, s/p) e a criação de diretrizes curriculares que norteariam a implementação de ações afirmativas¹ na valorização destes conteúdos para o enfrentamento de práticas discriminatórias por parte da população negra.

Sua aprovação “modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ao instituir a obrigatoriedade dos sistemas de ensinos municipal, estadual e federal que precisam incluir aulas sobre questões étnico-culturais em seus currículos” (SILVA, 2015, p. 2). Para Jaroskevicz (2008), um passo relevante após a promulgação desta legislação é a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) pois a mesma traz princípios de implementação

¹ Políticas de ações afirmativas são “políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade (...) e busca[m] combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, p. 10).

deste currículo nas escolas, algo inexistente enquanto sugestões para aplicabilidade em sala de aula.

Em seu Parecer 03/04, o Conselho Nacional de Educação, propõe uma análise que parta da “divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2004, s/p) seja referente aos procedentes indígenas, africanos, europeus ou asiáticos e que sua interação construa uma nação mais democrática e que tenham sua identidade valorizada e seus direitos garantidos.

Toda esta movimentação no que diz respeito aos princípios por meio dos documentos acima discutidos, mesmo que brevemente, permite-nos reiniciar o currículo para além da “perspectiva do negro escravo, submisso ao senhor de engenho – aspecto que hoje ainda é identificado em currículos escolares e materiais didáticos” (GEVEHR; ALVES, 2016, p. 18) a questões étnicas e culturais formadoras de nosso país por influência destes povos por meio de uma nova perspectiva: a de valorização das últimas.

A promulgação da Lei, por exemplo, “traz a perspectiva de uma educação para equidade racial, através da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica” (GEVEHR; ALVES, 2016, p. 18) e é reflexo da luta do povo africano e afro-brasileiro desde meados de 1800 para garantir direito à igualdade.

Estas, a Lei nº 10639/03 e, posteriormente, a Lei nº 11645/08, vieram para “estimular docentes e discentes na discussão do assunto, pois gera no professor a segurança para discutir o problema” (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013, p. 423), já que contribuem para o processo. Ressaltamos, porém, que se faz necessário uma proximidade maior entre teoria e prática uma vez que nem sempre os educadores têm acesso a materiais que contemplem o currículo escolar e o cumprimento das primeiras.

A segunda lei, de 2008, abrangeu a temática de África, africanos e luta dos negros para “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira (...) e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o

índio na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2008, s/p) para que houvesse o resgate das contribuições sociais, econômicas e políticas pertinentes à história do Brasil.

Neste contexto, compreendemos que a instituição escolar “constitui-se como um dos principais espaços de formação dos indivíduos e encontra-se, centralmente envolvida na questão da diversidade racial existente na sociedade brasileira” (GEVEHR; ALVES, 2016, p. 23). Quando o currículo privilegia a cultura ocidental, menospreza as demais etnias e culturas brasileiras advindas de saberes e culturas africana e indígena.

Reconhecemos que nossa história, diga-se o programa curricular já estabelecido, ignora a importância da participação dos negros, escravizados, e que foram fundamentais para consolidação de valores e costumes em nossa cultura, nacional (PEREIRA, 2011). Defendemos, assim, uma “desconstrução do discurso e de práticas raciológicas presentes nos currículos escolares” (AMORIM; PAULA; ROCHA, 2015, p. 96), a fim de se reconhecer esta diversidade racial e étnica na formação de nosso país.

1.2 Alguns ângulos nos problemas de igualdade

A luta pela igualdade de raças se iniciou antes mesmo da assinatura da Lei Áurea pois os direitos não foram estendidos à população negra, muito menos aos indígenas. Reconhecemos que nossa história, diga-se o programa curricular já estabelecido, ignora a importância da participação dos negros, escravizados e dos povos indígenas e que foram fundamentais para consolidação de valores e costumes em nossa cultura, nacional (PEREIRA, 2011). Defendemos, assim, uma “desconstrução do discurso e de práticas raciológicas presentes nos currículos escolares” (AMORIM; PAULA; ROCHA, 2015, p. 96), a fim de se reconhecer esta diversidade racial e étnica na formação de nosso país.

Percebe-se, fundamentando-se nos aspectos antes salientados, que avançamos em duas questões: na abertura que se permite em discutir o assunto de maneira que mereça e a indispensabilidade da implementação de políticas que promovam a igualdade racial tornando

as leis um instrumento de efetivação da diversidade enquanto relevância nacional (SILVA, 2015).

As questões neste ponto debatidas – inserção da temática africana, afro-brasileira e indígena aos conteúdos escolares – só nos são possíveis por debates e lutas anteriores as Leis, como a luta do movimento negro, a insubmissão à realidade, por exemplo. A reescrita da história afrocentrada se prevalece sobre a eurocentrada de um tempo para cá e nos falta muito estudo para dominá-las com grandeza.

Para efetivar os questionamentos até o momento levantados, convém “aprofundar o conhecimento teórico-metodológico sobre o tema e viabilizar condições para consolidação deste conhecimento, com a intenção de implantar na escola uma prática antirracista” (GEVEHR; ALVES, 2016, p. 24), seja por parte da equipe pedagógica, diretiva ou professores. A proposição de ações que reneguem preconceito e racismo colaboram na preservação dos alunos negros nas instituições escolares, uma vez que participam de um ambiente que favoreça seu reconhecimento étnico e valorize seu passado.

1.3 Fatores positivos da cultura africana e afro-brasileira na escola

Políticas de ações afirmativas seriam igualmente definidas como “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização” (BRASIL, 2004, p. 12), mantidas e criadas pela própria estrutura social e excludente existente no Brasil.

São também denominadas de ‘ações compensatórias’ ou ‘discriminação positiva’ (JOHANN, 2017) e são bastante recentes como enfrentamento ao racismo (MUNANGA, 2001). Há as ‘impositivas’, ‘obrigatórias’ ou compulsórias’, propostas pelo Estado e as ‘voluntário-facultativas’, que incluem normas para que a igualdade ocorra de fato (JOHANN, 2017).

Sua proposta é que se ofereça compensação por situações racistas e discriminatórias (MUNANGA, 2001) e visam corrigir ‘injustiças

históricas' por meio de inclusão social (NOCE apud JOHANN, 2017). Objetivam um programa de benefício por cor, religião, origem e resgate da cidadania e enfrentamento ao preconceito através de oportunidades específicas (PAULA, 2004).

Similarmente, são “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional” (GOMES, 2002, p. 45) utilizadas na correção da prática de discriminação no passado objetivando a igualdade efetiva e acesso à educação e emprego, por exemplo.

Gomes (2002, p. 42) assinala que “é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país” e que cabe aos professores a desnaturalização das desigualdades raciais na composição de uma pedagogia da diversidade.

O reconhecimento e valorização da importância de valores e lutas da população negra na formação da cultura brasileira deveria amenizar “formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana” (BRASIL, 2004, p. 12) e dar condições de que estudantes negros não fossem rejeitados ou menosprezados por conta de sua cor de pele, ou condição de seus antepassados terem sido escravizados.

Para a aplicação destas diretrizes, houve a necessidade do desenvolvimento de “educação das relações étnico/raciais positivas [com objetivo de se] (...) fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004, p. 16) mediante a oferta de conhecimentos que os fizessem orgulhosos de sua origem e que esse reflexo pudesse ser identificado pelos brancos por meio da contribuição, participação dessa história e cultura africana e afro-brasileira em seu próprio modo de viver, ser e se relacionar com os outros.

Conceitos e debates “como raça, racismo e preconceito tornam-se mais significativos quando refletimos a respeito de qual o impacto da discriminação sobre população negra e não negra” (SILVA, 2015,

p. 2) e como o currículo escolar colabora na des-re-construção dessas concepções enquanto uma questão social na ressignificação de “uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual” (GOMES, 2002, p. 41).

À instituição escolar cabe, assim sendo, a tarefa de colaborar na desmarginalização da imagem do cidadão negro, a instituição de políticas que afrocentrizem seus currículos e permitam o resgate da cidadania plena dos cidadãos em questão na reeducação das relações étnico-raciais.

Para tanto, retratamos um recorte bibliográfico sobre os jogos *Boole* e sua aplicação nas aulas de ensino de línguas, bem como analisamos as opções de aplicativos de produção de avatares, a escolha de figuras na produção de cartas e o processo de construção de um jogo afrocentrado, abordando a cultura africana e afro-brasileira.

2 Coordenadas sobre o jogar

Jogos são ferramentas eficazes “na construção do conhecimento matemático, como também no desenvolvimento da ludicidade, cognição e socialização” (NUNES et al., 2014, p. 02), são espaços de motivação para o estudo individual ou coletivo, para formas novas de resoluções de problemas e permitem ao aluno ser sujeito ativo durante a aprendizagem, aproximando-o ao conhecimento científico por meio de regras, cultura, ou conhecimentos mais elaborados.

O uso de jogos em sala de aula permite que o aluno perceba a matemática de maneira contextualizada, divertida, positiva e pode despertar seu interesse pela mesma, tornando os alunos mais críticos e autônomos (NUNES et al., 2014) no seu cotidiano.

Müller (2015) afirma que, ao trabalhar leitura e escrita nas diferentes áreas do conhecimento, colaboramos para que os alunos contextualizem os conhecimentos e tornamos as aulas mais motivadoras. Para se resolver problemas matemáticos, é importante a utilização de

textos matemáticos possíveis de leitura, interpretação e compreensão e que o desafio proposto pelo professor seja alcançado na construção das relações de pensamento lógico.

Müller (2015, p. 18) pontua obstáculos encontrados em análise e interpretação de problemas e que esses estariam “relacionados à dificuldade de leitura e análise e à barreira da linguagem escrita, resultando em problemas com a compreensão e interpretação” na resolução dessas questões.

Dificuldades encontradas na interpretação de problemas podem ser superadas com a aproximação de matemática e língua materna. Por meio do uso de leitura e escrita durante as aulas, pode-se auxiliar na resolução de problemas matemáticos, de acordo com os objetivos a serem alcançados com as turmas (MÜLLER, 2015).

A proposição de desafios nas aulas “auxiliam o aluno a compreender o mundo que os rodeia” (LIMA; SOUZA; MORAES, 2019, p. 02), pois explora a organização de um plano de ação para aprendizagem matemática ali sugerida e também culturalmente falando, uma vez que seus componentes podem explorar diversas faces assim evidenciadas pelo jogo.

2.1 Diagonais dos jogos nas salas de aula

Jogos são oportunidades de aplicação de atividades matemáticas, mas de maneira lógica e ligados a objetivos pedagógicos, em especial em jogos de observação, memória, estratégia contribuem para o desenvolvimento social e pessoal dos participantes pois articulam o desenvolvimento de capacidades matemáticas juntamente à individualidade dos jogadores (GIRELLI; BEZERRA, 2013a).

As partidas em grupo favorecem aspectos como socialização, respeito a regras e limites, análise de possibilidades e restrições e os prepara para compreender questões mais teóricas nas aulas de

matemática, como cálculos abstratos, dificuldade apontada por alguns alunos pela deficiência em raciocínio lógico (GIRELLI; BEZERRA, 2013a).

Ao aproximar a ludicidade dos conteúdos curriculares da disciplina exata, as atividades podem ser o meio “de comunicação que permitem ressignificar o real, permitindo que o educando se envolva interagindo em situações lógicas, afetivas e sociais” (GIRELLI; BEZERRA, 2013a, p. 03) e os aspectos qualitativos precisam prevalecer sobre os quantitativos na busca de vencer o currículo e uma sugestão seria a aplicação de jogos durante as aulas, uma vez que eles podem estimular a capacidade de memorizar e pensar, conforme já afirmado previamente.

Para Girelli e Bezerra (2014, p. 02), “dados, dominós e baralhos permitem o exercício da correspondência termo a termo, figurativa e numeral, a classificação, a seriação e a compensação”, capacidades essenciais no trabalho com números. O problema matemático é um ciclo de aprendizagem no qual se desenvolvem técnicas de resolução do concreto e do raciocínio lógico.

O jogo valida a possibilidade de criação das mais diversas histórias, o que desenvolve capacidades como raciocínio, percepção e criatividade e permite a interdisciplinaridade, que pode abordar qualquer tema de interesse da sala e estar em conjunto com o trabalho pedagógico com outros colegas de trabalho meios de comunicação que permitem ressignificar o real, permitindo que o educando se envolva interagindo em situações lógicas, afetivas e sociais (GIRELLI; BEZERRA, 2014). As possibilidades aplicadas a esta prática se mostram inúmeras e legitimam as práticas pedagógicas diversificadas no ambiente escolar.

3 As equações dos Jogos Boole: uma breve apresentação

Uma das possibilidades pedagógicas a serem aplicadas na escola hoje seria a utilização dos Jogos Boole, pois o processamento de informações que se denota em sua organização é de suma importância. Na manipulação das cartas proposta pelo passatempo, que representam

ali os elementos que constituem o problema, pode-se passar do pensamento concreto ao abstrato no raciocínio matemático (MELLO; MELLO, 2011).

Para Nunes et al. (2014, p. 02), o objetivo principal do jogo proposto é o desenvolvimento “da capacidade de raciocínio lógico por meio de histórias fundamentadas sobre estruturas lógico-matemáticas na forma de enigmas ou problemas”, mediante o jogo de cartas, que ali expressam personagens e questões indagadoras.

A estrutura do jogo explicitada neste ponto se baseia na álgebra booleana, organizado em material comercial por Procópio Mendonça Mello e Dora Anita Mello, e retrata histórias lógicas na resolução dos problemas apontados e a utilização de cartas próprias para auxiliar na organização e resolução das situações-problema. O jogo é composto por cartas que representam as proposições e livros com histórias de diferentes níveis de complexidade de raciocínio, que se completam em um jogo integralizado. Sua finalização se dá ao utilizar o baralho e encontrar a resolução dos problemas retratados em cada página do livro, relacionando a carta correta à sentença formulada (BITENCOURT, 2009; GIRELLI; BEZERRA, 2013a; GIRELLI; BEZERRA, 2013b).

O objetivo principal deste jogo é desenvolver o raciocínio lógico por meio dos enigmas criados, com auxílio das cartas ilustradas na história criada e as ligações narradas para a resolução do problema proposto, permeados pelo raciocínio lógico estrutural do pensamento (LIMA; SOUZA; MORAES, 2019).

A organização do pensamento se dá pela proposição afirmativa criada pelo narrador, o que nos faz chegar à conclusão da resposta, tornando possível a resolução do questionamento relatado (LIMA; SOUZA; MORAES, 2019) a cada história discursada nas diferentes páginas (MELLO; MELLO, 2011).

Evidenciamos um exemplo das cartas e problemas do livro vermelho, composto por nove cartas, acumuladas até o último nível na resolução das proposições retratadas nos jogos (cumulativas por cor):

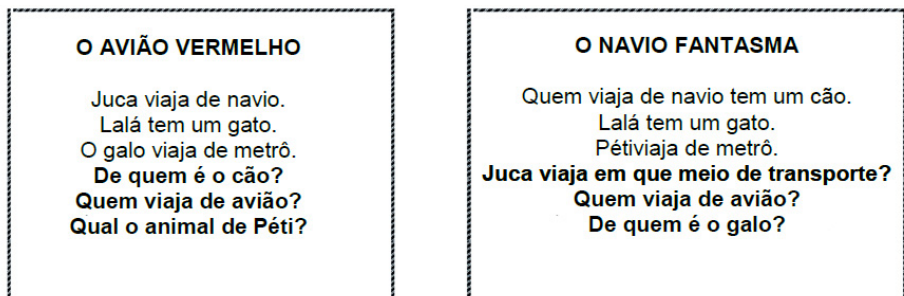
Figura 1 – Apresentação das cartas do livro vermelho dos jogos *Boole*



Fonte: Girelli e Bezerra (2013b, p. 08).

Acima podemos ver a simplicidade das figuras propostas pelo jogo (possível de ser adquirido pela internet) e que estão dispostas no livro vermelho (nível iniciante).

Figura 2 – Apresentação de algumas proposições do livro vermelho dos jogos *Boole*



Fonte: Adaptado de Girelli e Bezerra (2013b, p. 10).

Na figura (2) é possível perceber que a lógica booleana se relaciona a deduções para se chegar à resposta correta, caminho este percorrido pela conclusão que se chega dependendo da hipótese relacionada ao problema proposto (GIRELLI; BEZERRA, 2013b). para isso se faz necessária e leitura, organização de cartas e montagem da sequência de cartas que auxilia na solução final. A disposição de cartas normalmente é vertical e o jogo acaba quando todas forem utilizadas. Os jogos Boole podem ser adquiridos em site² próprio ou confeccionados com papel sulfite ou cartolina.

3.1 AfroBoole³: um produto matemático de cultura

Muitas vezes os problemas matemáticos retratados na escola são de difícil compreensão por parte dos alunos, ora por falta de leitura a um nível mais profundo, ora por aspectos que envolvam a própria alfabetização matemática. Ao utilizarmos a ludicidade juntamente com o currículo de matemática, o jogo pode ser um diferencial para evidenciar a disciplina de uma maneira positiva e possível de despertar o interesse da turma para seus conteúdos (NUNES et al., 2014).

Atividades mais lúdicas aplicadas em sala podem colaborar na promoção de desafios e motivação para descoberta, exploração, cooperação entre os colegas e ampliação de conhecimento, independente da área que for explorada.

3.2 A geometria dos aplicativos e avatares


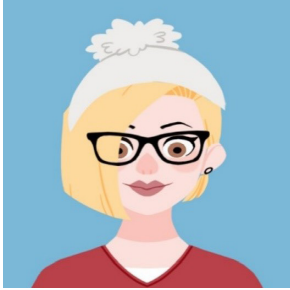




Iniciamos nosso trabalho por pesquisas de aplicativos que traduzissem os avatares mais próximos da realidade proposta pela pesquisa – afro-brasileiros – e a escolha se deu com base em três opções, abaixo exemplificadas. Iniciamos com a instalação dos programas nos celulares e testagem ao criar um personagem em cada aplicativo para comparação de características e exploração do que se podia chegar mais

2 Para conhecer um pouco mais sobre o jogo, é possível acessar seu próprio site: <<http://www.jogosboole.com.br/>>. Acesso em 21 abr. 2019.

3 Renomeamos nossa versão assim porque retrata questões de temática africana e afro-brasileira. O jogo completo encontra-se disponível na internet e pode ser baixado em <<https://sites.google.com/view/jogosafro/meplem/afroboole?authuser=0>> (criado em abr./2020) ou acessado pelo Drive em <<https://drive.google.com/open?id=1xWTwSnq7c5jzYT5BN8cOaEcr16nF3DjS>> Postado em maio 2020.

próximo do real (especialmente em cores de pele e cabelos/penteados mais característicos). Primeiro fiz o teste com base em mim mesma e podemos ver abaixo as diferenças significativas:

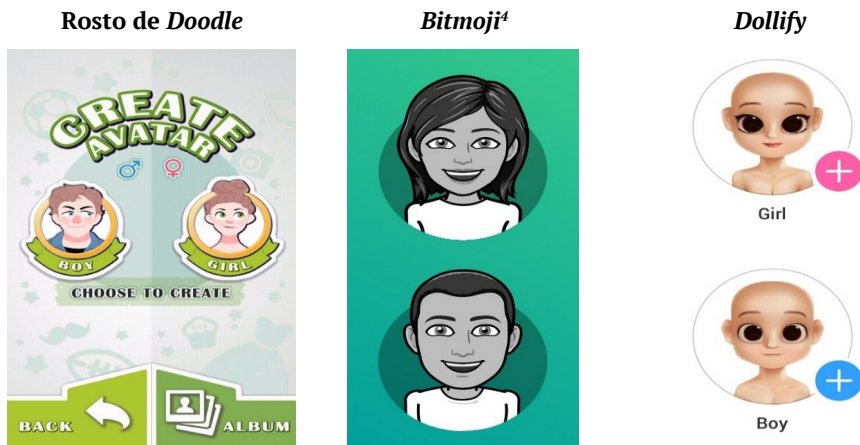
Quadro 1 – Aplicativos escolhidos e avatares

Aplicativo utilizado	Avatar
 <p>Rosto de Doodle Doodle Mobile Ltd. Contém anúncios</p>	
 <p>Bitmoji Bitstrips</p>	
 <p>Dollify Dave XP Compras no app</p>	

Fonte: a própria autora.

Como podemos perceber, o *Doodle* é o mais limitado em características específicas, O *Bitmoji* permite ao usuário uma *selfie*, o que garante a proximidade de foto com o avatar criado, mas *Dollify* conquista pela expressão de ternura – até mesmo fofura – com que retrata os personagens criados. Foi nossa escolha porque capturou nosso coração.

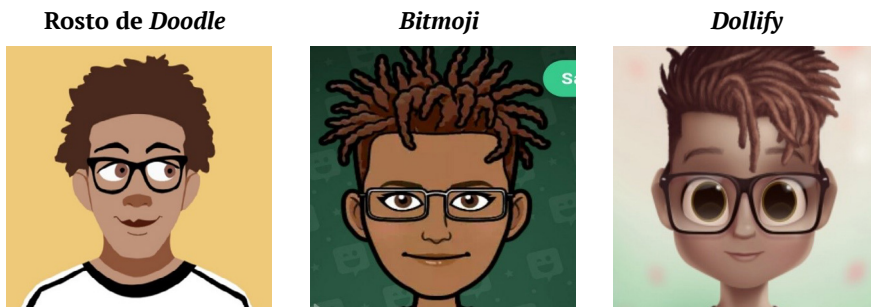
Quadro 2 – Acesso inicial ao aplicativo



Fonte: a própria autora.

Conforme observado na tabela acima, a ‘entrada’ dos aplicativos é bastante simples e similar, já se define por avatar feminino ou masculino e se pode perceber a diferença no resultado final. Na sequência, vemos claramente a diferença entre os avatares afro-brasileiros, imaginando um mesmo personagem, as características são bastante diversas.

Quadro 3 – Comparação entre avatares negros



Fonte: a própria autora.

4 *Bitmoji* acessa primeiro à página de cadastro para inserção de e-mail e senha, mas preferimos destacar esta pela proximidade de abordagem necessária neste momento.

Na tabela – *Quadro 3* – podemos verificar diferença entre tons de pele, definição de cabelo, bochechas rosadas, reflexo/brilho na pele, e até mesmo a definição em qualidade do óculos. Comparamos as características presentes nos aplicativos e as analisamos na sequência:

Quadro 4 – Comparação entre aplicativos

Aplicativo	Comparação entre aplicativos		
	<i>Rosto de Doodle</i>	<i>Bitmoji</i>	<i>Dollify</i>
Características			
Cor de pele	12	52	31
Cor de cabelo	21	52	38
Estilos de cabelo (corte/penteado)	101	112	35
Óculos	28	132	11
Acessórios ⁵	205	76	22
Destaque	Maior variedade de acessórios (controle de videogame, balde de pipoca, bolas, máquina fotográfica, por exemplo)	A partir do avatar, o programa o utiliza para criar ‘adesivos’ ou figurinhas variadas, com interjeições e expressões cotidianas	Maior variedade de estilos de cabelo afro (por exemplo, dreadlocks, black power, twist, coque abacaxi, topete)
Desvantagem	Limitação de cores	Necessidade de login com e-mail e senha para acesso	Acesso pago à variedade de itens

Fonte: a própria autora.

O Doodle sobressalta-se pela variedade de acessórios possíveis a serem incorporados no avatar. *Bitmoji* traz como vantagem as ‘figurinhas’ com frases montadas pelo próprio aplicativo, mas escolhemos utilizar o *Dollify* porque é o que retrata mais diversidade de cabelos afro, além de ser mais encantador.

⁵ como acessórios, somamos ainda chapéu, boné, bandana, turbante, laço, tiara, colar, brinco, touca, lenço, entre outros.

3.3 Os termos de cultura africana e afro-brasileira

Para elaboração do jogo, além dos avatares com características afro, buscamos pesquisar locais relevantes no Brasil e que fossem primordiais na ‘história’ brasileira, optamos por utilizar o *Museu AfroBrasil*, referência nacional da história e cultura afro-brasileira, o *quilombo*, pela desmistificação necessária a este espaço, e a *Casa do NEAB*⁶, braço da Universidade Estadual de Londrina, nossa instituição de formação, e responsável por instrução, acolhimento e discussões sobre a temática.

Pesquisamos também penteados que se relacionassem diretamente ao assunto – escolhemos *tranças nagô*, *box braids* e *afropuff* - e danças que dessem notoriedade por sua dimensão e ligação com a cultura africana – *semba*, *quizomba* e *jongo*. Apresentamos abaixo as cartas organizadas para a edição deste trabalho:

Figura 3 – Apresentação das cartas do jogo *AfroBoole*



Fonte: imagens do Google e avatares do Dollify criadas pela autora.

6 NEAB/Uel refere-se ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, da Universidade Estadual de Londrina, o qual desenvolve seminários, oficinas, cursos, conferências e publicações sobre estudos africanos e afro-brasileiros nos diferentes contextos da sociedade.

Elaboramos nosso jogo inicial com 12 cartas, mas cada página utiliza apenas 9 pois foi organizado para ser de nível iniciante. As cartas são organizadas no início da partida e, posteriormente, podem ser criados novos jogos com mais informações para que avance em nível de dificuldade. Usamos imagens do Google e os avatares que criamos no aplicativo para este fim, mas pode-se fazer ainda com papel sulfite, cartolina, desenhos ou figuras recortadas de revistas, por exemplo.

4 Os produtos de nossa incógnita

Sabemos que o racismo se salienta em muitos de nossos discursos e está cotidianamente presente no íntimo de nossos pensamentos. Silva (2014, p. 67) afirma que precisamos enfrentá-lo de modo que assumamos “uma postura crítica e aberta, ao invés de esconder a cabeça na areia como fazemos muitas vezes (diversas delas como estratégia de manutenção de poder)”.

Para tal, devemos considerar a identidade dos africanos e afro-brasileiros ao propor o currículo, como o brasileiro é o que é e a influência africana – e indígena – grandemente presente na formação de nossa história pois sua proposição colabora na construção de identidades e o fortalecimento das mesmas, um re-pensar a relação com o outro e em seu re-conhecimento (SILVA, 2015). Isso posto, discutimos um novo currículo, baseado em respeito e promoção cultural, racial e étnica que parte de estudos sobre África e Brasil e sua constituição com vistas a um novo documento, afrocentrado e re-visitado.

Gomes (2002, p. 46) reitera que a escola deve problematizar a questão racial e que isso “implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade” e Gevehr e Alves (2016) complementam que os temas transversais, passíveis destas práticas, devem perpassar as diversas disciplinas curriculares e alcançar a interdisciplinaridade.

Gomes (2004) vê a escola como espaço de sociabilidade constituir-se em um local privilegiado para a superação dos conflitos e preconceitos raciais.

Considerando a natureza deste programa de pós-graduação, propomos um produto educacional que abranja mudanças no que tange ao tratamento do próximo, valorização da cultura do outro e até mesmo autoaceitação por parte dos alunos no que se refere à auto-declaração e a que raça/etnia/cor pertence com a proposição de um jogo.

Entendemos que a integração das culturas em debate neste trabalho tornam possíveis sua relevância, mesmo porque estão presentes em nossa formação étnica. “Afrocentrismo” reflete a significância da importância destes povos na constituição das colunas sociais e étnicas brasileiras.

Semelhantemente, relevamos a magnitude da recusa pela reprodução de práticas racistas e discriminatórias ao se propor uma escola centrada em respeito à diversidade e diferenças entre os que deste espaço fazem parte e a proporção que podemos alcançar com pequenas ações no cotidiano de um recinto tão múltiplo e misto, uma vez que respeita as diferenças presentes na instituição.

5 Termos (não) finais de raciocínio

Sabemos que ações reprodutoras de racismo atingem a população afro-brasileira até hoje, mesmo com publicações de leis federais assegurando que as culturas africana, afro-brasileira e indígena estejam presentes no currículo escolar de escolas nos mais diversos níveis de ensino, infelizmente, até esse momento é possível identificar/reconhecer/presenciar atos discriminatórios por conta de raça/cor de pele nas instituições escolares – e fora delas – cotidianamente.

Sublinhamos que os debates indígenas carecem de fortalecimento por conta dos estereótipos culturalmente reproduzidos na sociedade, como ‘preguiçoso’, por exemplo. Inferimos que há a necessidade de imersão cultural neste universo para que a visão idealizada do indígena

seja aproximada da real, desconstruindo-as ou reconstruindo-as, por vezes.

Reiteramos a necessidade de práticas pedagógicas que transponham os muros dos espaços escolares e auxiliem na diminuição de preconceito e racismo nas instituições. Acreditamos ser possível atividades diversificadas para esse fim de maneira mediada pelos professores e com reflexões que visem práticas positivas no modo como são vistos esses povos.

Em *Língua Inglesa*, enfoque principal, propomos atividades que partam da análise biográfica de personalidades negras relevantes para a produção do jogo de cartas, ou com o avatar dos alunos, com base nos *Jogos Boole*, composto a partir da noção matemática de situações-problema e hipóteses a serem consideradas para resolvê-los, como já dito antes.

Esperamos, mesmo com pouco, contribuir em nossa comunidade escolar com ações de enfrentamento a práticas de racismo e preconceito e que a auto-declaração e aceitação de sua cor seja vislumbrada pelos alunos com um novo olhar, o de pertencimento e orgulho.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Rosendo Freitas de; PAULA, Paulo Venicio Braga de; ROCHA, Jefrei Almeida. Análise da implementação e gestão da lei 10.639/03 nas escolas estaduais do Ceará. In: *Revista Fórum Identidades*, ano 9, volume 17, jan./abr. 2015, p. 91-114. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/4739/3963>>. Acesso em 02 dez. 2019.

BITENCOURT, Lúcia Cristina. **Descrição e análise do comportamento de crianças na resolução de problemas lógicos**. São Paulo: PUC, 2009, Mestrado em Psicologia experimental: análise do comportamento, 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16866>>. Acesso em 02 abr. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá**

outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais-MEC.pdf>>. Acesso em 18 jan.2018.

GEVEHR, Daniel Luciano; ALVES, Darlã de. Educação étnico-racial na escola: a lei 10639/03 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de História. *In: Ágora*, v.17, n. 02, p. 17-30, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/viewFile/8294/5676>>. Acesso em 02 dez. 2019.

GIRELLI, Marivete; BEZERRA, Renata Camacho. **Jogos Boole:** estratégias lúdicas que contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico na aprendizagem matemática, 2013. Artigo PDE, vol, I. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_mat_artigo_marivete_girelli.pdf>. Acesso em 20 fev. 2019.

GIRELLI, Marivete; BEZERRA, Renata Camacho. **Jogos Boole:** estratégias lúdicas que contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico na aprendizagem matemática, 2013. Artigo PDE, vol. II. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_mat_pdp_marivete_girelli.pdf>. Acesso em 20 fev. 2019.

GIRELLI, Marivete; BEZERRA, Renata Camacho. Matemática e raciocínio lógico: trabalhando e discutindo os jogos Boole. *In: XII Encontro Paranaense de Educação Matemática*, 2014. **Anais...** Campo Mourão, 2014. Disponível em: <<http://sbemparana.com.br/arquivos/anais/epremxii/ARQUIVOS/POSTERES/Autores/POA011.pdf>>. Acesso em 02 abr. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *In: Aletria*, Revista de estudos em literatura – Alteridades em questão, v. 06, n.09. dez, 2002, p. 38-47. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>>. Acesso em 2 dez. 2019.

GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; ANDRADE, Tatiane de. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. *In: Revista Latino-Americana de História*, vol. 2, nº. 6, ago. 2013, p. 421-430. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/205/159>>. Acesso em 02 dez. 2019.

JAROSKEVICZ, Elvira Maria Isabel. **Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira, na educação pública: da legalidade à realidade**, 2008. Artigo PDE. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elvira_maria_isabel_jaroskevicz.pdf>. Acesso em 02 dez. 2019.

JOHANN, Clarissa Werner. **Ações afirmativas perante a Constituição Federal de 1988: a discriminação positiva como consagração do princípio da igualdade**. 2017. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, jun. 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/1749>>. Acesso em 20 jun. 2019.

LIMA, Andressa Fülber; SOUZA, Dionathan Felipe França; MORAES, Monique de. Construindo jogos Boole nos anos finais do ensino fundamental. *IN: II Conferência Nacional de Educação Matemática I Encontro Nacional Pibid/Residência Pedagógica / Matemática - FACCAT VII Jornada Pedagógica de Matemática do Vale do Paranhana (JOPEMAT) XXV Encontro Regional de Estudantes de Matemática*, 2019. **Anais...** Taquara, 2019. Disponível em: <<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/2%20OF.pdf>>. Acesso em 02 abr. 2020.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: Um breve perfil na literatura Infanto-Juvenil. *In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2001, p. 101-115. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/superando-o-racismo-na-escola.pdf>>. Acesso em 02 dez. 2019.

MELLO, Procópio Mendonça; MELLO, Dora Anita. **Jogos Boole: a maneira divertida de ficar inteligente** (2011). Disponível em: <www.jogosboole.com.br>. Acesso em 20 ago. 2019.

MÜLLER, Ana Paula Krein. **Resolução de problemas matemáticos no ensino fundamental**: possibilidades a partir da leitura e da escrita. 2015. Dissertação (Mestrado - Ensino de Ciências Exatas) - Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/797>>. Acesso em 02 abr. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa de cotas. *In: Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

NUNES, Juliana Coelho Araujo; BERNSTEIN, Tatiane Cristine; MONTEIRO, Sabrina; DICK, Ana Paula; SCHEEREN, Ana Paula; POSTAL, Rosane Fátima; MAMAN, Andréia Spessatto de. Jogos didáticos de matemática. *IN: Anais da 4ª Escola de Inverno de Educação Matemática, 2º Encontro Nacional PIBID – Matemática*. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2014, vol. 2, n. 1. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/ed_4/MDC/MCD_PIBID_nunes_juliana.pdf>. Acesso em 03 jun. 2019.

PAULA, Alexandre Sturion de. Ação afirmativa: instrumento de cidadania ou discriminação reversa? *In: Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 25, set. 2004, p. 3-17. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3809>>. Acesso em 02 dez. 2019.

PEREIRA, Márcia Moreira. Africanidade e letramento literário: a Lei 10.639/03 e a questão étnico-racial na escola. *In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, 1., 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Edufu, 2011. v. 2, n. 2, p. 1-11. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_237.pdf>. Acesso em 02 dez. 2019.

SILVA, Delydia Cristina Cosme. A inserção da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. *In: Revista Eletrônica*, 3 ed., set. 2015, p. 1-8. Disponível em: <<https://www.fsd.edu.br/wp-content/uploads/2019/12/artigo19-DELYDIA.pdf>>. Acesso em 02 dez. 2019.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Negros e brancos na literatura e literatura infante-juvenil. *IN: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (Orgs.). Olhando para nós mesmos: alfabetização da diáspora e educação das relações étnico-raciais*. Curitiba: NEAB-UFPR, 2014, p. 55-70. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/eventos/relacoes_etnico_raciais/documentos/e-book_diaspora.pdf>. Acesso em 02 dez. 2019.

ENTRE O RURAL E O URBANO: O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL SOB O VIÉS SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAL

Natália Araújo da Fonseca

Cláudia Cristina Ferreira

1 Introdução

O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais¹ não é uma realidade que se faz presente somente no contexto urbano. A educação do campo também oportuniza aos alunos o contato com outras línguas e culturas, porém, esse ambiente escolar apresenta algumas particularidades que precisam ser levadas em consideração para que o aprendizado seja mais significativo.

Assim, tendo em vista que a escola situada no campo apresenta suas especificidades, justificamos a realização deste trabalho, cujo

1 Além de utilizarmos no nosso trabalho o termo Língua Estrangeira, utilizamos também o termo “Adicional”, pois, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 106), a palavra adicional se refere à “apropriação de conhecimento linguístico que os sujeitos empreendem aos poucos em sua formação escolar, referindo-se a diversas experiências de aprendizagens de línguas, sem hierarquizá-las [...] ou sustentar limites geográficos [...]. Tais línguas (adicionais) compõem muitos espaços culturais em nível nacional e algumas são importantes em intercâmbios contemporâneos, na interação presencial ou através da tecnologia e da mídia, revelando-se fundamentais em interações transnacionais de natureza sociocultural, política e econômica em tempos de globalização. Na maioria das vezes, essas línguas tendem a constituir novos saberes que viabilizam aos sujeitos interações pontuais ou continuadas por meio delas em nível nacional ou internacional, mediando o conhecimento de novas representações culturais e, nessa condição, são adicionais à formação dos sujeitos”. Nesse sentido, mantemos ao longo desta pesquisa, a nomeação Línguas Estrangeiras/Adicionais (LEA). Essa mesma concepção de língua adicional é compartilhada também por autores como Leffa e Irala (2016), Alves et al. (2011) e Souto et al. (2014).

objetivo geral é resgatar a memória coletiva subterrânea latino-americana e Sem Terra, mediante um panorama teórico de conceituação e posicionamentos e, posteriormente, sugestão de propostas pedagógicas permeadas pelas múltiplas linguagens, como o diálogo entre músicas e textos literários que apresentam outra versão da história, geralmente não contemplada nos livros didáticos.

No tocante aos objetivos específicos, buscamos explicitar quais são as características que particularizam as escolas de assentamento/acampamento, sugerir atividades que possibilitem o desenvolvimento da expressão escrita em língua espanhola e incitem os estudantes a reflexão, sensibilização e conscientização para as temáticas discutidas e fazer com que os alunos assentados/acampados (re)signifiquem e (re)valorizem sua identidade e possam (re)conhecer-se como sujeitos latino-americanos, Sem Terra.

A fim de verificar se a temática contemplada neste trabalho já havia sido abordada em outros estudos, fizemos uma busca no site de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, ao realizar a pesquisa, encontramos artigos, dissertações e teses que discutem apenas questões relacionadas à memória, história e identidade Sem Terra em uma perspectiva mais analítica, sem menção ao processo de ensino e aprendizagem de espanhol. Nesse sentido, observamos que tais trabalhos seguem outra vertente, uma vez que nenhum deles analisa e/ou propõe sugestões práticas no âmbito educacional, sobretudo, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de LEA. Sendo assim, uma das razões que nos levou a realizar esse trabalho foi a carência de estudos que versem sobre o resgate da memória coletiva latino-americana e Sem Terra nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira/Adicional (ELEA) em escolas de assentamento/acampamento bem como em outras instituições de ensino.

Destacamos que para concretizar a presente pesquisa, seguimos três etapas metodológicas: observação do contexto escolar, levantamento bibliográfico relacionado às temáticas contempladas e, por último, elaboração de atividades de cunho sócio-histórico e cultural que versem sobre América Latina e Movimento Sem Terra (MST).

Como dito anteriormente, as atividades aqui propostas se direcionam ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira/Adicional (ELEA) em escolas de assentamento/acampamento, tendo em vista a carência de pesquisas e materiais didáticos relacionados ao contexto do campo, especificamente, as escolas situadas no MST.

No entanto, salientamos que as atividades propostas neste trabalho podem ser utilizadas em outros contextos educacionais, uma vez que seria conveniente que o conhecimento social, histórico e cultural relacionado ao continente latino-americano permeasse o ensino de língua espanhola em toda e qualquer instituição de ensino. Ademais, é interessante que também se trabalhe a questão do MST em outros contextos, para que os alunos que não vivem essa realidade possam conhecê-la sob outras perspectivas, não somente por meio dos veículos de comunicação tradicionais que, na maioria das vezes, são tendenciosos.

Esclarecemos que a proposta didática apresenta uma sequência de atividades que visa a associar o ensino da língua espanhola aos aspectos socioculturais concernentes ao contexto sócio-histórico e cultural latino-americano, bem como os aspectos relacionados à história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, uma vez que esse é o contexto no qual atuamos. Desta forma, como o corpo discente é composto somente por estudantes assentados, faz-se necessário criar atividades que considerem sua realidade, haja vista que a maioria dos livros didáticos direcionados ao ensino de ELEA abarca conteúdos que remetem apenas ao contexto urbano contemplando, raramente, a realidade camponesa (BRASIL, 2015).

Deste modo, valemo-nos de algumas manifestações artísticas, bem como músicas e obras literárias para a realização das atividades e, como produto final, sugerimos a confecção de fanzines que, além de ser um recurso criativo e motivador, permitem aos alunos desenvolver a expressão escrita em língua espanhola e, ao mesmo tempo, exercitar a criticidade e reflexão por meio das temáticas abordadas nos componentes musicais e em textos literários.

Na primeira seção, utilizamos como preceito teórico o que apregoa Caldart (2003, 2005, 2009) para explicitar alguns princípios que norteiam

a educação no MST, descrevendo a singularidade que caracteriza as escolas de assentamento/acampamento.

Em um segundo momento, assinalamos, à luz de Pollak (1989) e Halbwachs (2006), entre outros autores, a importância de resgatar os fatos que constituem a memória coletiva subterrânea, a fim de que compreendamos o lado muitas vezes ocultado da história e, assim, possamos (re)conhecer e (re)pensar a identidade dos sujeitos latino-americanos e Sem Terra.

Posteriormente, fundamentamo-nos em Pastro e Contiero (1996), Oliveira (2014) e Nosella (1978), entre outros teóricos, no intuito de apresentar como os livros didáticos abordam os conteúdos relacionados à História e qual é a ideologia predominante nesses materiais.

Na quarta seção, apoiamo-nos em Bakhtin (1994, 2006), Fiorin (1990) e Brandão (2008) para evidenciar a estreita relação entre língua, linguagem, palavra e ideologia, bem como os elementos encontrados no entorno e na interação social, como sendo os principais agentes que influenciam o nosso discurso.

Mais adiante, debruçamo-nos nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para apresentar a visão desses documentos oficiais quanto ao ensino de LEA, haja vista que nossa concepção de ensino de línguas vai ao encontro da que é sugerido em ambos os documentos.

Na sequência, baseamo-nos em Albaladejo (2007), Brun (2004), Lajolo (2002) e Retamozo (2010), entre outros pesquisadores, para tratar sobre o uso do texto literário como recurso didático associado às múltiplas linguagens (FERREIRA, C., 2012a; FERREIRA; LEÃO, 2009; MIRANDA, 2016; SILVA, 2010), nas aulas de ELEA, sua importância e os motivos que nos levaram a utilizar as obras do escritor Eduardo Galeano em todas as propostas didáticas.

Posteriormente, respaldamo-nos em Hernández Salgar (2004), Nettl (1985) e Tijoux, Facuse e Urruta (2012), entre outros autores, para elucidar os benefícios de utilizar o componente musical nas aulas de ELEA, bem como empregar a música para trabalhar o ritmo folclórico,

hip-hop e o imaginário coletivo dos grupos que, geralmente, são excluídos da sociedade.

Na oitava seção, fundamentamo-nos em Guimarães (2005), Nascimento (2010) e Ferreira, J. (2012) entre outros estudiosos para explicar o que é fanzine, as contribuições deste gênero no âmbito escolar e os motivos que nos levaram a trabalhar com esse recurso na escola de assentamento.

Mais adiante, na última seção, sugerimos atividades didáticas que consistem em estabelecer um diálogo entre música e literatura para que o professor de ELEA possa valer-se desses recursos e desenvolver atividades que permitam gerar discussões sobre os temas contemplados, possibilitar a prática da expressão escrita em língua espanhola e, por fim, disseminar tais produções utilizando o fanzine como registro e divulgação dos trabalhos realizados.

Por último, apresentamos as considerações finais, tecendo algumas reflexões sobre o ensino de ELEA nas escolas de assentamento, elucidando nossa visão sobre o assunto, em consonância com o olhar lançado pelos teóricos que permearam todo o trabalho.

2 Educação do campo: a singularidade das escolas de assentamento/acampamento

As escolas fundadas pelo e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se movem em direção à vida, ao trabalho e às lutas, no intuito de imprimir significado às aulas, ao abordar a realidade dos alunos (assentados/acampados) e incitar o pensamento crítico e reflexivo por meio de problemáticas que contemplam temas históricos e sociais que envolvem o Movimento e a realidade latino-americana como um todo.

Nessa perspectiva, segundo Caldart (2003, p. 62-63), “a escola passou a ser vista como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.” Sendo assim, este ambiente escolar assume um caráter questionador e revolucionário, pois não se restringe a ensinar apenas os conteúdos fechados em suas respectivas disciplinas, mas sim, ancorá-los

a assuntos que mantenham relação com o meio em que os alunos vivem, bem como sua ideologia, suas crenças e seu histórico de lutas.

Podemos observar que as escolas situadas nos assentamentos/acampamentos “se propõe a contribuir com a formação da consciência da classe de militantes para a transformação social e intenciona ajudar a classe trabalhadora a apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.” (BAHNIUK, 2013, p. 109).

Os princípios norteadores destas escolas estão sempre pautados nas temáticas, a saber: “luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação, pela democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política e pela defesa do meio ambiente.” (CALDART, 2009, p. 43). Esta é uma particularidade dessas escolas, pois seu propósito é fazer com que os alunos cooperem com o seu entorno participando de atividades voltadas ao trabalho, bem como plantio de árvores e plantas, cuidado com a horta, manutenção da infraestrutura escolar e preservação da memória coletiva do Movimento.

Ainda no que se refere à educação do campo, Caldart (2003, p. 66) sublinha que o ambiente em que a escola nasce e se desenvolve tem por objetivo “fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito”. De acordo com essa ótica, é possível compreender que o foco do processo de ensino e aprendizagem dessas escolas é centrado na (trans)formação e humanização do indivíduo, decorrente de suas atitudes e sua postura perante o mundo.

Nesse âmbito, consideramos que as escolas de assentamento/acampamento atribuem muita importância às questões que mantêm conexões com suas raízes, para que, posteriormente, esse passado, de base sólida, seja refletido no futuro, dando continuidade ao trabalho de luta pela terra. Conforme assinala Caldart (2003, p. 70), “Enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente. Ter projeto, por sua vez, é ir transformando estes pressentimentos de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha, se luta”.

Deste modo, segundo as palavras de Caldart (2005, p. 42), uma das principais funções atribuídas à educação do campo é:

[...] trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social [...]

Quanto ao processo de formação das identidades, estas, de acordo com a autora supracitada, se formam nos processos sociais e interativos e a educação, por sua vez, “ajuda a construir e a fortalecer identidades: desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória e cultura.” (CALDART, 2005, p. 42).

A fim de que os alunos lembrem-se de sua origem, faz-se necessário que os professores fortaleçam essas raízes, pois, segundo as palavras de Caldart (2003, p. 70), “Toda vez que uma escola desconhece e/ou desrespeita a história de seus alunos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços.”

Diante desse contexto, observamos que “a escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura [...] e precisa trabalhar com a memória do grupo e com suas raízes culturais: isso quer dizer também que deve ter uma resistência à imposição de padrões culturais [...]” tendo a autonomia de refutar o que não condiz com sua ideologia e, ao mesmo tempo, incorporar às suas práticas de ensino elementos que vão ao encontro das ideias que norteiam e regem os princípios do Movimento (CALDART, 2005, p. 44).

Entendemos que uma forma de trabalhar a questão da identidade dos alunos nas escolas do campo de maneira lúdica é, “contando histórias e estórias que tenham a memória do grupo como referência, assim como trabalhar as diferentes linguagens artísticas que expressem a cultura camponesa e a coloquem em diálogo com outras culturas.” (CALDART, 2005, p. 45).

Ressaltamos, no entanto, que como muitos dos professores destas escolas de acampamento/assentamento vêm de uma realidade urbana, a primeira experiência de lecionar no campo acaba sendo, a princípio, um grande desafio, pois, ao estarem habituados ao contexto escolar urbano, reproduzem, muitas vezes, suas práticas ao novo contexto do campo (SOUZA, 2002).

Conforme evidencia Souza (2002, p. 33) isso ocorre porque “o professor defronta-se com os vazios de sua formação pedagógica, tendo em vista que o currículo desenvolvido nos cursos de formação de professores, em sua maioria, privilegia o contexto das relações urbanas.” Nesse sentido, a fim de preencher essa lacuna que há em sua formação, é interessante que o professor, antes de tudo, se mostre aberto a esse novo contexto de atuação para que, ao longo de sua experiência, possa ir observando e absorvendo as concepções de ensino e educação adotadas por estas escolas (SOUZA, 2002).

Deste modo, à medida que o professor passa a conviver com as pessoas que fazem parte desse contexto, ouvir suas estórias e vivenciar essa realidade, aos poucos, vai aprendendo nas situações mais cotidianas, o modo de ser e pensar dos Sem Terra, e assim, o trabalho em sala de aula começa a refletir esse “novo olhar” e o processo de ensino e aprendizagem passa a ser mais significativo aos alunos, uma vez que estes passam a se sentir sujeitos desse processo.

Diante do exposto, podemos observar como é a dinâmica de uma escola construída por e para os indivíduos pertencentes ao MST, que objetiva manter vivo seus princípios, compartilhando-os com os estudantes, no intuito de que possam dar continuidade à ideologia e à luta empreendida por pessoas que batalharam e seguem batalhando para conseguir a democratização das terras e o desenvolvimento rural sustentável.

3 Língua, cultura e memória em movimento: mãos à obra!

Ao longo deste trabalho evidenciamos que um dos nossos principais objetivos com as atividades aqui sugeridas é utilizar algumas das músicas e textos literários pertencentes a artistas latino-americanos

para que, por meio do contato e diálogo entre tais obras e posterior discussão sobre os temas abordados, os alunos possam conhecer alguns aspectos sociais, históricos e culturais do nosso continente à luz de manifestações artísticas que resgatam a memória coletiva subterrânea referente ao continente latino-americano.

Salientamos que a proposta didática apresentada pode ser desenvolvida com alunos do ensino fundamental 2 e/ou ensino médio; entretanto, cabe ao professor decidir com quais grupos irá trabalhá-las, além de ponderar questões como aceitabilidade das temáticas, nível lingüístico dos alunos, possíveis adaptações de acordo com os grupos, entre outros aspectos que o professor julgue necessário para o bom desenvolvimento das atividades.

A primeira atividade se intitula “*Los(as) revolucionarios(as) de Latinoamérica*” e tem por objetivo fazer com que os alunos conheçam alguns dos(as) revolucionários(as) latino-americanos(as) que batalharam pela independência do nosso continente e empreenderam lutas em nome dos povos minoritários (trabalhadores, mulheres, indígenas, camponeses, negros).

Nesta atividade, buscamos apresentar aos alunos as mulheres que participaram dessas lutas, a fim de tirá-las da invisibilidade, do silêncio e da omissão que durante muito tempo foram submetidas, tendo em vista a sociedade patriarcal e machista em que elas nasceram e viveram e que, até hoje, ainda se faz presente no pensamento e atitude de muitas pessoas.

Os alunos lerão a biografia de personagens como Blanca Canales, Carlos Marighella, Ernesto Guevara, Emiliano Zapata, Juana Azurduy, Maria Quitéria de Jesus, Nísia Floresta, Petra Herrera, Simón Bolívar e Zumbi dos Palmares. Assim, nesta atividade, os alunos conhecerão a vida e trajetória dessas personagens que fizeram parte da nossa história, a fim de que compreendam que muito do que conseguimos hoje é devido à coragem, rebeldia e resistência desses(as) revolucionários(as) que, ao lutar contra um sistema opressor, encabeçaram a luta pela liberdade, pela igualdade e pela justiça para o povo latino-americano.

Por meio das biografias, os alunos poderão conhecer algumas das lutas mais importantes que marcaram a história latino-americana, a saber: Revolução Mexicana e Cubana, luta pela libertação dos escravos, pela emancipação feminina, pelo fim da ditadura, pelo direito dos trabalhadores e camponeses, pela distribuição igualitária das terras e por todas as guerras em prol da Independência da América Espanhola. Esses e outros temas permearão a leitura e as discussões sobre os(as) revolucionários(as) brasileiros(as) e hispânicos(as) que perderam suas vidas para que hoje pudéssemos ter mais direitos e ser um povo (mais) livre.

Na sequência, a segunda atividade tem como título “*El otro lado del “Descubrimiento” de América*”, seu principal objetivo é fazer com que os alunos conheçam a outra face da colonização e as consequências desta para o povo latino-americano. Nesta atividade, o docente trabalhará com a música *América Sí*, da cantora chilena Evelyn Cornejo e o texto *Brechas sobre la conquista* (Anexo E) do escritor uruguaio Eduardo Galeano.

Tanto o texto quanto a música plasmam a visão desses artistas sobre o processo de colonização na América e o resultado desta para a nossa cultura. Por meio de ambas as obras, o professor poderá discutir com os alunos os principais temas que caracterizam o período pós-colonial na América Latina, a fim de que observem que a visão hegemônica presente em muitas histórias, que transforma tiranos em heróis, legitima o lugar dos dominantes e falseia o processo de conflitos e lutas, é uma visão parcial e reducionista, que omite os fatos, distorcendo-os, manipulando-os.

Valendo-se das manifestações artísticas sobreditas, o professor poderá debater com os alunos temas que versam sobre o extermínio dos indígenas após a chegada dos europeus ao “Novo Mundo”, a apropriação dos recursos naturais pelos colonizadores, o monopólio das terras, a imposição de uma nova língua, costumes e religião às comunidades indígenas, entre outros assuntos que mantenham relação com as obras.

Posteriormente, depois que os alunos discutirem sobre o impacto da colonização na vida dos povos indígenas latino-americanos, o professor parte para a terceira atividade: “*Pueblo indígena: de la identidad marginada a las raíces rescatadas*”. Por meio desta atividade, o docente

utilizará a música *Vengo* (Anexo L), da cantora chilena Ana Tijoux e o texto *Los indios/2* (Anexo J), extraído do livro intitulado *El Libro de los abrazos*, do escritor uruguaio, Eduardo Galeano.

A música *Vengo* retrata a identidade indígena que todos nós, enquanto sujeitos latino-americanos carregamos, e nos sugere a descolonização como ato de resistência e (re)afirmação identitária; já o texto *Los indios/2* evidencia a discriminação que os indígenas costumam sofrer pelo simples fato de serem quem são, apresentando-nos a forma desumana como são tratados, por possuírem costumes, valores e crenças próprios da sua cultura mas que, para muitos é visto como algo inaceitável, desprezível.

A quarta atividade “*El grito de protesta de Latinoamérica*” tem por objetivo retratar a realidade histórica, política e social do nosso continente sob a ótica de artistas latino-americanos, que expressam em suas obras a versão da história narrada não pelos dominadores, mas pelos que sofreram e continuam sofrendo com o despotismo dos países ditos “desenvolvidos”.

Deste modo, sugerimos a música *Latinoamérica* (Anexo Q), do grupo porto-riquenho Calle 13 e o texto *Los nadies* (Anexo P) sob a autoria de Galeano. No que tange à música, esta retrata diversos elementos pertencentes à história do nosso continente, que vão desde a história da exploração da América Latina pelos europeus até os elementos mais “poéticos” e de resistência que sustentam a sua existência. Em nossa opinião, *Lationoamérica* pode ser considerada como uma síntese da complexidade e das contradições que engendraram e construíram os povos e a geografia latino-americana.

Quanto ao texto, Eduardo Galeano dá voz aos que, geralmente, não têm oportunidade de se pronunciar na sociedade, aludindo à invisibilidade dos que, todos os dias, sentem na pele o desprezo, a humilhação, a fome e a miséria. Nessa perspectiva, *Los Nadies* retrata a situação dos excluídos, dos marginalizados, dos que não são vistos nem ouvidos, ainda que seus braços sejam utilizados para gerar as riquezas que geram a sua pobreza.

Ao estabelecer um diálogo entre a música e o texto sobreditos, o professor leva os alunos a refletirem sobre a realidade que permeia a vida do grande contingente populacional que habita os países da América Latina: comunidades indígenas, ribeirinhas, camponeses e trabalhadores que vivem com o que cultivam, com o que a terra lhes fornece e, assim, sustentam sua família na luta diária pela sobrevivência.

Posteriormente, na quinta atividade intitulada “*herederas de la lucha*” o professor mostra aos alunos história de mulheres latino-americanas que, por meio da música e literatura, continuaram e continuam até hoje à luta que há muito fora iniciada por mulheres que ousaram transgredir as regras impostas por uma sociedade machista e patriarcal, além de expor ao mundo seus anseios, seus pensamentos e, assim, romper ideias estereotipadas e preconceituosas sobre a mulher e seu papel na sociedade.

Entendemos que, ao valer-se da música *Antipatriarca* (Anexo X), pertencente à cantora chilena Ana Tijoux, o professor apresenta aos alunos uma letra que aborda a questão de gênero, evidenciando a voz feminina e sua visão sobre “ser mulher”, sobre a não aceitação de rótulos pré-estabelecidos, os quais as tornam simples objetos. Sobretudo, a música de Ana pode ser considerada um alerta contra a violência e o feminicídio que mata mulheres do mundo todo.

Já nos dois pequenos textos de Eduardo Galeano, extraídos de seu livro “*Mujeres*”, o referido autor nos apresenta sua visão sobre duas grandes artistas latino-americanas: Sor Juana Inés de la Cruz e Violeta Parra. Em ambos os textos Galeano narra como as pessoas da época, com seus ideais conservadores, encaravam o fato das mulheres exercerem funções sociais diferente das estipuladas pela sociedade. Ao decidirem seguir seus sonhos, Violeta, Juana e outras artistas quebraram paradigmas e mostraram a todos sua capacidade, originalidade e potencial, ao criar grandes obras que revolucionaram o contexto social no qual pertenciam.

Assim, mediante o diálogo entre a música e os textos, o professor pode levar os alunos a refletirem sobre as dificuldades enfrentadas por diversas mulheres no passado, o papel da mulher na sociedade atual, bem como os preconceitos, a discriminação e violência que muitas ainda

sofrem e sua atitude diante de todas essas situações que, infelizmente, são comuns e recorrentes em várias partes do mundo.

Por meio dessa atividade, objetivamos que os alunos reconheçam a participação das mulheres na luta por seu espaço na sociedade, uma vez que, assim como os indígenas e camponeses, a mulher foi e ainda é vista por muitos como inferior, sendo silenciada e tendo seus direitos cerceados por querer seguir seu próprio caminho, sem submeter-se a ordens que ditavam o que deviam fazer e como deviam comportar-se.

Por fim, a sexta e última atividade denominada “*la continuidad de la lucha por la Reforma Agraria*” tem por objetivo fazer com que os alunos/assentados (re)conheçam e (re)pensem sua identidade e relatem como é a vida de um Sem Terra, quais são os motivos movem suas lutas, quais são seus sonhos e porquê devemos cuidar da terra e considerá-la parte de nós.

Desta forma, por meio do vídeo musical *Sou Sem Terra, sou pobre, sou negão, sou revolução* (Anexo BB), produzido pela Brigada do MST Eduardo Coutinho, o professor pode abordar questões concernentes à identidade dos integrantes que compõe o Movimento, chamando-lhes a atenção para os símbolos e os aspectos ideológicos que representam o Movimento Sem Terra.

Posteriormente, por meio do texto *Día de la Tierra*, de Eduardo Galeano, extraído de seu livro *Los hijos de los días*, o professor pode comentar sobre assuntos que estejam atrelados ao uso que a maioria dos grandes latifundiários estão fazendo da terra, bem como os malefícios do agronegócio, o qual compreende a monocultura, a utilização de agrotóxicos, a transgenia entre outros fatores, pode causar às pessoas.

Convém fazer com que os alunos reflitam sobre a Reforma Agrária, quais são os benefícios que ela proporciona, tanto aos integrantes do Movimento quanto à população como um todo para que, deste modo, os alunos expressem sua opinião sobre o assunto, relacionando-o à sua realidade enquanto sujeitos Sem Terra.

No que tange às atividades, esperamos que, com o auxílio do professor, os alunos possam compreender que os Movimentos Sociais na América Latina, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

(MST), o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) entre outros, surgiram devido às questões históricas que se iniciam no período da colonização, o que, conseqüentemente, começa a desencadear a perda de terras pelos povos indígenas e a criação de grandes latifúndios, deixando milhares de pessoas em condições precárias, sem ter sequer um lugar para morar.

Mediante o uso de manifestações artísticas latino-americanas, o aluno tem a oportunidade de aprender a língua espanhola de maneira contextualizada e, ao mesmo tempo, passa a conhecer alguns dos aspectos históricos, sociais e culturais que representam a memória subterrânea latino-americana, sob o ponto de vista de artistas que evidenciam em suas histórias a realidade dos esquecidos, que não se cansam de lutar por seus direitos, aliando-se aos Movimentos Sociais, unindo sua voz junto das demais, para que soe alto seu grito de protesto.

Considerações finais

Como se pôde observar ao longo desta pesquisa, o trabalho desenvolvido em uma escola de assentamento/acampamento exige olhares e práticas que considerem as particularidades do contexto dos alunos. Independente da disciplina ministrada, convém que o professor que leciona neste ambiente educacional seja cômico de que os conteúdos precisam ser adaptados à realidade dos estudantes, para que o aprendizado seja significativo e, assim, os alunos possam encontrar sentido ao que lhes está sendo ensinado.

Consideramos, por conseguinte, ser fundamental uma conscientização no panorama educacional, envolvendo todos os agentes participantes do processo de ensino e aprendizagem. É importante que os autores de livros didáticos reavaliem a seleção de conteúdos a serem abordados a fim de dar espaço a conteúdos que contemplem não somente o contexto urbano, mas também o contexto do campo, considerando que estes materiais são destinados a um grande contingente de alunos pertencentes a distintas realidades.

Diante desse contexto, no intuito de contribuir com as escolas do campo, especificamente, as que se situam em assentamentos/acampamentos, buscamos apresentar algumas sugestões que o professor de ELEA pode desenvolver neste contexto de ensino, utilizando como recurso didático músicas e textos literários que abordem temas que mantenham conexão com alguns aspectos sociais, históricos e culturais do continente latino-americano, bem como a história do MST, pois a origem do Movimento está relacionada à história da América Latina, desde a colonização europeia e o monopólio das terras por parte dos “conquistadores” à luta pela distribuição igualitárias da terra, na qual culminou no que hoje conhecemos como Reforma Agrária.

Como mencionamos no introito deste trabalho, as atividades aqui propostas podem ser aplicadas não somente nas escolas de assentamento/acampamento, mas também, em outros contextos de ensino, uma vez que grande parte dos temas tratados abordam assuntos relacionados a alguns aspectos históricos, sociais e culturais que constituem a história da América Latina, o que consideramos ser essencial trabalhar com estudantes brasileiros ELEA, pois além de contemplar outras realidades, incita a reflexão e a criticidade, possibilitando colocar-se no lugar do outro e/ou promover ações para melhorar (outros) contextos de ensino/aprendizagem.

Convém destacar e sugerir que o professor aproveite as atividades para explicar aos alunos que, ainda que tenhamos o português como língua materna devido à colonização, somos latino-americanos, integramos esse continente, compartilhamos com os demais países hispânicos o mesmo passado colonial, somos parte e resultado de um mesmo processo histórico e, sobretudo, somos os que hoje intervêm no rumo da história.

Ademais, ao desenvolver essas atividades em outras instituições de ensino, o professor de ELEA tem a possibilidade de apresentar aos alunos informações sobre o Movimento Sem Terra, a realidade das pessoas que fazem parte desse Movimento, seus ideais e seus reais motivos de luta, na busca por apresentar o MST sob outras perspectivas, diferente da visão reducionista, parcial e distorcida que os meios tradicionais de

comunicação costumam utilizar quando mostram alguma informação sobre o Movimento.

Deste modo, o professor pode discutir com os estudantes sobre essas questões e, caso haja possibilidade, pode levá-los a uma escola de assentamento/acampamento para que eles possam conversar com os alunos pertencentes a esse contexto, observar essa realidade mais de perto para que, então, possam vivenciar uma experiência que os leve a conhecer *in loco*, quem são essas pessoas, o que elas pensam, o que fazem em seu cotidiano e, assim, fazer com que eles mesmos possam tirar conclusões a partir deste contato.

Nessa seara, esta pesquisa teve como principal objetivo resgatar a memória coletiva subterrânea latino-americana mediante o uso das múltiplas linguagens, como o diálogo entre músicas e textos literários que apresentam outra versão da história, geralmente, não contemplada nos livros didáticos, no intuito de possibilitar que os alunos (res) signifiquem e (re)valorizem sua identidade e possam (re)conhecer-se e orgulhar-se de seu passado e (re)construir um futuro com mais consciência e democracia (FERREIRA; FONSECA, 2016).

A fim de elaborar um material que fosse o registro das atividades desenvolvidas, sugerimos o trabalho com fanzines, no qual os alunos criam letras de músicas e textos em língua espanhola, praticando, assim, a expressão escrita na língua objeto de estudo e desenvolvendo suas habilidades artísticas.

Esperamos que este estudo sirva como estímulo para a produção de trabalhos futuros, para que o contexto educacional do campo tenha pesquisas que o auxilie em suas práticas de ensino, levando em consideração suas particularidades, bem como suas limitações e necessidades.

Ademais, esperamos contribuir com as práticas relacionadas às escolas de assentamento/acampamento, que ao desenvolver as atividades aqui arroladas, o professor de espanhol possa ensinar a língua alvo concomitante aos aspectos extralinguísticos que a língua carrega e que lhe conferem um caráter revolucionário.

Por fim, esperamos que o ensino de língua espanhola também tenha como objetivo fazer com que os alunos sejam sujeitos mais críticos e sensíveis com relação às problemáticas do seu entorno. Que esse trabalho os conscientize de que são cidadãos latino-americanos, herdeiros da luta, da subversão, da resistência, a próxima geração que pode vir a transformar a realidade histórica, política e social do nosso país.

Referências

ALBALADEJO, M. D. G. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica.

MarcoELE: Revista de Didáctica, [S. l.], n. 5, 2007. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

ALVES, A. et al. Língua adicional e letramento: repensando aprendizagens em língua inglesa a partir do gênero textual 'cardápio'. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE LETRAS, 5., 2011, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu, 2011. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/veil/anais/Andreia_Alves_Taize_Baumgratz_Aimi_Carmen_Angela_Lazarotto_Loiri_Casagrande_Schmitt>. Acesso em: 1 abr. 2016.

BAHNIUK, C. Escolas itinerantes dos acampamentos do MST: aproximações e distanciamentos entre escola e vida. In: SAPELLI, M. L. S (Org.). *Vozes da resistência: sobre práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST*. Guarapuava: Unicentro, 2013. p. 103-132.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara FrateschiVieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BRANDÃO, H. H. N. Discurso, gênero e cenografia enunciativa. In: MICHELETTI, G. (Org.). *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 28-43.

BRASIL. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio.

Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9006:pnld-2015-lingua-estrangeira-moderna>>. Acesso em: 1 dez. 2015.

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

BRASIL.. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, 1998.

BRASIL.. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRUN, M. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2015.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). *Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, 2005. p. 13-52.

FERREIRA, C. C. La literatura y la pintura van de la mano: una propuesta pluridisciplinar, intersemiótica e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera, 20., 2012, São Paulo. *Actas ...* São Paulo: Colégio Miguel de Cervantes, 2012a.

FERREIRA, C. C. Planteamientos y perspectivas en torno a la literatura en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística*, Pernambuco, v. 2, p. 265-281, 2012b. Disponível em: <<http://www.revistaeutomia.com.br/v2/category/edicao-10-ano-vi-jan2013/linguistica/>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

FERREIRA, C. C.; FONSECA, N. A. Todo punto de vista es la vista desde un punto: Identidad, historia y diversidad desde la perspectiva dialéctica e interactiva del múltiple lenguaje. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL, 2016, São Paulo. *Actas...* São Paulo Colégio Cervantes, 2016. No prelo.

FERREIRA, C. C.; MIRANDA, C. V. M. Diversidad y acercamiento (inter)cultural a la luz de los textos literarios: trayectos, retos y aportaciones a la enseñanza y al aprendizaje del español. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL, 2016, São Paulo. *Actas...* São Paulo Colégio Cervantes, 2016. No prelo.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1990.

GALEANO, E. *Memoria del fuego 1: los nacimientos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

GALVÃO, D. G. Ressonâncias no meio do caminho e/ou no caminho do meio: a poética infame dos fanzines. In: MUNIZ, C. (Org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 81-97.

GUIMARÃES, E. *Fanzine*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HERNÁNDEZSALGAR, O. El sonido de lo otro: nuevas configuraciones de lo étnico en la industria musical. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, Bogotá, v. 1, n. 1, p. 4-22, 2004. Disponível em: <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/images/stories/revistas/RevistaV1N1/cuadernos_volumen_1_numero_1_02%20hernandez.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2016.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

LEÃO, M. I. A. A. V. P. *Relatório metodológico e científico sobre a unidade curricular: literatura e outras artes*. Fernando Pessoa: Universidade Fernando Pessoa, 2009. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3242/3/Relatorio_ivaz.pdf> Acesso em 21 mar. 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas*. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2016.

MUNDURUCU, D. *Em busca de uma ancestralidade brasileira*. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo6/etnico_raciais/texto_daniel_munducuru.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016

MUNIZ, C. D.; CAVALCANTE, I. F. O lugar da literatura no ensino de espanhol como língua estrangeira. *Holos*, Natal, ano 25, v. 4, p. 48-56, 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/345/285>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

NASCIMENTO, I. S. Da marginalidade à sala de aula: o fanzine como artefato cultural, educativo e pedagógico. In: MUNIZ, C. (Org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 121-133.

NETTL, B. *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza, 1985.

NOSELLA, M. L. C. D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 8. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

OLIVEIRA, J. B. F. Ideologias nos livros didáticos: reflexões metodológicas. *Cadernos de Educação*, v. 13, n. 26, jan./jul, 2014. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/cadernosdeeducacao/article/viewFile/5069/4272>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

PARRILLA SOTOMAYOR, E. Martí y Galeano: dos cronistas de la lucidez y de la descolonización. *Mitologías Hoy*, Barcelona, n. 5, p. 20-37, 2012. Disponível em: <<http://revistes.uab.cat/mitologias/article/view/v5-parrilla/4>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

PASTRO, S. M. G.; CONTIERO, D. T. Uma análise sobre o ensino de história e o livro didático. *História e Ensino*, Londrina, v. 2, p. 35-41, 1996. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12753/11088>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RETAMOZO, M. Memoria del fuego – Eduardo Galeano – recuperar la voz, restaurar la memoria, concebir a la historia como más que un desfile de próceres. *Borradores*, Argentina, v. 10, p. 1-11, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Florianópolis, 2014.

SILVA, F. F. S. Literatura e pintura: uma leitura possível em sala de aula. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 157-169, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/2149>> Acesso em: 21 mar. 2016.

SOUTO, M. V. L. et al. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 20, n. 60, 2014. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/60supl/070.pdf>> Acesso em: 1 abr. 2016.

SOUZA, E. et al. A música no contexto acadêmico: um instrumento didático. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 5., 2010, Maceió. *Anais...* Maceió, 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/anais/conteudo/anais/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/1604/public/1604-5631-1-PB.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

SOUZA, M. A. Educação e cidadania nos assentamentos de reforma agrária: projetos, possibilidades e limites. *Publicatio UEPG*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 21-40, 2002. Disponível em: <<http://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/14/11>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

TIJOUX, M. E.; FACUSE, M.; URRUTA, M. El Hip Hop: ¿Arte popular de lo cotidiano o resistencia táctica a la marginación? *Polis*, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 429-450, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682012000300021&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 fev. 2016.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM LEM-ESPAANHOL: CONTRIBUIÇÕES PARA REFLEXÕES ÉTNICO-RACIAIS VIA GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Gilson Rodrigo Woginski

Marta A. de Oliveira Balbino dos Reis

O presente estudo integrou a produção final de um produto educacional intitulado *Prácticas Pedagógica en LEM-Español: contribuciones para reflexiones étnico-raciales a través de géneros textuales y Letramento Racial Crítico* para a conclusão em 2018 do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (doravante MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (doravante UEL), do município de Londrina, Estado do Paraná.

O objetivo do estudo foi fornecer (in)formação aos (às) professores(as) da Disciplina Curricular de Língua Espanhola sobre as questões referentes às Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2003, 2004 e 2008), possibilitando-os(as) atualização e, sobretudo, o preparo com experiências do ensino de raça e etnia e contribuindo para a promoção de discussões crítico-reflexivas, especialmente com os(as) alunos(as) matriculados(as) no Ensino Médio da Educação Básica e, ainda, podendo ser utilizada com os(as) alunos(as) matriculados(as) no Curso de Língua Espanhola do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (doravante CELEM) mantido, desde 1986, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Dessa forma, este estudo propôs apresentar Práticas Pedagógicas, via exploração de gêneros textuais (BRONCKART, 2006 e 2008; CRISTOVÃO, 2007) esses como instrumentos para o ensino de línguas e para a reflexão sobre questões étnicas e raciais, a partir do arcabouço do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

A (re)construção dessas Práticas Pedagógicas definidas como a “expressão de um dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas [sobretudo como prática social]” (FRANCO, 2016, p. 547), estiveram pautadas no Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2006, 2014, 2015 e 2017) no sentido de “mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo” (FERREIRA, 2015, p. 36).

A motivação a que nos levou à pesquisa se deu dentro da afirmação de que “racismo, sexismo e elitismo modelam a estrutura de sala de aula, criando a realidade viva de quem está dentro, contra os que estão fora, e é predeterminado, frequentemente antes de que qualquer discussão em sala de aula se inicie” (hooks, 1994 *apud* FERREIRA, 2017b, 108).

Outro aspecto que também nos motivou foi um primeiro contato com a temática das Relações Étnico-Raciais resultante das leituras de cunho teórico-metodológico e reflexões propostas pelo “Curso Educação Africanidades Brasil” promovido no ano de 2006 pelo Ministério da Educação e Cultura, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), na modalidade de Formação Continuada, mediada pelo Ensino a Distância (doravante EaD).

Como nosso estudo nasceu no contexto da Educação Básica do Estado do Paraná, especialmente na sala de aula do Ensino Médio, não poderíamos deixar de analisar e trazer para este estudo as contribuições do Plano Estadual de Educação do Paraná (doravante PEE-PR), pois o referido PEE-PR foi concebido também via discussões e participações de nós professores(as). Assim, constatamos que as chamadas Estratégias que integram o referido PEE-PR abordam as questões étnico-raciais

para tratar dos negros, quilombolas e indígenas e dispõem que o Estado do Paraná deverá “elaborar, organizar e disponibilizar materiais teórico-metodológicos [...] bem como] implementar políticas de prevenção à evasão motivada por situações de discriminação, preconceito ou violência” (PARANÁ, 2015, p. 63-65).

Notamos que essas Estratégias abrangem o investimento na organização de materiais de caráter teórico-metodológico, como foi o caso da proposição desse Caderno Pedagógico, a necessidade de ações para o combate à evasão escolar muitas vezes motivada pela discriminação no que se refere ao preconceito de cunho étnico-racial, culminando em alguns casos, com a violência tanto verbal quanto física.

No Estado do Paraná, “em cumprimento às Leis Federais nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, são desenvolvidas ações para inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada” (PARANÁ, 2015, p. 27), entre elas, a criação, em 2010, das Equipes Multidisciplinares (doravante EMD) para promoção de discussões nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica.

Essas Equipes Multidisciplinares são regulamentadas pela Resolução nº3399/2010 da GS/SEED de 05/08/2010 e Instrução nº010/2010 da SUED/SEED de 23/09/2010, bem como são constituídas nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná atuando com a temática da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Ao propormos uma reconstrução de Práticas Pedagógicas, é porque já havíamos realizada a construção dessas, inicialmente no ano de 2013 em razão das discussões da EMD. Portanto, essas primeiras Práticas Pedagógicas partiram da nossa experiência e vivência de sala de aula, isto é, partiram da construção e aplicação de algumas proposições sobre a referida temática.

Sendo assim, esta pesquisa apresentou como se deu a construção e a reconstrução de três Práticas Pedagógicas com base nas seguintes perguntas de pesquisa:

Quadro 1 – Perguntas de Pesquisa

PERGUNTA GERAL

Qual é o papel da inserção de Práticas Pedagógicas sobre as Relações Étnico-Raciais nas aulas de LEM-Espanhol do Ensino Médio?

PERGUNTAS ESPECÍFICAS

Qual é o papel dos gêneros textuais no ensino de LEM-Espanhol?

Qual é o papel do Letramento Racial Crítico no ensino de LEM-Espanhol?

Em que medida as Práticas Pedagógicas permitem um ensino pautado na desconstrução de preconceitos discriminatórios visando uma Educação antirracista?

Fonte: o autor.

Sobre as primeiras Práticas Pedagógicas construídas, ainda que de forma tímida e sem muito rigor formal de caráter teórico-metodológico sobre a referida temática, definimos três critérios para tal:

Quadro 2 – Critérios de seleção de gêneros textuais: construção de Práticas

CRITÉRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DAS PRIMEIRAS PRÁTICAS

1º buscar pelo conteúdo temático;

2º selecionar diferentes gêneros textuais;

3º verificar a aceitabilidade pelos(as) alunos(as) dos gêneros textuais selecionados.

Fonte: o autor.

No que se refere à reconstrução dessas mesmas Práticas, primeiramente porque nos apropriamos de um novo repertório teórico-metodológico, neste caso o LRC, pois “a forma como as identidades sociais são representadas tem desdobramentos sociais tanto para negros como para não negros [e também para os indígenas e não indígenas]” (FERREIRA, 2017a, p. 102) e, segundo, para que os(as) alunos(as)

percebessem “as implicações sociais, históricas e ideológicas presentes num discurso no qual se revele o respeito às diferenças culturais, crenças e valores” (PARANÁ, 2008, p. 64), também estabelecemos três critérios sendo:

Quadro 3 – Critérios de seleção de gêneros textuais: reconstrução de Práticas

CRITÉRIOS PARA A RECONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS

- 1º verificar a informatividade e intencionalidade dos gêneros textuais;
- 2º adequar ao público-alvo (alunos/as do Ensino Médio) e carga horária da Disciplina Curricular de LEM-Espanhol (02 horas/aula semanais);
- 3º adequar e aprimorar em formato acadêmico e didático-pedagógico (Produto Educacional), conforme a proposição do MEPEM/UEL em seu Artigo 11 do Regimento do Programa de Pós-Graduação.

Fonte: o autor.

O Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), em seu Edital nº04/2015 de 14/12/2015, dentre os princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio reitera a necessidade de “abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária” (BRASIL, 2015, p. 32).

Portanto, foi aqui que esta pesquisa se inseriu, pois, existe uma urgência para tratar, principalmente, da figura do(a) negro(a) e do(a) indígena no contexto escolar, principalmente porque foram justamente essas vivências e experiências cotidianas que motivaram e influenciaram o repensar das nossas Práticas Pedagógicas, agora devidamente reconstruídas também pelo modo de pensar e ver o mundo a partir da perspectiva dos(as) alunos(as).

Esses questionamentos desencadearam nossas reflexões no sentido de repensar o cenário do contexto escolar, pois entendemos “a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular” (PARANÁ,

2008, p. 21), especialmente os conteúdos programáticos das disciplinas curriculares¹, sendo também desafiadores para a manutenção do nosso propósito: refletir sobre identidade racial a partir do referido cenário.

Sendo assim, é imperativo fomentar a inclusão e o reconhecimento da população afrodescendente e de etnia indígena no Brasil, pois dando visibilidade a esta realidade, “se reduz consideravelmente o nível de intolerância, de discriminação e, claro, de racismo, ou seja, explorando a diversidade de gênero textual para discutir a relação étnico-racial também nas aulas de Espanhol” (WOGINSKI, 2014, p. 33).

CADERNO PEDAGÓGICO: RELACIONANDO QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E ESTRUTURAIS

O Caderno Pedagógico foi estruturado em três partes denominadas como *Apartados*, sendo o *Apartado 1* caracterizado pela própria pesquisa do MEPEM/UDEL com o objetivo de valorizar essa pesquisa e de orientar os(as) professores(as) acerca da fundamentação teórica referente às questões para o letrar-se criticamente no que se refere a responder quais são os sentidos atribuídos às identidades sociais de raça e etnia rompendo com as narrativas hegemônicas (Relações Étnico-Raciais, Teoria Racial Crítica e LRC), bem como a fundamentação teórico-metodológica sobre a abordagem dos gêneros textuais no processo de ensino de LEM, sobretudo, as contribuições do ISD no que se refere às capacidades de linguagem que os alunos devem mobilizar e às operações de linguagem que devem realizar em LEM-Espanhol.

Na sequência, o *Apartado 2*, que contribuiu com sugestões de três Práticas Pedagógicas, que poderão ser exploradas independentemente uma da outra, pautadas nas práticas sociais e nas questões identitárias de raça e etnia para a desconstrução de discursos de opressão e estereótipos discriminatórios.

1 De acordo com as DCE, “as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdo decorrente do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais. [...] Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural [nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08] quanto aos problemas sociais contemporâneos” (PARANÁ, 2008, p. 26).

Portanto, nossa opção inicial por selecionar gêneros textuais se deu sobre aqueles que apresentaram temática das Relações Étnico-Raciais. Sendo assim, foram apresentados os quadros referentes aos gêneros textuais selecionados que caracterizaram as Práticas Pedagógicas do Caderno Pedagógico e aqui compartilhada apenas a Prática Pedagógica 3.

No que se referiu à seleção dos gêneros textuais corroboramos com a afirmação de que “escolher um gênero não se reduz a escolher apenas um conjunto de textos, mas trazer à tona aspectos sociais, culturais e políticos associados” (ALVES FILHO, 2011, p. 65). Também, sobre às escolhas dos gêneros textuais, especificamente sobre o primeiro nível de análise, Alonso e Cristovão (2007), asseveram que há necessidade da “observação dos contextos escolares, pois de acordo com a teoria do interacionismo sócio-discursivo é preciso conhecer os contextos em que se dará o processo de adoção-adaptação do gênero a ser ensinado e as representações que os sujeitos envolvidos têm deste (ALONSO; CRISTOVÃO, 2007, p. 177-178).

Essa mesma constatação coadunou com a afirmação de Alves Filho (2011), fazendo-nos refletir sobre esse processo de escolha dos gêneros textuais a partir de uma discussão que emergisse inicialmente na própria escola “já que os gêneros ajudam a pensar em práticas de linguagem coerentes com os objetivos pedagógicos e políticos de uma escola” (ALVES FILHO, 2011, p. 72).

Por fim, o *Apartado 3* apresentou exemplares de gêneros textuais que também poderão subsidiar e oportunizar aos(as) professores(as) a consecução da (re)elaboração das suas próprias Práticas Pedagógicas para que também promovam discussões e reflexões a partir de suas próprias vivências e experiências nos seus espaços escolares. Esse processo objetivou o pensar, o ler e o agir de forma crítica, preparando os(as) seus(as) alunos(as) para que eles(as) também possam agir e promover mudanças na sociedade, pois esta é concebida por visões de mundo, poder, identidade, relações (inter)culturais e étnico-raciais.

Corroboramos com a seguinte afirmação que traduz a relação entre língua(gem) e identidade racial em que “a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (FERREIRA, 2015,

p. 36), sendo assim, entendemos que a LEM-Espanhol e, portanto, as demais Línguas Estrangeiras, são responsáveis por explorar as temáticas que oportunizem o diálogo crítico-reflexivo visando a visibilidade, valorização e igualdade étnico-racial.

E, por fim, em que medida as Práticas Pedagógicas permitem um ensino pautado na desconstrução de preconceitos discriminatórios visando uma Educação antirracista? Nossa proposição da elaboração de um Caderno Pedagógico trouxe consigo a preocupação de que as Práticas Pedagógicas sugeridas a partir de nossas experiências e vivências de sala de aula possam ser continuamente reorganizadas e também reconstruídas para dar conta das peculiaridades de cada momento histórico e de cada contexto escolar, pois conforme Franco (2016, p. 542), necessitam de “uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social”, portanto, “a prática precisa ser tecida e construída a cada momento e a cada circunstância” (FRANCO, 2016, p. 547).

Referências

ALONSO, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Biografias em inglês: uma abordagem do gênero sob a visão sócio-interacionista. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007. p. 175-185.

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1952. p. 279-326.

BRASIL. **Edital nº 04, de 14 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Edital_PNLD_2018_ENSINO_MEDIO_consolidado_3_Alteracao%20(2).pdf>. Acesso em 17 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=560#legislacao>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de jun., 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/620878/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-06-2004/pdfView>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio)

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero:** uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Trad. de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sales Cordeiro)

FERREIRA, A. de J. **Identidades sociais de raça em estudos da linguagem:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017a.

FERREIRA, A. de J. **Racismo no Brasil? É coisa da sua cabeça:** histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017b.

FERREIRA, A. de J. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Revista RBEP.** v. 97, n. 247, set/dez, São

Paulo, 2016, p. 534-551. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE-PR)**. Curitiba, 2015. 105 p. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo_18492.pdf>. Acesso em 24 out. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE)**. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED-PR, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

WOGINSKI, G. R.; FERREIRA, C. C. Raza, etnia e identidad: (re)construcción de prácticas pedagógicas para la deconstrucción de estereotipos (inter)culturales e identitarios en las clases de LEM-Español. In: **Anais**. XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes. Consejería de Educación de la Embajada de España. Brasília, 2017. p. 97-111. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17319>. Acesso em: 05 set. 2017.

WOGINSKI, G. R. “América morena”: Mais além das fronteiras culturais e literárias. Construindo reflexões étnico-raciais e identitárias nas aulas de LEM-Espanhol. In: **Revista Abehache**. Edição Especial, v.1, n.11. Relações Étnico-Raciais no mundo hispânico. Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). 2017. p. 105-123. Disponível em: <<http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/issue/view/11/showToc>>. Acesso em: 20 out. 2017.

WOGINSKI, G. R. Explotar la diversidad de género textual para discutir la relación étnico-racial también en las clases de Español Lengua Extranjera. In: **Actas**. VIII Encuentro de Profesores de Lengua Española del Estado de Paraná (EnPLEE). Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR). Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Irati: 2014. p. 28-39. Disponível em: <<http://anais.unicentro.br/enplee/viiienplee.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

Presentación

El Cuaderno Pedagógico está estructurado en tres partes denominadas como *Apartados*, siendo el *Apartado 1* caracterizado por la propia investigación del *Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM)*, Área de concentración *Educação em Línguas Estrangeiras*, Línea de Investigación *Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*, de la *Universidade Estadual de Londrina (UEL)*, en este caso, caracterizado por el artículo científico, con el objetivo de valorar esa investigación y de orientar los(las) profesores(as) acerca de la fundamentación teórica (Letramento Racial Crítico) en lo que se refiere a las cuestiones para el letrarse críticamente en el sentido de contestar cuáles son los sentidos atribuidos a las identidades sociales de raza y etnia rompiendo con las narrativas hegemónicas, bien como la fundamentación teórico-metodológica sobre el abordaje de los géneros textuales en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras Modernas (LEM), en especial, las contribuciones del Interaccionismo Socio-discursivo que se refiere a las capacidades de lenguaje que los(as) alumnos(as) deben movilizar y las operaciones de lenguaje que deben realizar en LEM, en nuestro caso, en LEM-Español.

A continuación, el *Apartado 2* el cual contribuye con sugerencias de tres Prácticas Pedagógicas con énfasis en las prácticas sociales y en las cuestiones identitarias de raza y etnia para a deconstrucción de discursos de opresión y estereotipos discriminatorios.

Así siendo, nuestra opción inicial por seleccionar géneros textuales se dio sobre aquellos que presentan temática relacionada con las Relaciones Étnico-Raciales. En lo que se refiere la selección de los géneros textuales corroboramos con la afirmación de que:

"elegir un género no se reduce a elegir solo un conjunto de textos, pero traer a la luz aspectos sociales, culturales y políticos asociados"

(ALVES FILHO, 2011, p. 65)

ALVES FILHO, F. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.

Asimismo, en lo que se refiere a la selección de los géneros textuales específicamente sobre el primer nivel de análisis realizado por la investigación es importante observar que:

"para que se pudiera llegar a una selección de los géneros a ser estudiados, comprendió, en su primera etapa, la observación de los contextos escolares, pues de acuerdo con la teoría del interaccionismo socio-discursivo es necesario conocer los contextos en que se dará el proceso de adopción-adaptación del género a ser enseñado y las representaciones que los sujetos envueltos tienen de este"

(ALONSO; CRISTOVÃO, 2007, p. 177-178)

ALONSO, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Biografias em inglês: uma abordagem do gênero sob a visão sócio-interacionista*. In: CRISTOVÃO, V. L. L. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007. p. 175-185.

Esa misma constatación nos hace reflejar sobre ese proceso de selección de los géneros textuales a partir de una discusión que emerja inicialmente en la propia escuela:

"ya que los géneros ayudan a pensar en prácticas de lenguaje coherentes con los objetivos pedagógicos y políticos de una escuela"

(ALVES FILHO, 2011, p. 72)

ALVES FILHO, F. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.

Por fin, el *Apartado 3* presenta ejemplares de géneros textuales que también podrán subsidiar y posibilitar a los(las) profesores(as) la realización de la (re)elaboración de sus propias Prácticas Pedagógicas para que también promuevan discusiones y reflexiones a partir de sus propias vivencias y experiencias en sus espacios escolares objetivando el pensar, el leer y el actuar de forma crítica, preparando sus alumnos(as) para que esos(as) también puedan actuar y promocionar cambios en la sociedad pues esta es concebida por visiones de mundo, poder, identidad, relaciones (inter)culturales y étnico-raciales.

Organización del Cuaderno Pedagógico

¿Por qué un Cuaderno Pedagógico y a quién va dirigido?

Se trata de Prácticas Pedagógicas producidas a partir de la selección de algunos géneros textuales para la práctica de la comprensión lectora y para la realización de reflexiones y discusiones críticas sobre la Temática de las Relaciones Étnico-Raciales con los(as) alumnos(as) y profesores(as) de la Enseñanza Secundaria, en especial, en las clases de la Lengua Española como Lengua Extranjera, pudiendo incluso, ser utilizado con los(as) alumnos(as) del Centro de Lenguas Extranjeras Modernas (CELEM).

¿Cuál y cómo ha sido el criterio para la selección de los géneros textuales?

El principal criterio utilizado para la selección de los géneros textuales ha sido su relevancia social concerniente a su tema. En este sentido inicialmente definimos: 1er. buscar por el contenido temático, en este caso, las relaciones étnico-raciales; 2º diferentes géneros textuales como historietas y reportajes, por ejemplo; 3º observar la aceptabilidad por los(as) alumnos(as) del género textual seleccionado. Tras la explotación de esas primeras Prácticas, decidimos reconstruirlas, y para eso, definimos: 1er. verificar la informatividad e intencionalidad del género textual; 2º adecuar al público, en este caso, a los(as) alumnos(as) y de acuerdo con la carga horaria de la Asignatura de LEM-Español en la Enseñanza Secundaria; 3º adecuar en formato didáctico-pedagógico para ese Cuaderno Pedagógico.

¿Cómo el(la) profesor(a) va a trabajar con la Práctica Pedagógica?

Las Prácticas Pedagógicas, aquí propuestas, son muy importantes para el desarrollo de las prácticas discursivas de la comprensión lectora, expresión escrita y oral, con énfasis en la primera. Esas Prácticas Pedagógicas están adecuadas al nivel de los(as) alumnos(as) de la Enseñanza Secundaria, pues fueron pensadas y construidas para este nivel de enseñanza, bien como reconstruidas a partir de nuestra propia explotación en clase. Asimismo, pueden ser adaptadas y utilizadas en las clases del Centro de Lenguas CELEM. Cabe señalar que la Temática de lo Étnico-Racial siempre estará presente en esas Prácticas. Es importante que los(as) alumnos(as) tengan claro qué y cómo hacer lo solicitado. También hay que tener en cuenta si ya disponen de algunos recursos lingüístico-discursivos necesarios para realizarlas en el sentido de que algunas pueden repasar algunos contenidos gramaticales y/o lexicales o puede ser el punto de partida para que los estudien.

¿Qué tipo de Práctica Pedagógica va a ser propuesta?

Ese Cuaderno presenta Prácticas Pedagógicas fundamentadas en el *Letramento Racial Crítico* aquí comprendido como una "herramienta poderosa para el pensamiento crítico y para la acción crítica y transformadora, pues desafía los alumnos y les enseña a pensar críticamente" (FERREIRA, 2017, p. 104)* con énfasis en las cuestiones de identidad racial a partir de diferentes géneros textuales. Asimismo otros aspectos muy importantes son discutidos como las cuestiones de raza, etnia, racismo, estereotipos y discriminación. De manera general, sirven para la reflexión, discusión y (re)construcción de sentidos acerca de cuestiones sociales como la propuesta de algunas interrogantes en las cuales los(as) alumnos(as) exponen sus visiones argumentándolas desde sus experiencias y vivencias, sea en Lengua Española o en Lengua Portuguesa.

*FERREIRA, A. de J. *Identidades sociais de raça em estudos da linguagem: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.

¿Cuál es el descriptor de la Práctica Pedagógica 3?

Práctica Pedagógica 3	
Género textual seleccionado	Autobiografía
Título	<i>No sabía mucho de racismo hasta que me mudé a EE.UU y lo viví personalmente</i>
Organización/Institución	El País (versión en línea: www.elpais.es)
Autor(a)	Isabella Grullón
Local	España
Fecha	06 de agosto de 2016
Característica(s) del género textual	1. “[...] narración sobre la vida de un individuo, escrita por el propio, sobre forma documental, o sea, es una prosa que una persona real hace de su propia existencia, acentuando la vida individual, en particular, sobre la historia de su personalidad. [...] Existe una identidad entre autor, narrador y personaje habiendo una fusión entre autor y narrador” (COSTA, 2008, p. 37-38); 2. “[...] constituidas de textos poco densos y lingüísticamente menos complejos, pues desvelan solo aspectos básicos y fundamentales de la vida de los biografiados” (ALONSO; CRISTOVÁO, 2007, p. 180).
Tema(s) de las Relaciones Étnico-Raciales	Cultura, Estereotipos, Identidad e Intolerancia.
Objetivo(s)	Los(Las) alumnos(as) pueden adquirir conciencia de que, en este género textual, se habla de las experiencias y vivencias personales, incluso sobre prejuicios como la discriminación racial.
Contenido(s) Lingüístico-discursivo(s)	Adjetivos y pronombres posesivos, discurso directo e indirecto y tiempo verbal predominante; Datos personales (nombre, edad, gentilicio, experiencias).

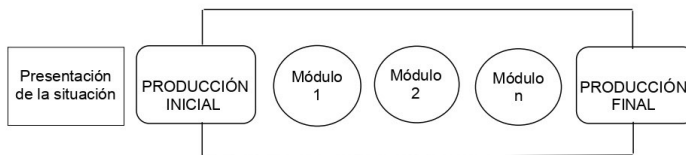
Fuente: el autor.

Secuencias Didácticas

¿Cómo se estructura una Secuencia Didáctica?

Las Secuencias Didácticas son definidas por Dolz, Noverraz y Schnewly (2004, p. 97) como “un conjunto de actividades escolares organizadas, de manera sistemática, alrededor de un género textual oral o escrito” y estructuradas de la siguiente manera:

Esquema de Secuencia Didáctica



DOLZ, NOVERRAZ y SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Presentación de la situación...

“es descrita de manera detallada la tarea de expresión oral o escrita que los alumnos deberán realizar, éstos elaboran un texto inicial, oral o escrito, que corresponde al género trabajado”

(DOLZ, NOVERRAZ y SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Géneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Producción inicial...

“permite al profesor evaluar las capacidades ya adquiridas y ajustar las actividades y los ejercicios previstos en la secuencia a las posibilidades y dificultades reales de un grupo. Además, ella define el significado de una secuencia para el alumno, esto es, las capacidades que debe desarrollar para mejor dominar el género de texto en cuestión”

(DOLZ, NOVERRAZ y SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Géneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Módulos...

“constituidos por varias actividades o ejercicios, le dan los instrumentos necesarios para ese dominio, pues los problemas colocados por el género son trabajados de manera sistemática y profunda”

(DOLZ, NOVERRAZ y SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Géneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Producción final...

“el alumno puede poner en práctica los conocimientos adquiridos y, con el profesor, medir los progresos alcanzados. La producción final sirve, también, para una evaluación de tipo suma, que incidirá sobre los aspectos trabajados durante la secuencia”

(DOLZ, NOVERRAZ y SCHNEUWLY, 2004, p. 98-99)

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Géneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

A LOS(AS) PROFESORES(AS)

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 3 – Género Textual AUTOBIOGRAFÍA: ¿vamos a conocerlo?

A descubrirlo

¿Qué es un género textual?

El género textual es la materialización del discurso sea oral o escrito. Todas las actividades que ejecutamos las hacemos a través de los géneros textuales.

Géneros textuales...

"productos de la actividad humana y, como tales, están articulados a las necesidades, a los intereses y a las condiciones de funcionamiento de las formaciones sociales en el seno de las cuales son producidos"

(BRONCKART, 2003, p. 72)

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2003. (Traducción de de Anna Rachel Machado)

A definirlo

¿Qué es una autobiografía?

El género textual autobiografía, según el DRAE, es definido como la "*vida de una persona escrita por ella misma*", o sea, se refiere a una práctica social para divulgar informaciones personales, como por ejemplo, informar sobre las experiencias y vivencias, hasta mismo con la discriminación racial.

Género textual autobiografía...

"narración sobre la vida de un individuo, escrita por el propio, sobre forma documental, o sea, es una prosa que una persona real hace de su propia existencia, acentuando la vida individual, en particular, sobre la historia de su personalidad [y el contar hechos]"

(COSTA, 2008, p. 37)

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A organizarlo

¿Cómo se organiza una autobiografía?

La autobiografía pertenece a la modalidad escrita, bien como es organizada a partir de párrafos y con el predominio de la narración y descripción.



No sabía mucho de racismo hasta que me mudé a EEUU y lo viví personalmente
Se lo intentaba explicar a familiares y amigos, pero se burlaban de mí

ISABELLA GRULLÓN, 6 AGO 2016

A producirlo

¿Qué aspectos lingüísticos son usados en una autobiografía?

La autobiografía es producida a partir del discurso directo, de cuño personal (generalmente el lenguaje informal), o sea, el uso de la 1ª persona del singular y/o plural y el uso de los adjetivos y pronombres posesivos.

A LOS(AS) PROFESORES(AS)

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 3 – Género Textual AUTOBIOGRAFÍA: ¿vamos a explotarlo?

PROCEDIMIENTOS

Profesor(a), imprima y entregue a los(as) alumnos(as) poco a poco las páginas siguientes (33 a 38). Promueva una primera reflexión sobre la temática y el género textual propuestos presentándoles la situación de producción para la acción de lenguaje a ser realizada. Enseguida, organice la primera producción escrita del **género textual autobiografía** para saber cuáles son las capacidades de lenguaje ya adquiridas y cuáles aún deben ser desarrolladas y recójala. Después, use los Módulos para leer y reconocer las características del género textual y del contenido temático sobre las Relaciones Étnico-Raciales. Para ayudarlo, hay que conocer los fundamentos teórico-metodológicos consultando el trabajo teórico que dio base a este Cuaderno Pedagógico, especialmente los descriptores de esa Práctica Pedagógica. Sobre la lectura, proponga una primera lectura silenciosa. Pida a los(as) alumnos(as) que mientras leen, ellos(as) pueden subrayar el léxico y expresiones desconocidos. Después, solucione las dudas, excepto las que se refieren al propio ejercicio sobre significados, pues los alumnos(as) deben buscarlos. Por fin, organice nuevamente la producción escrita volviendo a reescribir la primera producción transformándola en la producción final *El día que me di cuenta de que el racismo existía*.

OBJETIVOS

A. REFLEXIONES SOBRE el contexto de producción del texto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva "realizar inferencias sobre: quién escribe el texto, para quién él es dirigido, sobre cuál asunto, cuándo el texto fue producido, dónde fue producido, para qué objetivo" (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20).

Respuestas: a) autobiografía; b) a los latinos; c) 06 agosto 2016; d) Isabella Grullón.

B. REFLEXIONES SOBRE la temática, organización e infraestructura del texto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva "reconocer la organización del texto" (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21).

Respuestas: e) racismo; f) en EE.UU.; g) por el color de la piel; h) en párrafos; i) narrativo; j) Artículo.

C. REFLEXIONES SOBRE el aspecto lingüístico-discursivo del lenguaje del texto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva "comprender los elementos que operan en la construcción de textos [...] percibir las elecciones lexicales para tratar de determinado contenido temático" (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21-22).

Respuestas: k) Pretérito; l) directo/1ª persona/singular; m) Sí, color; n) mi;

A SIGNIFICAR

Respuestas: ñ) estereotípicas (de estereotipo) / preconceitos / segregação / zombavam / afro-americano (cidadãos dos Estados Unidos descendentes de africanos) / marcar.

D. REFLEXIONES SOBRE las relaciones étnico-raciales en nuestro contexto

La actividad a partir de estas Capacidades objetiva "posicionarse sobre relaciones textos-contextos [bien como] construir mapas semánticos" (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23).

Respuestas: o) Se dio cuenta cuando se mudó a EE.UU., especialmente por cuenta del color de su piel. Sobre Brasil, respuesta personal; p) Personal; q) Personal; r) Personal; s) Personal; t) Personal; u) Personal; v) Personal; w) Usar el DRAE para las definiciones.

A LOS(AS) ALUMNOS(AS)

Para el inicio de nuestra reflexión

¿Qué tipo de contenidos son explotados en las autobiografías que circulan en la sociedad?

PRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN

EMPEZANDO A CHARLAR CON LOS(AS) ALUMNOS(AS)

Queridos(as) alumnos(as)

Esta **Práctica Pedagógica** tiene por objetivo hacerte pensar en Lengua Española en medio a algunos diferentes textos. Cuéntanos, ¿tú te comunicas a través de textos? ¿Tú lees: qué lees? ¿Tú escribes: qué escribes? Además, presentamos esa variedad de géneros de texto con énfasis en las AUTOBIOGRAFÍAS sobre la temática de las **Relaciones Étnico-Raciales**. A propósito, ¿sabes qué es Etnia, Raza y Racismo? Al final de esta Práctica, tú producirás tu propia autobiografía *El día que me di cuenta de que el racismo existía*, en este caso, pensarás en la temática propuesta para discutirla, difundirla en tu escuela y publicarla en el libro titulado *El día que nosotros nos dimos cuenta de que el racismo existía: autobiografías étnico-raciales*.

Y tú, ¿te gusta leer y tienes con qué leer?

¿Lees autobiografías?

¿Qué cuentan estos textos?

A propósito, ¿qué es una autobiografía?

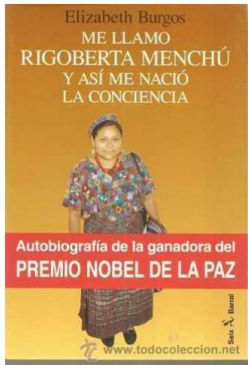
¿Para qué se escriben autobiografías? ¿Con cuál intención?

¿Leiste alguna autobiografía en otro idioma?

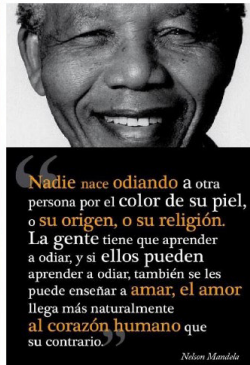
Si sí, ¿te acuerdas sobre qué temática y en cuál otro idioma?

¿Y qué te pareció? ¿La comprendiste?

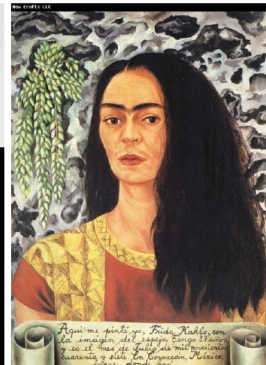
A continuación, ¿qué esas imágenes tienen en común? ¿De qué tratan? ¿Por qué?



Rigoberta Menchú
(Guatemala)



Nelson Mandela
(Sudáfrica)



Frida Kahlo
(México)



"Aquí me pinté yo, Frida Kahlo, con la imagen del espejo. Tengo 37 años, y es el mes de Julio de mil novecientos cuarenta y siete. En Coyoacán, México, lugar donde nací".

A LOS(AS) ALUMNOS(AS)

PRIMERA PRODUCCIÓN

“Mi primera producción escrita”

¿Qué contenidos étnico-raciales son explotados en las autobiografías?

EL PAÍS

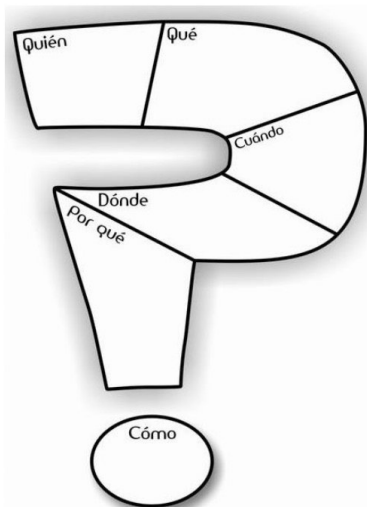
No sabía mucho de racismo hasta que me mudé a EEUU y lo viví personalmente
Se lo intentaba explicar a familiares y amigos, pero se burlaban de mí

ISABELLA GRULLÓN, 6 AGO 2016

Disponible en: <http://verne.elpais.com/verne/2016/08/05/articulo/1470388466_563317.html>. Accedido el 06 ago. 2017.

¡A ESCRIBIR! TU PRIMERA PRODUCCIÓN

Piensa en los contenidos de las autobiografías que circulan en la sociedad. Te damos el título de la autobiografía que vas a leer a continuación. Tras saber que la biografiada sufrió discriminación en EE.UU. porque era latina, por el color de su piel y porque hablaba español, ponte tú a escribir tu propia autobiografía: *El día que me di cuenta de que el racismo existía*. El principal objetivo es mostrar cómo te diste cuenta de que hay racismo y concientizar sobre la tolerancia e igualdad de las identidades raciales. Utiliza el dibujo de la interrogación como tu propio borrador y rellénalo con las informaciones solicitadas de acuerdo con las siguientes orientaciones: a) ¿Quién? (persona biografiada); b) ¿Qué? (ocurrido); c) ¿Cuándo? (tiempo); d) ¿Dónde? (lugar); e) ¿Por qué? (razón); ¿Cómo? (manera). Inicialmente puedes usar esos aspectos:



- Culturas / Diferencias / Racismo...
- Étnico-Racial / Injusticias...
- Prejuicios / Estereotipos...
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

¿CÓMO ME FUE?
Mi primera producción escrita y mi primera autoevaluación

Mi autobiografía tiene/demuestra...	Sí	No
biografiado (quién)		
racismo (qué)		
tiempo (cuándo)		
lugar (dónde)		
razón (por qué)		
manera (cómo)		

MÓDULO 1

Leyendo y Reconociendo la Autobiografía

HACIA LA LECTURA

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 3 – Lectura: ¿vamos a leer?

EL PAÍS

**No sabía mucho de racismo hasta que me mudé a EEUU y lo viví personalmente
Se lo intentaba explicar a familiares y amigos, pero se burlaban de mí**

ISABELLA GRULLÓN, 6 AGO 2016

El 17 de julio de 2014, Eric Garner murió asfixiado a manos de un policía. Este hombre negro estaba vendiendo cigarrillos ilegalmente en una de las miles de esquinas de Nueva York. Esto fue razón suficiente para que un policía le inmovilizase hasta matarlo, a pesar de que iba desarmado y gritó varias veces que no podía respirar. Exactamente un mes después de la muerte de Garner empecé a estudiar en Ithaca College, una pequeña universidad en el norte del Estado de Nueva York, a cuatro horas de la esquina donde él vendía sus cigarrillos. Nunca pensé que la muerte de ese señor terminaría afectando mi vida en Ithaca, mi relación con el color de mi piel y lo que significa ser latina.

No me malinterpreten, yo siempre he sabido que soy latina y siempre he estado orgullosa de serlo. Lo que no entendía era cómo los latinos nos habíamos convertido en una sola raza y cómo nuestra raza se había reducido a un solo color, cuando hay 20 países en América Latina y cada uno de ellos tiene personas y culturas de todo tipo, de regiones indígenas a descendientes de Europa. Aclaro que esta no era mi primera vez en EE.UU. Por cosas de la vida, nací en Nueva York pero me crié entre República Dominicana y Colombia. Asistí a colegios americanos en donde aprendí inglés y español a la vez y había pasado muchos veranos en EE.UU.

Pero al llegar me tocó aprender de manera rápida y agresiva que yo soy una mujer de color. Aunque soy pálada, pertenezco a esa mayoría que son las personas de color. Los blancos (europeos y americanos puros) eran del primer mundo, una sociedad organizada y civilizada. El resto de nosotros (latinos, árabes, africanos, asiáticos, indígenas, etc.), entre miles de otras designaciones y culturas, éramos los inferiores. Se lo intentaba explicar a familiares y amigos, pero todos se burlaban de mí por decir semejante cosa.

Me tocó aprender también que el racismo es un sufrimiento colectivo y que lo que le pasa a uno nos afecta a todos. Después de ser agrupados durante tantos años bajo etiquetas coloridas, se termina creando un vínculo solidario con todos aquellos que sufren las mismas injusticias. Quizás por esto mis mejores amigos terminaron siendo un grupo de personas de todas las esquinas del mundo. Todos llegamos sabiendo que existían prejuicios, pero el clima racial que nos esperaba estaba en realidad lleno de hostilidad y tensiones políticas. Mi historia es la suya, igual que la de ellos es mía. Cuando llegué a Ithaca la discriminación racial se servía en forma de microagresiones. Preguntas ignorantes y estereotípicas que suenan más a insultos que a curiosidad.

Después evolucionó a que me llevasen a fiestas como objeto exótico, presumiendo de que tenían una amiga colombodominicana como si fuera un trofeo. Algunos de los profesores me utilizaban como ejemplo de la movilidad social, sin saber que venía de una posición socioeconómica alta en Colombia y República Dominicana, asumiendo que venía de la pobreza por el hecho de ser latina. Me fui dando cuenta de que a las personas de mi alrededor también les afectaría de dónde vengo: a mi novio y a muchos de mis amigos les preguntaron qué hacían con alguien del Caribe de Cali, como si el dinero colombiano solo viniese de la droga. (...)

Vi también cómo trataban a mis amigos. A una le dijeron que era muy negra para ser latina. A otra no le creían que estaba enferma y sus profesores la acusaron de vaga (de mano del estereotipo de que los afroamericanos no trabajan). A un amigo de Pakistán un profesor le preguntó medio en broma: "¿Tú no serás terrorista?", como si el tono jocoso lo hiciese menos insultante, y a otro que estaba con unos conocidos le pidieron que dejara de rezar (es musulmán y lo hace cinco veces al día).

Cuanto más cosas nos pasaban, más me sumaba a protestas sobre injusticias raciales. Me dediqué a asistir a clases de política, me puse a buscar información sobre la injusticia racial estadounidense y me decidí a ser periodista en EE.UU para contar las historias que los medios silencian (aunque *Mc*, *Vice* y *Fusion* se han convertido en mis mejores amigos). El día a día de las personas de color en Estados Unidos es muy distinto del de las personas blancas. Desde lo más mínimo, como no ver a representantes de su raza en la televisión, a ser insultados y catalogados como criminales por el color de su piel. Con la muerte de Eric Garner y después la de Michael Brown en la Florida, y con el comienzo de Black Lives Matter, la línea entre ser blanco y de color se volvió aún más visible.

Es triste que el sistema educativo de EE.UU no explique por qué en la práctica sigue habiendo segregación racial en el país. Es triste que intenten borrar las injusticias cometidas ante latinos, negros, asiáticos, indígenas, árabes, etc. mientras nos siguen estigmatizando a punta de películas y de una historia mal contada.

Son muchas tristezas, lo sé. Pero de ellas he aprendido a apreciar las diferencias entre las personas y a la vez, a no hacer distinciones. Me he dado cuenta de que todo lo que pasa en el mundo tiene una razón que usualmente no vemos y hay que buscar nuevas perspectivas para rellenar los espacios en blanco de las historias oficiales. He aprendido cómo hacerse escuchar, cómo usar mi voz para el cambio social y cómo impedir que conviertan mi cultura en un simple murmullo.

Disponible en: <http://verne.elpais.com/verne/2016/08/05/articulo/1470388466_5633171.html>. Accedido el 06 ago. 2017.

A LOS(AS) ALUMNOS(AS)

MÓDULO 2

Reconociendo las Características de la Autobiografía

PRÁCTICA PEDAGÓGICA 3 – Comprensión: ¿vamos a comprender e interactuar?

A. REFLEXIONES SOBRE el contexto de producción del texto

- a) ¿A qué **género textual** pertenece? () cuento () noticia () autobiografía
 b) ¿**Para quién** fue escrito? () a los españoles () a los brasileños () a los latinos () a los negros
 c) ¿**Cuándo fue** escrito? () 17 julio 2014 () 06 agosto 2016 () 06 agosto 2017
 d) ¿Quién es el **autor** del texto? () Donald Trump () Isabella Grullón () Ithaca College () El País

B. REFLEXIONES SOBRE la temática, organización e infraestructura del texto

De acuerdo con el texto:

- e) ¿cuál es el tema principal? () racismo () prejuicio () injusticia
 f) ¿dónde la autora sufrió discriminación? () en Colombia () en EE.UU () en República Dominicana
 g) ¿por qué sufrió? () por el color de la piel () por ser latina () por ser mujer () por ser extranjera
 h) ¿Cómo está **organizado** textualmente? () en cuadros () en estrofas () en párrafos () en columnas
 i) ¿Cuál es el **tipo textual** predominante? () narrativo () descriptivo () argumentativo
 j) ¿En **cuál sesión** fue escrito? () Artículo () Política () Economía () Sociedad () Educación

C. REFLEXIONES SOBRE el aspecto lingüístico-discursivo del lenguaje del texto

- k) ¿Cuál es el **tiempo verbal** predominante? () Presente () Pretérito () Futuro
 l) ¿Cuál es el tipo de **discurso**? () indirecto () directo/1ª persona/singular () directo/1ª persona/plural
 m) ¿Hay alguna **palabra heterogénica** en el texto? () No () Sí, ¿cuál? _____
 n) ¿Cuál de estas palabras es un **adjetivo posesivo**? () mí () me () mi

A SIGNIFICAR

ñ) ¿Dónde se puede buscar significados?

Cuando tengas dudas sobre los significados de las palabras de la Lengua Española, te sugerimos que los busques, además de los diccionarios o libros impresos, también en la siguiente *página web* de la Real Academia Española (RAE): www.rae.es

Aprovecha y busca el significado de las siguientes palabras:

estereotípicas	prejuicios	segregación
burlaban (verbo burlar)	afroamericano	estigmatizando (verbo estigmatizar)

A LOS(AS) ALUMNOS(AS)

MÓDULO 3

Reconociendo las Relaciones Étnico-Raciales de la Autobiografía

D. REFLEXIONES SOBRE las relaciones étnico-raciales en nuestro contexto

Responde de acuerdo con tu vivencia, experiencia y también tus estudios y los medios de comunicación:

Puedes utilizar las siguientes expresiones:

Yo creo que...	En mi opinión...	Para mí...
Pienso que...	Desde mi punto de vista...	Desde mi parecer...

- o) De acuerdo con el texto, ¿cómo fue que la autora se dio cuenta de que el racismo existía? Y tú, ¿sabes si hay racismo en Brasil? Si sí, ¿cómo y cuándo diste cuenta de esa existencia? Exprésate oralmente.
- p) Sobre los latinos, que quiso la autora decir con "*una sola raza (...) un solo color*". ¿Hay una sola y/o uno solo? ¿Por qué la idea de una única raza y un único color? Exprésate por escrito.
- q) Explica qué quiere decir que "*el racismo es un sufrimiento colectivo*". Exprésate oralmente.
- r) Sobre los países latinoamericanos, "*cada uno de ellos tiene personas y culturas de todo tipo, de regiones indígenas a descendientes de Europa*". Y en Brasil, ¿tenemos personas y culturas de todo tipo? Si sí, pon algunos ejemplos. Exprésate por escrito.
- s) La autora afirma "*no ver a representados de su raza en la televisión*". En Brasil, ¿tú ves todas las razas representadas en los medios de comunicación? Si sí, ¿cómo son representadas? Si no, ¿por qué crees que no lo son? Exprésate oralmente.
- t) Sobre los negros e indígenas, ¿cuáles serían "*las historias que los medios silencian*" o la "*historia mal contada*"? A propósito, ¿qué sabes de la participación de los negros e indígenas en la Historia? ¿Qué te enseñan los libros y los(as) profesores(as) de la asignatura de Historia en tu escuela? Exprésate por escrito.
- u) La autora del texto buscó informaciones sobre injusticia racial. Y tú, ¿sueles buscar informaciones sobre este problema social? Si sí, ¿dónde y cómo? Si no, ¿por qué? Exprésate oralmente.
- v) La autora afirmó "*usar mi voz para el cambio social*", ¿cómo hacerlo? ¿Cómo tú usarías tu voz para el cambio social? Exprésate por escrito.
- w) En el texto aparecen palabras muy importantes para nuestras discusiones. Busca los significados de esas palabras y discútelos expresándote oralmente con tus compañeros de clase: ¿dónde estas palabras son usadas y qué efecto producen?

CULTURAS	ETIQUETAS	PREJUICIOS
DESCENDIENTES	DIFERENCIAS	INJUSTICIAS

A LOS(AS) ALUMNOS(AS)

PRODUCCIÓN FINAL
"Mi primera reescritura"
¿Qué contenido étnico-racial estará en mi autobiografía?

<p><i>EL DÍA QUE ME DI CUENTA DE QUE EL RACISMO EXISTÍA</i></p> <p>TÍTULO SUBTÍTULO</p> <p>AUTOR, CIUDAD, FECHA (DÍA/MES/AÑO).</p>
--

¡A REESCRIBIR! TU PRODUCCIÓN FINAL

Piensa nuevamente en los posibles contenidos étnico-raciales de las autobiografías. Tras saber que de hecho el racismo existe en todo el mundo, sobretodo en nuestro país, Brasil, vuelve y finaliza tu autobiografía. No te olvides que hay que finalizarla de manera a mostrar cuándo te diste cuenta de que el racismo existe y concientizar sobre la tolerancia e igualdad de las identidades raciales.

PRODUCCIÓN FINAL: ¿CÓMO ME FUE?

¿Qué debo observar?	Sí	No
¿He puesto el título y posibles subtítulos?		
¿He puesto el autor, la ciudad y la fecha?		
¿He usado párrafos?		
¿He utilizado el tiempo verbal adecuado?		
¿He expuesto de forma clara el contenido étnico-racial?		
¿He usado la correcta puntuación?		

¡A REESCRIBIR! UNA VEZ MÁS MI PRODUCCIÓN FINAL

Pide para que un(a) compañero(a) tuyo(a) de clase lea tu producción y opine. Si necesario, una vez más lo reescriba poniendo atención en los apuntes de tu compañero(a) y de tu profesor(a). Hecho eso, tu autobiografía ya está lista para promover las reflexiones de identidad racial en tu escuela. Para eso, organiza con tus compañeros(as) para que se las publiquen divulgándolas en el libro titulado *El día que nosotros nos dimos cuenta de que el racismo existía: autobiografías étnico-raciales* y que ese circule en la escuela y fuera de ella, si posible.

¿CÓMO ME FUE?

MI EVALUACIÓN Y MI AUTOEVALUACIÓN SOBRE LEER Y PRODUCIR AUTOBIOGRAFÍAS

Has aprendido a reconocer las autobiografías, sus contenidos, y sobretodo, las características de estos textos con énfasis en la temática de las Relaciones Étnico-Raciales. De esa manera, te pedimos que individualmente evalúe estos aspectos:

Sobre las autobiografías yo ya puedo...	Sí	Poco	No
a) identificar el contexto de producción (autor, fecha, datos personales, etc.)			
b) identificar la infraestructura (título, subtítulos, párrafos, fotos, etc.)			
c) identificar el aspecto gramatical (tiempo verbal, conjunciones, etc.)			
d) utilizar los signos de puntuación (punto final, coma, etc.)			
e) relatar hechos pasados (verbos en el Pretérito)			
f) relatar hechos presentes (verbos en el Presente)			
g) exponer mis ideas generales sobre la temática con seguridad			
h) relatar mis experiencias y vivencias sobre la temática			

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NAS SÉRIES INICIAIS: QUIMERA OU PONTO PACÍFICO? UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

*Ligia Gomes Contrera
Cláudia Cristina Ferreira*

INTRODUÇÃO

O Ensino de Língua Estrangeira, predominantemente a Língua Inglesa para Crianças (LIC), tem se multiplicado em vários países (GRADDOL, 2006). Seja pela influência das relações comerciais, que reforça o caráter indispensável do inglês, ou pela pretensão dos pais em proporcionarem aos filhos formação de qualidade desde a mais tenra idade, o domínio e/ou imposição (MOITA LOPES, 2005; RAJAGOPALAN, 2001) da Língua Inglesa (LI), vêm aumentando de maneira expressiva (BITTINGER 1999; CAMERON, 2003; PIRES 2004; TONELLI 2005; 2007). Embora sejam legítimos os ensejos que levam a ressaltar tal necessidade, o Ensino de Língua Inglesa (ELI) vai além das exigências da modernidade líquida¹ (BAUMAN, 2001), em virtude de as Línguas Estrangeiras (LE) serem, fundamentalmente, “um instrumento de inserção social e veículo de acesso a diferentes culturas” (SILVA, ROCHA, TONELLI, 2010, p. 29).

1 Modernidade Líquida é o termo utilizado por Bauman (2001) para tratar das questões da sociedade contemporânea. Segundo o filósofo, o individualismo, a facilidade e a efemeridade das relações, bem como a *pressa*, espelham a característica mais marcante do tempo na *sociedade*.

Na Europa a LIC não é uma novidade. Com vistas à valorização da pluralidade das línguas, bem como com a busca por estabelecer contato com as diferentes formas de ver o mundo e compreender a cultura do outro, há tempos os europeus tem se preocupado com o aprendizado de novas línguas, Mello (2013).

Pautada em Djigunovic e Vilke (2000), Mello (2013, p. 14) assinala que em 1990 “o contexto europeu já estava atrelado ao multilinguismo quando foi criado um projeto que envolveu vinte países europeus e o Canadá, intitulado Language Learning for European Citizenship (Aprendizagem de Língua para a Cidadania Europeia)”. A partir daí, segundo (NIKOLOV, 2000, apud MELLO, 2013), tem-se a abertura para realização de pesquisas ao ensino e aprendizagem de LEC.

Em múltiplos contextos, tais como em escola de idiomas, na educação infantil (EI) e no ensino fundamental (EF), observa-se que, de maneira especial, as crianças² evidenciam grande disposição em aprender uma nova língua. A formação docente, inicial e contínua, por sua vez, é assunto recorrente no cenário nacional, porque a educação pode ser uma maneira de cooperar na construção de uma civilização humana para todos (CANDAU, 1997; CONTRERAS, 2002; DALBEN, 2007; FALSARELLA, 2004; GRANVILLE, 2007; MAZZEU, 1998; PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2002).

Além dessas contribuições, o interesse pela formação de professores tem repercutido na formação de professores de LI, (CELANI 2003; 2010; GIMENEZ, 2002, 2003, 2007; MAGALHÃES, 2013, RINALDI, 2006; 2011; SILVA, 2000; TELLES; 2007). Nesse campo, vários autores (RINALDI, 2006; SHIMOURA, 2005; TONELLI, PÁDUA, OLIVEIRA, 2017; TUTIDA, 2016) voltam seus olhares para a formação do professor de Língua Estrangeira para Crianças (LEC).⁵

Neste sentido, na segunda versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que tem por objetivo orientar o que é ensinado em todas as etapas da educação básica nas escolas do Brasil,

2 De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança uma pessoa com até doze anos de idade incompletos (Lei 8.609 de 13 de julho de 1990).

3 Em alguns momentos do texto, faço uso da terminologia LE por entender que, neste momento, o assunto tratado independe da língua a ser ensinada. Contudo, o texto está voltado a tratar especificamente do ensino de LI.

pode-se compreender que, embora haja ações para inclusão da LI nos anos iniciais do ensino fundamental, não se encontra sua oficialização por documentos específicos (BRASIL, p.120), dificultando ainda mais os avanços nas práticas.

A inexistência de disposições legais a respeito do componente Língua Inglesa nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano) é igualmente apontada na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental:

No que se refere à língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não há disposições legais ou orientações curriculares para seu ensino. Ao mesmo tempo em que se reconhece a existência de projetos locais de oferta de Língua Estrangeira Moderna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diversas redes municipais e estaduais brasileiras, e que se considera necessário avaliar a relevância e o impacto de tais iniciativas, cabe à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratar dos objetivos de aprendizagem para as etapas previstas nas leis e regulamentos vigentes. (p. 119)

A omissão à possibilidade de aprendizagem de LI nos anos iniciais do ensino fundamental é vista como uma lacuna, porque a oferta de LIC precisa ser ajustada para estimular os alunos, “adotando uma organização em espiral para que os objetos de aprendizagem sejam retomados e não apresentados como novidades” (BRASIL, p. 25).

O ensino da LI é um desafio para as escolas públicas brasileiras. São evidenciados problemas relativos aos mais diversos aspectos, como material didático, falta de acesso à internet, bem como certificados de proficiência da língua por parte dos professores.

A escolha de uma língua a ser incluída como componente obrigatório no Brasil dá-se por meio das relações de poder, ou seja, política, conforme discutem Chaguri, Tonelli (2013). Neste sentido, para se estabelecer a oferta de LIC, é indispensável o “somatório de forças” entre a criação de acordos e metas, bem como o incentivo, por parte do governo.

Fernández e Rinaldi (2009) ressaltam que a LDB (1996) trouxe a inclusão da LE na “parte diversificada” do currículo em todos os níveis

escolares e que, embora a obrigatoriedade se dê a partir do 6º ano do EF, não se evidencia no documento a proibição para sua oferta antes desse nível educacional. Neste sentido, encontramos quatro lacunas, elencadas pelas autoras: a falta de diretrizes oficiais específicas; a crença de que não se aprende LE na escola regular; a ausência de cursos de formação de LIC; e a obrigatoriedade apenas a partir do 6º ano.

A despeito de essa necessidade ser perceptível, boa parte dos professores que trabalha com crianças não teve a oportunidade, em suas formações iniciais, de ter contato com referenciais teóricos sobre suas habilidades e interesses nas diferentes faixas etárias, nem tampouco discute as fases de desenvolvimento das crianças, suas motivações, ou mesmo as atividades mais adequadas para cada idade (MAGALHÃES, 2013; PIRES, 2004; SCHIEFER, 2010, RINALDI, 2011; TONELLI, 2005).

A carência de formação de professores legalmente habilitados para atuar neste segmento, bem como, de modo geral, nos cursos de licenciatura, leva-nos a observar práticas pedagógicas inadequadas em sala de aula. Esta situação reflete a necessidade de incluírem-se no componente curricular dos cursos de Letras disciplinas que contemplem especificamente os primeiros anos do EF, conforme postula Ferreira (2013, p. 11):

[...] os cursos que preparam professores para atuação infantil (pedagogia) não têm em seu quadro de professores, ou no seu currículo de curso, disciplinas que formem professores para atuar no preparo de professores para ministrar aulas de língua estrangeira. E, por outro lado, os cursos que preparam professores de LE, são os cursos de Letras, e preparam professores para atuar do 6º ano 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio, e, fica de alguma forma, subentendido que ocorre o preparo também para as crianças da educação infantil e do 1º ao 5º ano.

Ainda que não se comprove que crianças muito jovens são melhores aprendizes (MAGALHÃES, 2013), o contato precoce com a LI no primeiro ciclo do EF (de 1º ao 5º ano) “favorece o desenvolvimento da linguagem e das capacidades metalinguísticas na(s) língua(s) estrangeira(s) e também na língua materna” (CORDEIRO, 2013, p. 15); no entanto, a

formação de professores, tanto inicial, quanto continuada, carece de contribuições teóricas e práticas.

Conforme Magalhães (2013, p. 242), por “mais hábil ou experiente que seja um professor, ou mais talento que tenha para o exercício da docência, ele só terá a ganhar se aliar o seu conhecimento prático à formação acadêmica”. Isso se dá considerando-se a indispensabilidade de embasamento teórico sobre as habilidades e disposições das crianças em cada faixa etária. Além disso, o número de estudos que discute o Ensino de Língua Inglesa para Crianças “vem constituindo um espaço importante de pesquisa”; contudo, ainda se aponta a carência do emprego de “um esforço especial na área” (SILVA; ROCHA; TONELLI, 2010, p. 51).

Tendo em vista as dificuldades constatadas, tais como a carência de pesquisas que tracem o perfil de como está o ensino de língua inglesa para crianças nas escolas municipais, bem como que analisem a necessidade de embasamento teórico por parte dos professores, ou que ainda discutam as políticas públicas específicas para este contexto destacado, promovi e ofertei o curso *online Ensino de língua inglesa para crianças: teorias, reflexões e diálogos*, para os professores de LIC da cidade de Assis, São Paulo (MAGALHÃES, 2013; RINALDI, 2011; TONELLI, 2010).

A organização da formação deu-se considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que postula que a maior finalidade do ensino nas séries iniciais “é alargar o círculo de relações da criança, libertando-a do círculo, muitas vezes estrito que a família se fecha sobre ela” (CHAGURI, TONELLI, 2010, p. 39). Além disso, inclui, segundo escolha da comunidade escolar, pelo menos uma língua estrangeira moderna (LEM) na parte diversificada, a partir da 5ª série (6º ano)⁴ do EF. Atendi também os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (volume introdutório), que destacam a finalidade da LE: “[...] é de compreender as diferenças culturais, valores e interesses; desenvolver a capacidade de adquirir conhecimentos; construir sua cidadania de forma

4 A lei nº 11.274, art. 32, torna o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. Assim estabelece cinco anos iniciais para crianças de 6 a 10 anos e quatro anos finais, para adolescentes de 11 a 14 anos.

a explorar a cultura da LE além de perceber e compreender a própria cultura” (CHAGURI, TONELLI, 2010, p. 40).

Como já pontuado anteriormente, a insuficiência de documentos que regulem o ensino de LE nas séries iniciais, especialmente no EF – anos iniciais, levaram-me a tomar como referência os parâmetros que norteiam o ensino de LE no EF como um todo (sem explicitar o primeiro ciclo) no Brasil. Especificamente em Assis, consultei o Sistema de Municipal de Ensino (2007), bem como as contribuições no tocante à formação de professores de LIC e metodologias e estratégias de ensino (BOESSIO, 2013; LEFFA, 1988; MAGALHÃES, 2013; RINALDI, 2011; TONELLI, 2010).

Diante desse quadro, esta pesquisa propôs-se a relatar o processo de criação, aplicação e avaliação do curso, articulando ajuntamentos entre questões investigativas e práticas. Ademais, apresenta a proposta ajustada para a segunda edição da formação.

De maneira que as etapas possam ser melhor compreendidas, apresento a revisão bibliográfica a respeito dos assuntos tangentes ao Ensino de Língua Inglesa para Crianças, além da organização, desenvolvimento e considerações finais após a oferta do produto educacional, elaborado no formato *online* devido à impossibilidade da oferta presencial (o que irei esclarecer mais adiante). Disponibilizado na Plataforma Google Sites, o curso é composto por 5 módulos, além de dois encontros presenciais, um no início e outro no final das atividades. A proposta para segunda edição, bem como o Guia integram a parte final.

PERCURSO DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE LI EM ASSIS

No primeiro semestre de 2007, Ester Dói foi a primeira professora de inglês da Secretaria Municipal de Educação de Assis. Atualmente, no cargo de supervisora, Dói relatou ter sido voluntária na escola em que seus filhos estudavam, a *EMEIF Prof^a Guiomar Namó de Mello*. Em 2007, a lei nº 5084, artigo 85 dispõe sobre a obrigatoriedade do inglês nas escolas municipais. O idioma foi ofertado como projeto na escola de Tempo Integral, do 2º ao 5º ano, a partir de 2008 e, em 2009, começou a fazer parte

da grade curricular de 1º ao 5º ano. É relevante pontuar o fragmento da lei em que se destaca: “As disciplinas Educação Física e Inglês, referidas no artigo 85, da Lei municipal nº 5084, de 06 de dezembro de 2007, serão ministradas de acordo com normas e **regulamentação específica** (*grifo nosso*) ”; todavia embora seja mencionado que as disciplinas precisam ser ministradas conforme regulamentação específica, verifica-se que não há documentos que explicitem tais especificidades, na esfera federal e municipal.

Quadro 1 - Panorama do processo de implantação do ELI em Assis

Período	Atividade
Início de 2007	Município de Assis tem a primeira professora de inglês, como voluntária.
Dezembro de 2007	A Lei nº 5084 ⁵ , artigo 85, dispõe sobre a obrigatoriedade do inglês nas escolas municipais.
2008	O inglês passa a ser ofertado como projeto na escola de tempo integral, 2º ao 5º ano.
2009	O inglês passa a fazer parte da grade curricular de 1º ano 5º ano.
2016	Organização do curso e contatos iniciais com a Secretaria Municipal de Educação.
Maio/Junho de 2017	Apresentação da proposta para os professores: 17/05/2017 Oferta do curso: de 19/05/2017 a 26/06/17- (encerramento presencial)
Outubro de 2017	Entrega dos certificados

Fonte: Contrera (2017)

Considerando a não obrigatoriedade em nível nacional por meio de leis que regulamentem a oferta de LI nos anos iniciais do EF, pode-se considerar a Lei Municipal nº 5084 como um avanço no ELIC;

5 Pela Lei Municipal nº 5084, artigo 85, de 06 de dezembro de 2007, o ensino de inglês, a educação ambiental e o uso da informática como ferramenta pedagógica passam a ter caráter obrigatório em todos os anos do ensino fundamental, a partir da sua aprovação. As disciplinas referidas no artigo serão ministradas de acordo com normas e regulamentação específicas. Os certificados foram produzidos em parceria com minha orientadora; a SME de Assis realizou a impressão.

contudo, observa-se que, embora a LI tenha se tornado obrigatória, não se apresentou mais direcionamento a respeito da formação docente, número de aulas e carga horária, bem como parâmetros para a oferta. Sabe-se que já existiram ações entre os professores para a confecção de uma matriz curricular de LI tendo como referencial o Guia Curricular da cidade de Londrina-PR, elaborado pela equipe participante do *Projeto Construindo o currículo de língua inglesa para escolas públicas de Londrina*; todavia, ele não foi finalizado.

É possível notar, considerando as investigações realizadas, que ensinar crianças exige formação específica e diferenciada, visto que elas aprendem de maneira diferente e têm o lúdico como parte neste processo, conforme ressaltam Tutida e Tonelli (2014, p. 747),

[...] a formação do profissional de LIC tem de ser diferenciada da formação do professor de LI para outras faixas etárias, uma vez que os conhecimentos teórico-metodológicos e o perfil do professor de LIC é diferenciado. Crianças aprendem de maneiras diferentes, pertencem a uma realidade diferente do adulto; por exemplo, dependendo da idade não são capazes de trabalhar com conceitos abstratos, o lúdico faz parte de sua realidade. O perfil destes alunos exige do professor um treinamento e formação diferenciados.

Espera-se, levando-se em conta tais apontamentos, que o profissional formado em Letras saiba trabalhar com crianças e fazer uso de ferramentas lúdicas para atingir os objetivos propostos. Além disso, é preciso dar subsídios para que consiga traçar seus objetivos e faça a escolha de materiais e recursos que venham a incentivar as crianças e alimentar a vontade de conhecer o diferente.

Cerqueira (2006), por exemplo, levanta questionamentos em relação ao modo de aprender da criança, considerando suas influências e vínculos, por este motivo, destaca a importância do papel do professor. Vasconcellos (2003) corrobora com a autora e assinala que a escola não pode ser transmissora de conhecimentos, antes, precisa estar permeada de um caráter mais amplo, transformador, dinâmico e democrático. Nas palavras de Magalhães, (2013, p. 255), o bom professor é aquele que tem

“sensibilidade para entender cada aluno como um ser único e assim respeitar seus limites e necessidades especiais”.

CURSO ONLINE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE LIC: REFLEXÕES EM BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS

O presente produto educacional, disponível na plataforma⁶ <https://sites.google.com/view/ensinodeinglesparacriancas/p%C3%A1gina-inicial> tem o intuito de contribuir para formação continuada no âmbito do ensino de LIC, sobretudo dos docentes da Secretaria Municipal de Educação de Assis (doravante SME), no Estado de São Paulo; contudo, continua disponível a fim de que, em futuros trabalhos, outros professores possam usufruir. É composto por 5 (cinco) módulos, além de dois encontros presenciais, um no início e outro no final das atividades. Tem como princípio norteador as questões levantadas por Celani (2010), no artigo *Perguntas sem respostas na formação de professores de línguas*.⁷

Em meu primeiro planejamento, idealizei ofertar o curso inteiramente no formato presencial, semelhante ao disponibilizado *online*, inclusive com os mesmos tópicos e atividades, porém, em horário de estudo (HE)⁸, já estabelecido para as segundas-feiras na sede da SME. Contudo, no ano de 2016 a crise econômica assolou todo o país, bem como o município. Os contatos com a SME ficaram incertos, havia insegurança sobre os encaminhamentos no ano de 2017, visto que, após as eleições, o

6 Ferramenta para criação de *sites* personalizados.

7 1) Como contribuir para a formação de professores de línguas sem impor modelos provenientes de tendências do momento, existentes no arcabouço teórico favorecido pelo formador? 2) Que aspectos dos discursos dos formadores propiciam o desenvolvimento de resistência ou de dependência? 3) Como distinguir resistência à inovação e à mudança de necessidade de maior profundidade na discussão dos elementos inovadores? 4) Como dar conta de questões de identidade e de afetividade necessariamente envolvidas em propostas de renovação e de mudança? 5) Como desenvolver no professor em formação, inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática? 6) Que aspectos dos discursos dos formadores propiciam ou dificultam o desenvolvimento desses saberes locais? (CELANI, 2010, p. 65-67)

8 *Horário de estudo* é o nome dado às reuniões realizadas às segundas-feiras, geralmente no início da noite. Em uma semana, os professores de inglês permanecem na escola em que atuam e, na outra, reúnem-se na Secretaria da Educação, para o que se denomina Hora de Estudo Técnico (H.E técnico). No ano de 2017, no entanto, a dinâmica tem sido diferente devido à inexistência de um profissional responsável pela área de LI para conduzir as reuniões.

novo prefeito poderia tomar decisões diferentes do antecedente e, com isso, alterar o programa da formação proposta.

Na ocasião, as decisões que seriam tomadas no ano seguinte poderiam afetar diretamente os encaminhamentos da pesquisa, ou seja, embora não se conteste a importância do inglês nos anos iniciais do EF, ainda assim poderia haver mudanças que afetariam diretamente minha proposta.

Segundo Chaguri e Tonelli (2013, p. 53), “a relação de poder - política - determina a escolha de uma língua a ser utilizada nas escolas de um determinado país”. Neste ensejo, GIMENEZ e PASSONI (2016, p. 117), pautadas em (BOWE et al., 1992; BALL, 1994) esclarecem que uma política se desenvolve em um ciclo contínuo, com três contextos principais: influência, produção de texto e o da prática. O contexto de influência está ligado às forças que atuam para sua criação, em concordância com seus objetivos. Evidenciados no próprio nome, os contextos de produção de textos são “elaborados os textos que normatizam a política pretendida. [...] já o contexto de prática é aquele em que as políticas são interpretadas e recriadas” (GIMENEZ; PASSONI, 2016, p. 117).

Mediante os entraves mencionados e os prazos que deveria cumprir como aluna do mestrado, decidi não aguardar a troca de mandatos na gestão da prefeitura, com suas possíveis implicações, e comecei a buscar meios de aplicar o produto educacional. Deste modo, optei por adaptar os conteúdos propostos para o formato *online*.

No formato *online*, o desenho do curso necessitou ser alterado. O primeiro desafio foi ir em busca de uma plataforma gratuita, simples de ser editada e utilizada. Hospedá-lo no Google Sites⁹, <https://sites.google.com/view/ensinodeinglesparacrianças/p%C3%A1gina-inicial>, foi a alternativa que encontrei para que os professores pudessem ter horários de estudo flexíveis. Outro fator preponderante para escolha foi a facilidade para dar apoio aos cursistas por meio de ferramentas *online*, disponibilizadas no próprio *site* e no *e-mail*.

9 Ferramenta para criação de *sites* personalizados.

Os temas, que fariam parte de cada encontro, foram divididos em 5 (cinco) abas e nos materiais para consulta, disponibilizados em cada uma delas:

Módulo 1) Afinal, o que é ensino de língua inglesa para crianças?

Módulo 2) Metodologias e estratégias de ensino;

Módulo 3) Sala de aula é lugar de brincadeira? O lúdico como elemento motivador;

Módulo 4) Material didático: critérios para adoção;

Módulo 5) *A great teacher eats apples*: ensinar LI para crianças não é para qualquer um.

Para ter acesso, o cursista deve possuir um computador ou celular com acesso à *internet* e conhecimentos elementares de informática. Na primeira página está disponível o cronograma, com datas e prazos para realização das atividades e participação nos fóruns.

Já não é novidade apontar que as tecnologias digitais trouxeram novos estilos de ensino e aprendizagem, tanto em relação aos alunos, que podem, por exemplo, buscar por vídeo-aulas na *internet* e aprender ou rever o conteúdo estudado em sala de aula, quanto para os professores, que tem a possibilidade de baixar vídeos, livros e sugestões de atividades.

Para tanto, no início de cada módulo, há um pequeno texto, em linguagem que se assemelha a um *blog*, porque foge da rigidez da praticada nos meios de comunicação, deixa o leitor mais próximo do assunto e dá a possibilidade do diálogo entre formador e cursistas. Neste espaço, são dadas as instruções sobre os textos, vídeos, atividades e a participação nos fóruns. Logo abaixo, em cada uma das etapas, podem ser encontrados os textos a serem lidos, para melhor entendimento do tópico.

Deste modo, proponho aos participantes uma visão geral sobre as crenças a respeito das crianças, critérios para a adoção do material didático, entre outros assuntos, pautados no diálogo com pesquisadores

da área. Nessa abordagem fica clara a necessidade de o professor ter embasamento teórico e não apenas empírico sobre as habilidades e atividades que atraem a atenção dos alunos (MAGALHÃES, 2013).

Segundo Ramos (2007, p. 65), a “internet não é algo passageiro, ela ‘veio para ficar’, modificando nossas formas de relacionamento e até nossas formas de organizar o pensamento e linguagem”. Por meio da *internet*, não somos apenas receptores de informações, mas colaboradores e produtores de novas ideias e ações.

Nesse ensejo, procurei aliar a necessidade da oferta do curso a um aspecto relevante na formação: adaptei o conteúdo programático e criei novas formas de interação e avaliação para que o curso pudesse ser disponibilizado em alguma plataforma online. O que a princípio pareceu um empecilho, tornou-se uma ferramenta atual, de acesso a qualquer momento e que veio a somar muito na proposta inicial. A esse respeito, Seixas et. al. (2012, p. 661) esclarecem:

[...] a educação a distância (EaD) torna-se um dos elementos centrais dessa educação continuada, posto que permite alcançar um maior número de participantes em curto espaço de tempo e em diferentes localidades geograficamente distantes e com realidades culturais distintas, tornando-se uma ferramenta estratégica para sobrevivência dos profissionais.

Como se tratava de um terreno desconhecido por mim, fui em busca de orçamentos para confecção de um *site* profissional; todavia, logo no início descartei esta possibilidade devido ao alto valor cobrado por *web designers*. Por isso, pesquisei plataformas que pudessem hospedar gratuitamente o *site* e que, além disso, apresentassem interfaces fáceis de utilizar. Depois de algumas tentativas frustradas, encontrei o Google Sites, por meio da indicação de uma amiga.

Iniciei pela utilização da ferramenta de criação de *sites* do Google, um serviço *online*, oferecido gratuitamente e com possibilidade de acesso por meio do computador, celular ou *tablet*. Para sua criação foi necessário ter uma conta de *e-mail* do mesmo provedor, enquanto a edição das páginas foi descomplicada e autoexplicativa. Além disso, foi possível adicionar vídeos, arquivos em formato Word ou PDF e imagens.

Após já ter dado início à criação do *site*, comecei a buscar alternativas para que os professores pudessem ter interações, troca de experiências e debates sobre os textos dos módulos. Segundo Paiva (2013), é imprescindível a criação de ambientes para interação comunicativa, para a construção do conhecimento colaborativo, para a reflexão sobre o uso da LI no mundo contemporâneo, bem como sobre formação continuada em serviço.

Quadro 2 - Decisões tomadas ao longo do caminho

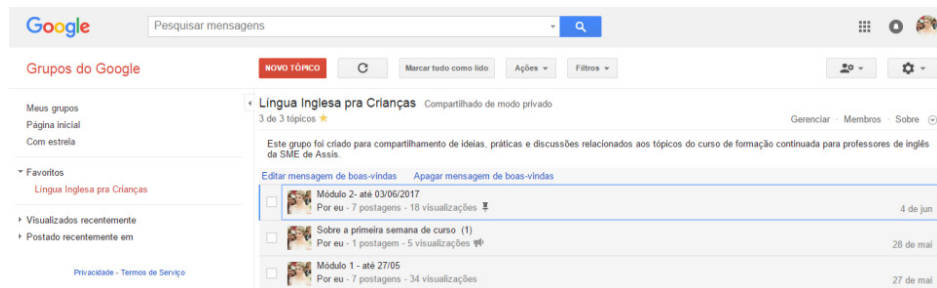
Modalidade	Online (com dois encontros presenciais)
Site	https://sites.google.com/view/ensinodeinglesparacrianças/p%C3%A1gina-inicial ,
Ferramenta de interação	Google Groups
Procedimentos para o uso da ferramenta	Aceite da inclusão no grupo, por <i>e-mail</i> .
Critérios para escolha de quais professores fariam o curso	Contexto de atuação da pesquisadora, necessidade de formação continuada para professores de inglês dos anos iniciais do ensino fundamental
Como as páginas foram montadas	Divididas em abas, com diferentes módulos.
Emissão de certificado	30 horas (para os professores que realizaram todos os módulos)

Fonte: Contrera (2017)

Para suprir a necessidade de dar vida às discussões, adicionei em uma das abas do *site* o tópico fórum, por meio do Google Groups. A ferramenta é um meio de criação de grupos de discussão, criado para promover a interação de usuários com interesses em comum. Para ter acesso, é igualmente imprescindível ter uma conta Google, entrar na página Google Groups e adicionar um novo Grupo na tela principal. Após esta etapa, configurei as opções do meu grupo, nomeei-o como “[Língua Inglesa pra Crianças](#)”, enquanto o endereço de *e-mail* foi automaticamente definido.

Para identificação do grupo, uso a seguinte descrição: “*Este grupo foi criado para compartilhamento de ideias, práticas e discussões relacionadas aos tópicos do curso de formação continuada para professores de inglês da SME de Assis*”.

Após a confirmação, convidei os membros, ou seja, os professores



que se inscreveram no curso, digitando o endereço de *e-mail* na opção “adicionar membros diretamente”.

Imagem 1: Interface do Google Groups

No grupo, os professores inscritos deveriam apresentar suas ideias em torno das discussões levantadas durante os módulos (sobre elas, tratarei mais adiante), na medida em que (MATEUS, 2002, p. 5), é preciso entender a educação enquanto um caminho que conduz os alunos e alunas à constante descoberta; inclusive a de que estudar sempre pode ser prazeroso na medida em que o conhecimento reelaborado é absolutamente cheio de novidades.

Nesse ensejo, Paiva, (2013, p.15) salienta que é “preciso ainda investir em atividades que estimulem a autonomia, pois a tecnologia evolui rapidamente e todos nós temos que aprender de forma mais autônoma”. Foi este o objetivo do grupo de discussão.

Os módulos tiveram início no dia vinte e seis de maio de 2017 e foram finalizados em vinte e seis de junho de 2017, no mesmo dia do encontro presencial de encerramento, com a presença da Dr.^a Claudia Cristina Ferreira.

Quadro 3 - Número de participantes por módulo

	Participação	Avaliação
Módulo 1	6	Fórum
Módulo 2	6	Fórum
Módulo 3	6	Atividade Lúdica
Módulo 4	3	Análise de uma unidade didática
Módulo 5	5	Texto com impressões gerais

Fonte: Contrera (2017)

Com a intenção de que os assuntos de cada etapa fossem discutidos e que os docentes pudessem tirar dúvidas, trocar experiências e expressar suas opiniões, optei por agendar um encontro presencial, sobre o qual discorro no próximo tópico.

ENCONTRO PRESENCIAL

Em horário de estudo (HE) na sede da SME de Assis, no dia 17 de maio, apresentei meu projeto de pesquisa, bem como a proposta do curso “*Ensino de língua inglesa para crianças: teorias, reflexões e diálogos*” com a finalidade de explicar aos professores todo processo de elaboração e objetivos.

Na ocasião, os docentes puderam conhecer um pouco da minha trajetória como professora e pesquisadora e, além disso, por meio de um pequeno vídeo foram convidados por minha orientadora a participar. Dos 26 professores presentes, 15 se inscreveram; todavia, nem todos participaram até o final. São motivos pessoais prováveis para a evasão constatada a falta de tempo, a (des)organização, a falta de interesse em (re) ressignificar as próprias práticas e o descrédito no curso.

É comum, na sociedade Líquida Moderna (conforme citado na introdução deste trabalho), as pessoas terem pressa e, com as várias tarefas a cumprir no dia-a-dia, deixarem de realizar aquilo que de imediato aparenta-lhes não ser útil. É sabido que, no Brasil, os professores trabalham mais do que a maioria dos professores de outros países para que consigam melhorar seus salários; por isso, acabam não tendo tempo

para investir em formação. Além disso, a EaD exige do cursista que se organize de modo a cumprir com o cronograma estabelecido, embora diariamente ele receba mensagens em relação a prazos, leituras e conteúdos, além de mensagens de motivação.

O descrédito no curso é um fator que precisa ser considerado. A formação faz parte de um trabalho de mestrado e trata-se de um projeto piloto. Embora no encontro presencial eu tenha apresentado todas as etapas, documentos e orientação aos participantes, alguns podem ter abandonado devido a este motivo, razão pela qual pretendo aprimorar a segunda edição. A implicação dos fatores positivos e negativos do curso pode ser verificada a seguir:

Quadro 4 – Inscrições e participações até o encerramento

Total de professores de Inglês da SME de Assis	Inscritos	Participação até o encerramento
26	15	8 (5 responderam ao questionário de opinião sobre o curso)

Fonte: Contrera (2017)

Para entender os motivos pelos quais sete professores se inscreveram, porém, não participaram, enviei um *e-mail* a cada um deles, com a seguinte mensagem:

Boa tarde!

Embora tenha realizado a inscrição no curso online “Ensino de língua inglesa para crianças: teorias, reflexões e diálogos”, não recebemos suas atividades e não tivemos suas participações nos fóruns.

Para melhorarmos nossa próxima edição e também contribuirmos com outros profissionais em formação, gostaríamos de saber qual(is) foi(ram) o(s) motivo(s) que o impediu(ram) de participar. O que pode ser melhorado? Quais são suas sugestões?

Recebi a seguinte resposta:

Olá Lígia! Apesar de estar acostumada com a participação em cursos a distância, me faltou organização. Uma pena! Mas pretendo me inscrever na próxima edição.

Obrigada

É relevante salientar que sou professora de inglês da SME, atuando em duas escolas, e após conseguir o apoio da supervisão, reuni-me com a secretária municipal da educação, Dulce Araújo de Andrade, a qual recebeu com muita satisfação o projeto e, inclusive, firmou parceria na emissão de certificado, mediante relatório de participação e rendimento dos docentes.

A inscrição do curso foi efetuada no mesmo dia do primeiro encontro presencial, bastando ao professor assinar uma lista contendo seu nome, endereço eletrônico, celular e escola sede.

PÁGINA INICIAL

Na primeira página do *site* é possível visualizar o nome do curso, as parcerias firmadas para que ele acontecesse, bem como as abas para acesso aos módulos e informações relativas às datas para envio de atividades.

The screenshot shows the initial page of a website. At the top, there is a navigation bar with several tabs: 'Ensino de língua para Crianças', 'Página inicial', '1) Afinal, o que é Ensino de Lin...', '2) Metodologia e Estratégias d...', '3) Sala de aula é lugar de brinc...', '4) Material didático: critérios p...', and '5) A great teacher eats apples'. Below the navigation bar is a large blue banner with the text 'Ensino de língua inglesa para crianças: teorias, reflexões e diálogos'. Underneath the banner are three logos: the logo of Universidade Estadual de Londrina, the logo of the Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas (Mestrado Profissional), and the logo of the Prefeitura Municipal de Assis. Below the logos is a quote: 'For God is working in you, giving you the desire and the power to do what pleases him. Philippians 2:13'. At the bottom of the page, there is a small text block: 'Este curso foi idealizado por mim Lígia Contrera, professora e mestranda do MEPEM (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras), em parceria com a minha orientadora, profª Drª Claudia Cristina Ferreira (UEJL)'. There is also a small circular icon with a pencil in the bottom right corner.

Imagem 2: Página inicial do site

QUEM SOMOS

Quando os docentes acessavam a aba “Quem somos”, podiam encontrar uma foto da minha orientadora (à esquerda) e outra minha (à direita).

Logo abaixo, havia o *link* para nosso Lattes e contatos. O objetivo desta página era dar oportunidade para que os cursistas pudessem ter contato com o que estamos trabalhando.

SUGESTÕES DE LEITURA

A seleção de materiais, como vídeos, imagens e textos, não foi uma etapa simples, porque ainda são incipientes os trabalhos acerca do assunto. Ainda, diversos professores comentaram, em horários de estudo e em encontros no dia-a-dia da escola, nunca terem tido a oportunidade de ler textos que tratassem especificamente do ELIC. Eles esclarecem que têm, mais facilmente, acesso a temas mais amplos, tais como o “Ensino de língua inglesa” ou “Ensino de língua estrangeira”.

De tal modo, optei por sugerir escritores que se dedicavam a expandir as temáticas presentes na formação. Fotos de livros tiradas a partir do de celular foram a maneira que encontrei para atrair a atenção dos cursistas para as temáticas, ao invés de disponibilizar a referência bibliográfica segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Nossas preferências de leitura, muitas vezes, são influenciadas pela capa, que pode se tornar um artifício de persuasão. Valorizamos a imagem, a tal ponto, que uma aparência atraente pode ser um incentivo para estimular a curiosidade em ler e saber mais sobre uma determinada obra. Por este motivo, o propósito do formato da página é motivar e ser transformadora.

ORGANIZAÇÃO DOS MÓDULOS

Os módulos foram elaborados para organização do conteúdo programático e, conseqüentemente, dos cursistas. Ao clicar na aba correspondente é possível visualizar as orientações sobre a dinâmica de realização de leituras, atividades e fóruns, bem como fazer o *download* de todos os materiais necessários. A duração de uma semana para a conclusão foi estabelecida considerando que os docentes levariam, em média, uma hora para leitura e uma hora para realização da atividade.

Quadro 5 - Organização do curso

Módulo	Objetivos	Autores utilizados	Fórum/ Atividades
1. Afinal, o que é LI para crianças? 19/05/2017 a 26/05/2017.	Aguçar a vontade de entender o universo infantil e levar à reflexão os diferentes pontos de vista sobre a infância	Rajagopalan (2010)	Comentar qual a diferença entre a perspectiva de infância do poema de Casimiro de Abreu e a de Ruth Rocha.
2. Metodologias e estratégias de ensino 27/05/2017 a 03/06/2017	Apresentar alguns métodos existentes e não impor um modelo	Leffa (1988) Rinaldi (2011)	Após as leituras do módulo 2, considere os métodos de ensino de línguas estrangeiras existentes e escolha aquele(s) que, em sua opinião, mais se adequa(m) ao ensino para crianças e comente.
3. Sala de aula é lugar de brincadeira? 4/6/2017 a 11/06/2017	O lúdico como uma das estratégias de ensino mais significativas para ensinar crianças	Rinaldi (2011) Figueira (2010)	Atividade Lúdica: criar, adequar ou compartilhar.

4. Material didático: critérios para adoção 12/06/2017 a 26/06/2017	Análise de materiais didáticos	Ramos (2003) Ramos e Rodrigues (2008)	Analisar, segundo ficha disponibilizada, uma unidade didática.
5. A great teacher eats apples 20/06/2017 a 26/06/2017	Tratar do perfil e da formação desejáveis para um professor de Língua Inglesa para Crianças	Magalhães (2013)	Elaborar um texto de até duas páginas, relatando qual impacto do curso em sua prática.
Recurso didático: Dispositivo eletrônico com acesso à internet.			

Fonte: Contrera (2017)

Na maior parte dos textos disponíveis no curso, fiz uso da linguagem acessível, com instruções para facilitar o acesso e ao mesmo tempo aproximar a pesquisadora dos cursistas. Durante todo período de atividades, coloquei-me à disposição por e-mail, além de ter criado um grupo no WhatsApp. Dessa maneira, os professores tiveram auxílio constante e puderam ter celeridade na resolução de seus problemas e dúvidas.

A seleção de material e a escolha dos conteúdos não foi tarefa fácil. Embora sejam poucos os estudos específicos de LIC, é possível encontrar excelentes autores, teses, dissertações e artigos. Busquei, a todo momento, disponibilizar aquilo que seria mais relevante para prática, como textos acadêmicos de leitura simplificada, vídeos disponíveis no Youtube, poemas já prontos para serem baixados e sugestões de bibliografias para aprofundamento no tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando esta pesquisa de Mestrado teve início, adotei, entre outros escopos, o desafio de propor como produto educacional um curso

de formação continuada (LEFFA, 2006; GIMENEZ, CRISTÓVÃO, 2007; RINALDI, 2006; TUDIDA, TONELLI, 2014) para professores de LIC do município de Assis. Para a sua elaboração, enquanto formadora e docente na mesma rede, ou seja, enfrentando no dia-a-dia as mesmas dificuldades, almejei ajustar a proposta às demandas levantadas por Celani (2010), no artigo *Perguntas sem respostas na formação de professores de línguas*.

Dei início a este estudo mediante um levantamento bibliográfico a respeito da formação de professores de LIC no Brasil, bem como apontei a indispensabilidade da formação continuada para os docentes atuantes no primeiro ciclo do EF (BOESSIO, 2013; CHAGURI, TONELLI, 2013; MAGALHÃES, 2013; PICANÇO, 2013; TONELLI, 2010). Dentro deste contexto, esclareci e justifiquei a função do produto educacional ofertado e comentei o percurso de elaboração, aplicação e considerações finais a respeito do curso *online* idealizado e ministrado: plataforma, módulos, fóruns e atividades.

As ações do módulo 5, *feedback* dos professores que se inscreveram e não participaram, além dos apontamentos recebidos pelos presentes no último dia, evidenciaram implicações positivas, tais como os comentários na atividade do módulo 5: “*O curso tem sido uma ação muito rica pra mim, por ser um momento de reflexão sobre a minha própria prática e uma oportunidade de alicerçar a mesma em bases teóricas segundo as quais posso nortear minhas ações (professor 1)*. O Curso “*Ensino de língua inglesa para crianças: teorias, reflexões e práticas*” possibilitou aos docentes participantes um importante processo de reflexão acerca do ensinar e aprender. (professor 2); “*O curso nos permite ampliar os horizontes no árduo, mas recompensador, caminho da prática pedagógica*” (professor 3).

Além destes apontamentos, a maioria dos professores destacou, por meio do retorno no encontro presencial, as escolhas dos materiais utilizados como um aspecto positivo: “*o curso foi curto, mas de bastante qualidade*” (professor 1)¹⁰; “*o curso foi importante para que eu pudesse refletir e reorganizar minhas ações pedagógicas*” (professor 2). Em vista de tais argumentos, constatei que o esforço e a dedicação empregados têm contribuído para a discussão e, principalmente, para os deslocamentos na ação docente.

10 Os *Feedbacks* na íntegra podem ser encontrados nos apêndices.

Cabe destacar que o apoio da Secretaria Municipal da Educação de Assis foi fundamental para a oferta da formação, além da parceria constante da supervisora Ester Dói, que colaborou para que a proposta idealizada se concretizasse e para que esse processo fosse significativo para todos os envolvidos, sobretudo, ministrante e professores participantes.

As propostas compreendiam assuntos diversos e provocavam o educador a se colocar criticamente acerca das principais problemáticas que norteiam as pesquisas sobre ELIC. Apesar disso, após a oferta e de meu exame de qualificação, constatei que determinados aspectos deveriam ser repensados na próxima versão. Na mesma medida em que houve destaques para o recorte das seleções textuais, foram encontradas críticas em relação à escassez de tempo, considerado insuficiente para a realização das atividades solicitadas. Somam-se a este aspecto, apesar de as datas terem sido estabelecidas e compartilhadas no início da formação, alguns ajustes e exceções que tive que conceder aos professores que procuravam justificar seus atrasos, ou seja, àqueles que não realizavam de atividades dentro do prazo estipulado no cronograma estabelecido tiveram ajustes na carga horária ao menos uma vez. Ressalto que diferentes arquivos foram enviados por *e-mail*, prazos foram prorrogados e os certificados emitidos, pela Secretaria Municipal da Educação, aos professores participantes.

Para atender esta demanda, apresentei a proposta para uma segunda edição do curso, a ser pilotada futuramente. Houve a reorganização de prazos, com uma proposta modificada e dinâmica, bem como um Guia¹¹, a fim de demonstrar os procedimentos, organização e avaliação àqueles que queiram participar. No início dos módulos foram introduzidos pequenos vídeos contendo a organização da etapa, seus objetivos e estrutura, bem como um convite para a próxima etapa. Para melhor entendimento dos textos, outros vídeos foram disponibilizados, além de um *slide* com os principais pontos abordados. A proposta de prática foi diferente para cada etapa, com questões abertas para reflexão, leituras complementares, resenhas críticas, participação em fóruns e *chats*.

Ao buscar investigar os motivos com aqueles que se inscreveram e não iniciaram ou não deram continuidade à formação, enviei um

11 Pode ser encontrado nos apêndices.

e-mail; contudo, dos sete contatados, apenas uma professora respondeu e atribuiu a sua ausência à falta de organização pessoal.

Saliento que a escolha dos textos foi bastante destacada. Constatei que a fundamentação foi ao encontro da necessidade de grande parte dos docentes. Atribuo esta receptividade à preocupação em selecionar, na configuração do curso, autores que dialogassem com as experiências diárias em sala de aula; contudo, na segunda edição as aproximações teóricas serão repensadas e a proposta didática reestruturada. Almejo, em pesquisas futuras, ter a oportunidade de pilotar o novo formato, a fim de que mais profissionais possam ser beneficiados e que, dessa forma, a capacidade das crianças possa ser aproveitada de maneira dinâmica.

Para futuras pesquisas, sugiro que se busque investigar a viabilidade da criação de grupos de estudo de textos, documentos e partilha de experiências com vistas a soluções de desafios da docência. Além disso, seria de grande contribuição a elaboração de uma Matriz Curricular Municipal de LI, do primeiro ao quinto ano, nos moldes do Guia Curricular¹², elaborado no município de Londrina-PR, e a criação de um documento oficial, contendo o levantamento do histórico do percurso de implantação da língua inglesa nas escolas municipais de Assis. Em caráter mais amplo, buscar, a respeito, fomentar o trabalho integrado entre o professor de inglês e o pedagogo responsável pela turma. Isso viria a somar em ambas as práticas.

Espero que estas investigação e contribuição colaborem para os estudos e avanços sobre o tema em questão. Compreendo que não é tarefa simples corresponder às expectativas da sociedade, dos pais e das crianças em um país em que os professores carecem de reconhecimento, recursos, melhores salários e condições de trabalho (GATTI, 2016). Apesar disso, almejo ter contribuído, do ponto de vista teórico e prático, com professores de LI que trabalham com crianças do primeiro ciclo do EF. Espero ter facilitado o acesso às ferramentas pedagógicas disponíveis, bem como ter promovido a troca de vivências para criação de possíveis encaminhamentos futuros.

12 Documento que organiza os conteúdos curriculares como o elemento orientador do trabalho dos professores. Aponta o que pode ser ensinado e esperado dos alunos em cada ano escolar, evitando-se repetição não justificada.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. **Education Reform: A Critical and Post Structural Approach**. Buckingham: Open University Press, 1994. 164 p.

BANDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, Gizele. **A criança em perspectiva: O olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 38-52.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BITTINGER, Judith M. Teaching young children in a nurturing environment. São Paulo. **New Routes**, n. 8, p. 36 – 37, nov. 1999.

BOWE, Richard; BALL, Setephen; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London, Routledge, 1992. 192 p.

CAMERON, Lynne. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal**, Oxford University Press, v. 57, n. 1, p.105 -112, Apr. 2003.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 231 p.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-67.

CERQUEIRA, Teresa. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Revista de Psicologia da Vetor editora**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 29-38, Jan-Jul 2006.

CHAGURI, Jonathas de Paula. **As vozes de uma política de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica no Estado do Paraná**. 2010. 180f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Existe uma Política de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças? In: CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba, Appris, 2013. p. 15-24.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2002, 296 p.

CORDEIRO. Gláís Sales. Apresentação à 2ª edição. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção. CHAGURI, Jonathas de Paula. **Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba, Appris, 2013. p. 15-24.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Concepções da formação continuada de professores**. Disponível em:<<http://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>>. Acesso em 21 jun. 2017.

DIAS, Reinildes. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE). In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O livro didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p.199-234.

DJIGUNOVIC, J. VILJE, M. Eight years after: Wishful Thinking VS the facts of life. In: Jayne Moon e Marianne Nikolov (Org.) **Research into teaching English to young learners**. International Perspectives, Pécs: University Press, 2000, p. 67-86.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática na sala de aula: efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004, 230 p.

FERNÁNDEZ, Gretel; RINALDI, Simone. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 353-365, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132009000200011&script=sci_abstract> Acesso em: 23 Jul 2016.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Ensino de Língua Estrangeira para Crianças e a Formação de Professores. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção. CHAGURI, Jonathas de Paula. **Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba, Appris, 2013. p. 11-14.

FIGUEIRA. Cristina Dias de Souza. O envolvimento de crianças na aula de língua estrangeira. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção. CHAGURI, Jonathas de

Paula. **Ensino de Língua Estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. 2. ed. Curitiba, Appris, 2010. p. 93-124.

GATTI, Bernadete. Nossas faculdades não sabem formar professores. **Revista Época**. 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EDUEL 2002, 186 p.

GIMENEZ, Telma; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Formadores de professores de inglês como pesquisadores. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). **Tecendo as Manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 1-22.

GRADDOL, David. **English Next**. British Council, 2006. 132 p.

GRANVILLE, Maria Antonia. **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2007, 168 p.

LEFFA, Vilson José. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson José. **O professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª ed. Pelotas: Educat. 2006. 426 p.

MAGALHÃES, Vivian Bacchin. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para criança. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção. CHAGURI, Jonathas de Paula. **Ensino de Língua Estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. 2. ed. Curitiba, Appris, 2013. p. 239-260.

MATEUS, Elaine Fernandes. Educação contemporânea e o desafio da educação contínua. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2002. p. 16-38.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Uma nova proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Campinas, v.19, n.44, p. 59-92, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621998000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 20 jun. 2017

MELLO, Mariana Gomes Bento. **Ensino de Inglês nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: Um estudo de política pública no município de Rolândia, PR. 151

p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MOITA LOPES, Luís Paulo. Ensino de Inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T. JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.) **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, p.49 -68.

NIKOLOV, M.; MOON, J. (Org.) **Research into teaching English to young learners: international perspectives**. University Press Pécs, 2000.

OLIVEIRA, Ivandra; WIELEWICKI, Hamilton. Desafios e perspectivas para a formação de professores de língua estrangeira (LE): Em foco a produção de material didático. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: Abrapui, 2003, p.147-155

OLIVEIRA, Marcia Elaine. **“Alguém como nós”: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina** (2016). 45 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016

OLIVEIRA, Marcia Elaine. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo. British Council, 2015. 48 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, Kleber Aparecido; BIONDO, Ana Cristina; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO - MARQUES, Sandra Mari (Orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. São Paulo: Artmed, 2006. p. 354-398.

PASSONI, Taisa Pinetti; GIMENEZ, Telma. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópico**. vol. 14, n. 1, p. 115-126, jan/abr 2016. Unisinos.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para uma nova profissão**. Pátio: Revista Pedagógica, v.5, n.17, p.8-12, maio/jul. 2001.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. Para Quê Queremos Ensinar LE às Nossas Crianças?. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção. CHAGURI, Jonathas de Paula. **Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba, Appris, 2013. p. 261-280.

PIRES, Simone. Ensino de Inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, Simone; MULLER, Vera (Org.). **O Ensino Do Inglês Como Língua Estrangeira: Estudos E Reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 19- 42.

RAJAGOPALAN. Kanavillil. **The politics of language and the concept of linguistic identity**. CAUCE, *Revista de Filología y su Didáctica*, n. 24, 2001, p. 17-28

RAJAGOPALAN. Kanavillil. A língua estrangeira para crianças: Um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Assunção; SILVA, Kleber Aparecido (Orgs.). **Língua estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 9-12.

RAJAGOPALAN. Kanavillil. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p.21– 24.

RAMOS, Rosinda; ROSELLI, Bernadette. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia. Aparecida (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 63-84.

RAMOS, Samanta Gonçalves Mancini. A Internet e suas contribuições para o ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; RAMOS, Samanta Gonçalves Mancini. **O Ensino de LE para crianças: Reflexões e contribuições**. Londrina, Moriá, 2007. p. 61-75.

RINALDI, Simone. **Um relato da formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. 171 p. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2006.

RINALDI, Simone. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. 260 p. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 2011.

RINALDI, Simone. Materiais Didáticos no Ensino de Línguas Estrangeiras – Conceitos, História e Processo de Produção. In: FERREIRA, Cláudia Cristina et. al. **Tessituras**. Londrina, UEL, 2012. p. 135-150.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Assunção; SILVA, Kleber Aparecido. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças o contexto brasileiro. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Assunção; SILVA, Kleber Aparecido (Orgs.). **Língua estrangeira para crianças:**

Ensino-Aprendizagem e Formação Docente. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 125-147.

ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho. **A música como elemento lúdico no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em aulas de ensino fundamental – 1ª Fase**. 2009. 51 f. Monografia (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SANTOS. Leandra Inês Seganfredo. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. **Calidoscópico**, Unisinus, v.8, n.1, jan-abr/2010. Disponível em: < revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/158/14 >. Acesso em: 29 set. 2017.

SCAFFARO, Andréa Peixoto. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo com crianças na fase pré-escolar. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf.; TONELLI, Juliana Reichert Assunção Tonelli; SILVA, Kléber Aparecido da (orgs). **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010. p. 61-94.

SEIXAS, Carlos Alberto et al. Ambiente virtual de aprendizagem: estruturação de roteiro para curso online. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, n. 4, p. 660-666, Aug. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672012000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 abr. 2017.

SHIMOURA, Alzira da Silva. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador**. 206 f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SILVA. Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educ. Soc.** [online]. v. 21, n. 72, p. 89-109, 2000.

SILVA, Kléber Aparecido da; ROCHA, Cláudia Hilsdorf.; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes, p. 29-60, 2010.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações “ Campo Grande”**, Campo Grande, v. 18, n.1, p.179 – 190, mar. 2017.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. As teorias do Desenvolvimento e a Educação para a Primeira Infância. In: SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. **Ensinando Crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 65 – 83.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TELLES, João Antônio. A Reflexão deflagrada por fotografias: O discurso justificador e as representações da formação profissional do professor. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 2, p. 327-370, dez. 2007.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação de Mestrado. UEL. Londrina, 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Histórias Infantis e o ensino de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; RAMOS, Samanta Gonçalves Mancini. **O ensaio de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá. p. 107-136- 2007.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, v. 8, p. 65-76, 2010.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula. **Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba, Appris, 2013. 316 p.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro. **Ensino e formação de professores línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. 320 p.

TUTIDA, Alessandra Ferraz; TONELLI, Juliana Reichert Assunção Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa para crianças: visitando o Estado do Paraná. **ANAIS do IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**. Londrina, 2014. v. 1. p. 744-752.

TUTIDA, Alessandra Ferraz. **Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática**. 2016. 339f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

VASCONCELLOS, Celso. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito e transformação**. São Paulo, 2003. 208 p.

AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO POR MEIO DE UM WORKSHOP

Estogildo Gledson Batista

Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos Reis

Introdução

Por meio de nossa experiência como professor de língua inglesa e coordenador de avaliação de um instituto de idiomas, percebo que há muito a relação ensino-aprendizagem¹ de língua estrangeira ganhou espaço nas pesquisas acadêmicas, e se tem produzido cada vez mais nas diversas linhas de pesquisa sobre tal tema. Todavia, inquietações quanto à avaliação, e reflexões, assim como discussões sobre o que o processo avaliativo significa, possuem relativamente pouco espaço no âmbito da sala de aula.

Uma concepção de língua em uso, na/pela qual os participantes atuam, trocam experiências e constroem o conhecimento juntos, agindo sobre e alterando sua realidade (TRAVAGLIA, 1996) se alinha a uma perspectiva sociointeracionista de ensino-aprendizagem. Em vista disso, avaliação não se resume meramente às provas formais escritas e orais no final de cada lição/unidade trabalhada em sala de aula, ou ainda à típica prova final do fim de semestre. Entendemos o processo avaliativo como elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem (SCARAMUCCI, 2006) e como tal o envolve inteiramente, uma vez que evidencia ao

1 Embora reconheçamos as várias formas de se referir a este processo, tais como ensino/aprendizagem e ensino e aprendizagem, optamos por ensino-aprendizagem uma vez que acreditamos ser um caminho de mão dupla, processos coexistentes e interdependentes.

professor (e à instituição de ensino como um todo) o quão eficaz sua prática pedagógica tem sido – levando-o, por exemplo, a uma reflexão do que deve ser mudado e/ou mantido em aulas futuras – e mostra ao aluno não só o quanto ele aprendeu, mas também a qualidade de seu aprendizado, o que deixou de aprender e possíveis atitudes a serem tomadas para reverter esta situação. Dessa forma, a avaliação aponta, para professor e alunos, caminhos a serem trilhados para melhor desempenho de ambos.

Neste contexto, a avaliação formativa (FURTOSO, 2009), que visa ao desenvolvimento contínuo do aluno e se preocupa muito mais com sua formação, em oposição à avaliação somativa, focada no produto final, merece destaque. É, ainda, possível vermos professores cujo conceito de avaliação se resume às provas, ou os que argumentam praticarem a avaliação formativa, mas citam testes, atividades que valem nota, provas – entre outros que são tipicamente associados à avaliação somativa por conta do uso que se faz de seus resultados – como seus instrumentos de avaliação formativa².

Embora pesquisas na área de avaliação de línguas estrangeiras estejam ganhando espaço no campo acadêmico, pouco tem sido refletido na prática de sala de aula. Isso se deve, primeiramente, como aponta Scaramucci (2006, p. 51), ao trabalho falho nos cursos de formação de professores. A avaliação é tratada, conseqüentemente, ‘(...) de forma marginal e periférica, restrita à função classificatória e promocional (...)’. Tendo isso em vista, o aluno acaba por não ter a oportunidade de refletir sobre o seu próprio desempenho em sala de aula e, principalmente, de buscar melhorar e se desenvolver nos pontos em que possui mais dificuldades.

Em um âmbito mais específico, no instituto de idiomas em que atuo, cuja concepção de língua definida em seu código de prática e código de procedimentos³ que ancora as atividades de ensino-aprendizagem é a

2 Não se pretende dizer, aqui, que há instrumentos avaliativos específicos para cada função da avaliação, formativo ou somativo. Não é o instrumento que determina a modalidade avaliativa, mas sim o que se faz com os resultados. Neste caso, uma prova pode servir tanto para a avaliação formativa, quando o professor utiliza os resultados para decidir o que, dentro do processo de ensino-aprendizagem, precisa ser reorientado e melhorado e como fazê-lo, quanto somativa, quando o que importa apenas é o resultado final.

3 Do original “Code of practice and code of procedures”. Por se tratar de um instituto de idiomas, não há diretrizes ou um projeto político pedagógico a ser seguido, mas sim um código de prática e de procedimentos que explicita a missão da escola, sua concepção de língua, sua visão de ensino-aprendizagem e de avaliação.

sociointeracionista⁴ e onde se reconhece, também por meio de tal código, o valor da avaliação formativa e encoraja os professores a realizarem-na em sala de aula, ainda observamos visões possivelmente distorcidas sobre a avaliação formativa, uma vez que alguns professores pensam que significa aplicar um conjunto de pequenos testes e atividades que valem nota, ou seja, o foco está no produto final, e não no passo a passo da execução da atividade, no dar *feedback* eficaz sobre o desempenho do aluno e na sua contínua melhora.

Assim sendo, o que me motivou a desenvolver o produto educacional descrito posteriormente, um *workshop* sobre a avaliação, foi entender qual o conceito de avaliação de língua inglesa dos professores do instituto de idiomas em que atuo e, a partir deste conhecimento, desenvolver uma proposta de intervenção sobre a avaliação de língua inglesa para preencher uma lacuna entre o que os professores entendiam por avaliação e o que a escola exigia, abordando conceitos-chave tais como conceito de avaliação formativa e somativa (BROWN, 2004, LUCKESI, 2005 e FURTOSO, 2009) e a interrelação de ambos para uma avaliação completa e eficaz (LUCKESI, 2006), *feedback* descritivo e eficaz (HATTIE, 2012), instrumentos avaliativos (HAYDT, 1995), importância da coerência entre os processos de aprendizagem, avaliação e ensino (BONESI e SOUZA, 2006) e o valor do compartilhamento dos resultados da avaliação entre aluno e professor (FURTOSO, 2011). Passamos, a seguir, a sua descrição.

Descrição do produto educacional

O produto educacional é *workshop* intitulado *Avaliação orientada pela aprendizagem*⁵ e tem carga horária prevista de cinco horas.

O *workshop* objetiva: 1. discutir o conceito de avaliação de língua inglesa; 2. esclarecer o que é *testagem* e como ela se insere no grande

4 Conforme trazemos anteriormente, entendemos sociointeracionismo como língua em uso na/ pela qual os participantes atuam, trocam experiências e constroem o conhecimento juntos, agindo sobre e a alterando sua realidade de acordo com Travaglia (1996).

5 Do original, *learning oriented assessment*. Título inspirado na palestra de Graeme Harrison, realizada no evento LABCI (Latin American British Cultural Institutes), no Uruguai, em julho de 2015.

Como a proposta de intervenção foi elaborada para um instituto de ensino de língua inglesa, o *workshop* foi montado todo em inglês. No entanto, traduziremos o que está originalmente em inglês e utilizaremos português ao longo de toda essa seção. Quando imagens dos slides do *workshop* forem apresentadas, o texto original (em inglês) será mantido.

âmbito da avaliação (e não como sinônimo da mesma); 3. discutir o conceito de avaliação formativa e somativa e quando/como acontecem em sala de aula; 4. apontar instrumentos de avaliação e como eles podem ser usados durante as aulas; e 5. discutir a importância de se compartilhar os resultados da avaliação entre professor e aluno.

Primeiramente, sugiro apresentar o título dessa intervenção, *Avaliação orientada pela aprendizagem*. Os professores participantes são convidados a discutir o porquê desse título e uma conversa sobre a importância da avaliação focada na aprendizagem é iniciada neste momento. A seguir, os objetivos, colocados anteriormente, são apresentados para que os participantes saibam o que pretendemos abordar.

Uma imagem de uma mulher pensativa com a palavra *Avaliação* acima dela (Figura 1) é mostrada. Esta imagem é bastante significativa, pois a mulher encontra-se pensativa em um lugar amplo, porém, aparentemente fechado por paredes de tijolos e é em situação parecida que muitos professores podem se sentir quando o conceito de avaliação é discutido.

Figura 1 – Mulher pensativa⁶



Fonte: o próprio autor

6 Imagem disponível em: <<http://www.gettyimages.com/photos/thinking?excludenudity=true&family=creative&page=1&phrase=thinking&sort=best>>. Acesso em: 19 jul. 2015. A palavra *Assessment* foi inserida à imagem por mim.

Os participantes são convidados a conversarem, em duplas ou grupos de três, sobre o que avaliação significa para eles. A discussão é aberta a todo o grupo e algumas contribuições sobre o conceito de avaliação dos participantes são escritos de tal forma que todos possam vê-los e acompanhá-los ao longo do *workshop*. Todas as contribuições são valorizadas e apreciadas e nenhum juízo de valor é feito sobre elas, uma vez que o objetivo dessa etapa é fazer com que os participantes reflitam sobre o tema proposto e, ao longo do *workshop*, retomemos as suas ideias iniciais e comparemos com o que está sendo discutido.

Em seguida, uma metáfora é sugerida e professores são incentivados a dialogar sobre o que devemos levar em consideração quando temos convidados para o jantar. Esta foi inspirada a partir da palestra de Graeme Harrison, realizada no evento LABCI (Latin American British Cultural Institutes), no Uruguai em julho de 2015. Sua palestra, intitulada *Learning oriented assessment* tratava da avaliação com foco na aprendizagem, no aluno e nas suas necessidades individuais, e do papel da avaliação formativa neste contexto.

Entendemos que metáfora é de grande valia, pois a comparação com algo concreto que faz parte da realidade do participante contribui muito para sua compreensão de conceitos mais abstratos, objetivo dessa etapa.

Após a discussão, compartilhamos as ideias levantadas e apresentamos algumas, comparando-as com a prática de sala de aula (Figura 2), e incluem:

- Porque cozinhar: decidir porque ensinar, para agradar e satisfazer as necessidades do cozinheiro/professor ou do convidado/aluno?
- Decidir os ingredientes necessários, organizá-los e saber como preparar o prato: saber exatamente o que precisamos para a aula e como fazer uso deles para atingir todos os objetivos
- Provar a comida durante seu preparo: em sala de aula, é essencial a constante observação da performance dos alunos durante a realização das tarefas, e decidir se algo precisa ser modificado e melhorado. No entanto, assim como é importante saber o ponto em que uma comida está deliciosa e pronta para ser servida, em

sala de aula preciso saber os objetivos que se quer alcançar, para daí poder decidir o que precisa ser aprimorado.

- Servir a comida e começar o processo novamente: dar a aula e refletir sobre ela. A reflexão, portanto, precisa gerar ação por parte do professor, ou seja, ele precisa tomar decisões para o ensino a partir dos resultados da aprendizagem dos alunos.

Figura 2 – Metáfora: O que devemos levar em consideração quando preparamos um jantar para convidados



Fonte: o próprio autor

A seguir, a seguinte sentença é apresentada: *Avaliação significa testar os alunos durante o período letivo para que eles tenham uma nota.* Os participantes discutem até que ponto essa afirmação pode ser verdadeira ou falsa. A partir de tal discussão, mostramos a figura sugerida por Brown (2004), A figura é apresentada somente com os círculos, e os participantes são solicitados a colocar as palavras *Ensino*, *Avaliação* e *Testagem* (Figura 3) nos seus respectivos círculos. Após, as ideias são verificadas (Figura 4) e com base na figura, bem como nas ideias do autor supracitado, discutimos sobre a diferença entre testagem e avaliação.

Figura 3 – Ligando os conceitos de ensino, avaliação, testagem a seus respectivos círculos

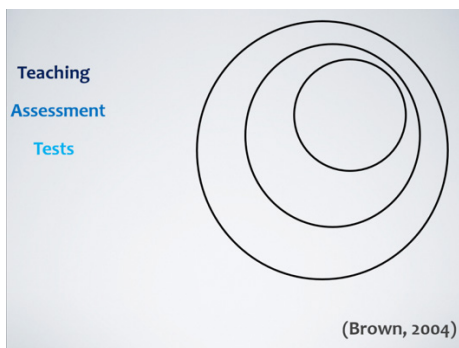
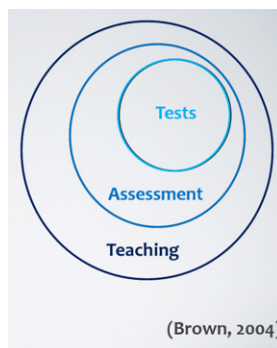


Figura 4 – Conceitos de ensino, avaliação, testagem em seus respectivos círculos



Fonte: o próprio autor, adaptado de Brown (2004)

A citação de Brown, que diz que “um teste é, em termos simples, um método de medir a habilidade, conhecimento ou performance de uma pessoa sobre um determinado ponto”⁷ (2004, p. 3, tradução nossa) também é utilizada e destacamos as palavras “método”, “medir” e “determinado ponto” para distinguirmos avaliação de testagem.

Propomos, neste momento, uma atividade prática. Apresentamos descrições de avaliação e de testagem de acordo com Brown (2004) e Luckesi (2005) e os participantes as associam aos seus respectivos conceitos. As características, juntamente com o conceito a que são associadas, são:

- É um processo contínuo: Avaliação
- Ocorre em momentos pré-determinados ao longo do período letivo: Testagem
- Os alunos estão cientes de que estão sendo avaliados: Testagem
- Os alunos podem não estar cientes de que estão sendo avaliados: Avaliação
- Olha para o futuro, e se preocupa com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem: Avaliação

⁷ Do original, “A test, in simple terms, is a *method of measuring a person’s ability, knowledge, or performance in a given domain*”.

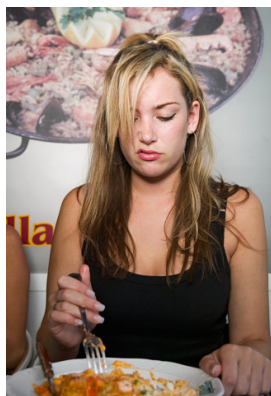
- Olha para o passado, para o que os alunos aprenderam (não se preocupando com o que o aluno não aprendeu): Testagem
- Preocupa-se em classificar o conhecimento dos alunos em determinados níveis: Testagem

Feita a distinção entre avaliação e testagem, encaminhamo-nos para a discussão sobre avaliação formativa e somativa. Para tanto, duas fotos⁸ (Figuras 5 e 6) são apresentadas aos participantes e eles associam cada uma das funções da avaliação. Seguindo a metáfora de comida e sua preparação, a distinção entre avaliação formativa e somativa trazida por Brown (2004) é abordada. As imagens em questão são:

Figura 5 – Metáfora: cozinheiro provando a comida (avaliação formativa)⁹



Figura 6 – Metáfora: cliente do restaurante comendo sua refeição (avaliação somativa)¹⁰



Fonte: o próprio autor

Junto a elas, apresentamos a seguinte definição de avaliação formativa e somativa de Brown: “A maioria da avaliação feita em sala de aula é formativa: avaliar alunos no processo de ‘formar’ suas competências

8 Fotos inspiradas na palestra de Graeme Harrison, realizada no evento LABCI (Latin American British Cultural Institutes), no Uruguai, em julho de 2015

9 Disponível em: <<http://www.gettyimages.com/photos/cooking?excludenudity=true&family=-creative&mediatype=photography&page=1&phrase=cooking&sort=best>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

10 Disponível em: <<http://www.gettyimages.com/photos/disgusting-food-in-a-restaurant?excludenudity=true&family=creative&mediatype=photography&page=1&phrase=disgusting%20food%20in%20a%20restaurant&sort=best>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

e habilidades com o objetivo de ajudá-los a continuar no processo de crescimento. A chave para tal formação é como se dá (pelo professor) e se internaliza (pelo aluno) o *feedback* apropriado sobre performance, olhando em direção ao futuro da continuação (ou formação) da aprendizagem. (...) Avaliação somativa objetiva medir, ou sintetizar, o que um aluno aprendeu, e ocorre tipicamente no fim de um curso, ou unidade ou instrução. A soma do que um aluno aprendeu implica olhar para trás e fazer um balanço do quão bem aquele aluno realizou os objetivos, mas não aponta necessariamente o caminho para progresso no futuro”.¹¹ (BROWN, 2004, p. 6, tradução nossa). Para a discussão do conceito de avaliação formativa, destacamos os termos “formar”, “processo de crescimento”. “*feedback*” e “futuro da continuação (ou formação) da aprendizagem”. Para a discussão do conceito de avaliação somativa, destacamos o termo “síntese”.

No contexto de avaliação formativa, *feedback* tem papel vital, e como realizá-lo de forma eficiente é discutido no *workshop* por meio de um vídeo intitulado *Effective feedback and formative assessment*¹² baseado nas ideias de Hattie (2012) sobre como conduzir *feedback* de forma que de fato ajude o aluno a melhorar seu desempenho. Após assistirem ao vídeo e discutirem o que o autor propõe, os participantes conversam sobre como tal processo se dá em suas aulas, comparam a forma com que eles conduzem *feedback* com o que Hattie sugere e refletem sobre o que e como melhorar sua forma de comentar a produção dos alunos.

Ulteriormente, uma atividade prática é sugerida. Descrições de atividades são apresentadas aos participantes e eles decidem se essas se referem à avaliação formativa ou somativa, justificando suas decisões. O objetivo dessa etapa é aplicar o conceito dessas duas funções da avaliação numa situação real de sala de aula e retomar as características de cada uma. As atividades em questão são:

11 Do original “Most of our classroom assessment is formative assessment: evaluating students in the process of “forming” their competences and skills with the goal of helping them to continue that growth process. The key to such formation is the delivery (by the teacher) and internalization (by the student) of appropriate feedback on performance, with an eye toward the future continuation (or formation) of learning. (...) Summative assessment aims to measure, or summarize, what a student has grasped, and typically occurs at the end of a course or unit or instruction. A summation of what a student has learned implies looking back and taking stock of how well that student has accomplished objectives, but does not necessarily point the way to future progress”.

12 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1Tihrg7nBos>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

- Ao final do semestre, o professor aplica uma prova para testar o conhecimento do aluno sobre os conteúdos trabalhados: Avaliação somativa.
- O professor promove uma atividade oral e, a partir da observação dos alunos, comenta sobre a performance deles, faz correções necessárias e pede para os alunos repetirem a atividade: Avaliação formativa.
- O professor aplica uma série de testes curtos ao longo do semestre, soma os resultados obtidos para obter uma nota: Avaliação somativa.
- O professor pede para os alunos escreverem uma composição. Ele comenta a produção, pede para que o aluno identifique os pontos de melhoria e reescreva a produção: Avaliação formativa.
- O professor pede para que o aluno faça uma autoavaliação sobre seu aprendizado e compartilhe o resultado com o professor: Avaliação formativa.
- O aluno entrega uma série de atividades ao longo do semestre para o professor dar nota: Avaliação somativa
- O professor dá diferentes atividades para diferentes alunos baseado em suas respostas na prova: Avaliação formativa

Finalmente, apresentamos uma fala de Luckesi para a discussão da importância tanto do processo quanto do produto e esta é discutida: “(...) processo e produto são duas facetas da mesma coisa; no caso, duas facetas da prática pedagógica. Processo, sem produto efetivo, é perda de recursos (tempo, dinheiro, pessoas, espaço físico...), mas, por outro lado, resultados, sem processos consistentes, são miragens; não existem. Um bom resultado depende de um processo consistente e processos consistentes produzem resultados efetivos”. (LUCKESI, 2005, p. 21).

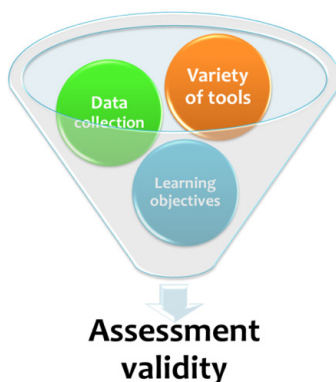
O próximo passo se relaciona aos instrumentos de avaliação. Os participantes são convidados a apontarem quais eles utilizam, em suas aulas, para conduzir a avaliação formativa e somativa. Logo após, as ideias trazidas por Fisher e Frey (2007, p. 2 e 3) – “o ato de checar entendimento não só corrige conceitos equivocados, mas também pode melhorar a aprendizagem” e “(...) verificar o entendimento fornece aos alunos

um modelo de boas habilidades de estudo. Quando seus professores regularmente verificam seu entendimento, os alunos se tornam cada vez mais conscientes de como monitorar seu próprio entendimento” – são apresentadas para a discussão da importância de realmente verificarmos o entendimento dos alunos sobre o que foi ensinado, para que vejamos se de fato houve aprendizagem.

Em seguida, apresentamos a fala de Haydt: “Considerando que, quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação, todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados na obtenção dos dados. Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Pois quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será a avaliação” (HAYDT, 1995, p. 55).

Discutimos, como pode ser observado na Figura 7, a importância de fazermos uso dos mais variados instrumentos de avaliação que estejam alinhados aos objetivos da aula para coletarmos a maior amostragem de língua possível, e, portanto, podermos realizar uma avaliação eficaz e válida.

Figura 7 – O que é importante para uma avaliação válida

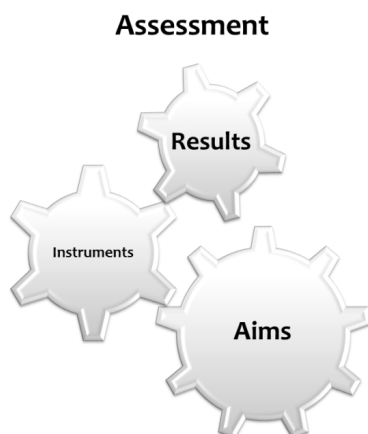


(Haydt, 1995)

Fonte: o próprio autor, adaptado de Haydt (1995)

Tendo isso em mente, ainda ressaltamos que a importância de uma coerência para uma avaliação bem sucedida, ou seja, esta se dará quando os objetivos da aula, os instrumentos de avaliação e os resultados que se coletarão e interpretarão estejam em uníssono, trabalhando juntos (Figura 8).

Figura 8 – A importância dos resultados

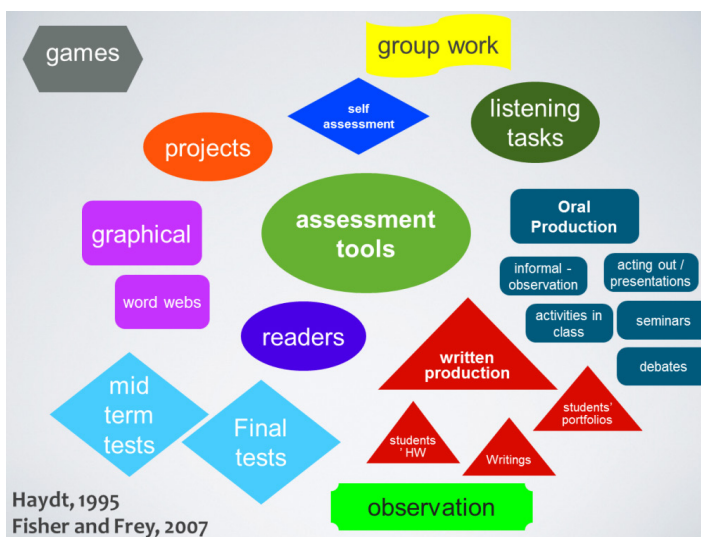


Fonte: o próprio autor

Destacamos que a função da avaliação depende de como utilizamos os resultados obtidos. Se estivermos preocupados com o processo, compartilharmos os resultados da avaliação e os usamos para buscar uma melhora na performance, estamos realizando avaliação formativa. Caso o foco esteja no produto final, e usamos o resultado para medir, quantificar e classificar o conhecimento de determinado conteúdo trabalhado sem intervenção para melhoria, estamos conduzindo avaliação somativa.

Por fim, tendo isto em vista, baseados em Haydt (1995) e Fisher e Frey (2007), apresentamos alguns instrumentos de avaliação– jogos, projetos, autoavaliação, atividades em grupo, apresentações orais, debates, portfólios, tarefa de casa e redações (Figura 9) – e como eles podem ser usados com foco em uma avaliação processual é discutida.

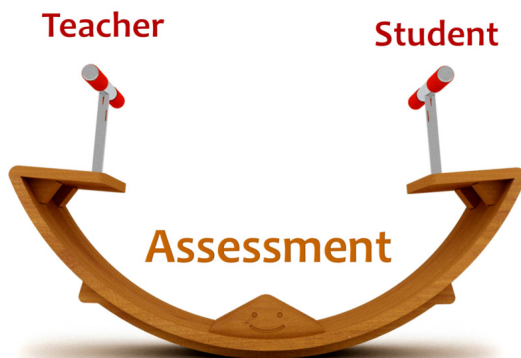
Figura 9 – Alguns instrumentos de avaliação formativa



Fonte: o próprio autor

O último tópico do *workshop*, avaliação compartilhada, é tratado. A sentença *Professores não devem compartilhar os resultados de sua avaliação* é apresentada e discutida. As ideias sobre a importância de uma avaliação com caráter orientador e colaborativo apresentadas por Furtoso (2011) e Bonesi e Silva (2006) são abordadas por meio de três citações “Uma avaliação de caráter orientador e colaborativo deve ser compartilhada, ou seja, o professor deve dividir com os alunos a responsabilidade de avaliar” (FURTOSO, 2011; BONESI e SOUZA, 2006);“(…) permite que ambos analisem seu desenvolvimento diante dos resultados obtidos”;“(…) pois permite ao professor rever sua relação com todos os componentes do planejamento de ensino: objetivos, conteúdo programático, modalidades e critérios de avaliação, para que sua prática pedagógica seja transformadora” (FURTOSO, 2011) e a Figura 10 a seguir.

Figura 10 – Professor dividindo com os alunos a responsabilidade de avaliar¹³



Fonte: o próprio autor

Com o propósito de resumir os principais conceitos trabalhados no *workshop* e aplicá-los à realidade da sala de aula de língua inglesa, um ciclo¹⁴ é construído, e cada etapa deste é apresentada e discutida (Figura 11). Assim sendo, a fim de termos uma melhora contínua na aprendizagem do aluno, dentro de sala de aula, o professor:

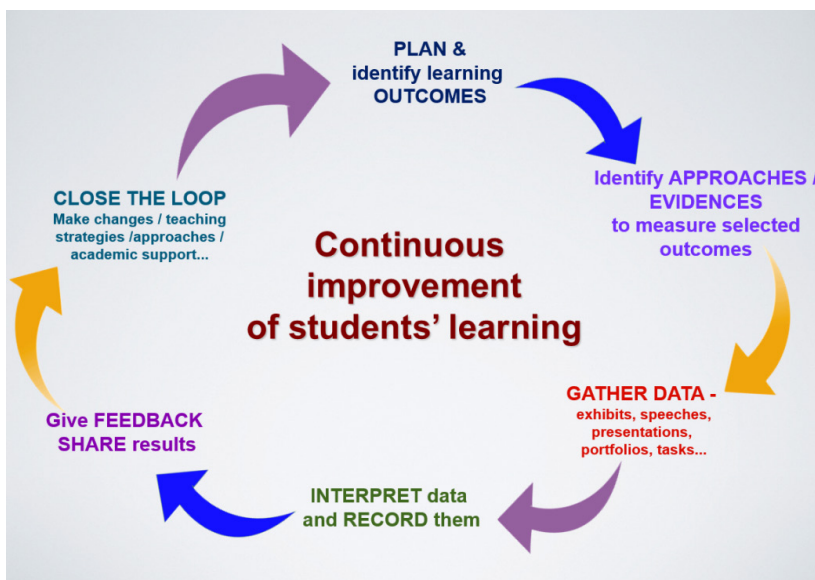
1. Planeja e identifica os objetivos de aprendizagem e ensino.
2. Identifica formas e instrumentos por meio das quais a avaliação formativa será conduzida.
3. Coleta dados, ou seja, a produção escrita e/ou oral dos alunos.
4. Interpreta os dados coletados.
5. Dá *feedback* e compartilha com o aluno os resultados de seu desempenho.

13 Imagem disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=what+is+assessment%3F+believe+and+follow+assessment+is+more+than+grades&biw=1600&bih=775&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIrpKc_KPoxglVgg-QCh0p7go4#tbm=isch&q=gangorra&imgrc=a_WBHnwTbVT6rM%3A>. Acesso em: 19 jul. 2015. As três palavras foram inseridas por nós.

14 Baseado nas imagens disponíveis em: <<http://syllabus.bos.nsw.edu.au/support-materials/standards-referenced-assessment/>>. Acesso em 19/07/2015 e <http://explore.kent.edu/aa/guide/fulltext.html>. Acesso em: 19 jul. 2015.

6. Reinicia o ciclo, trabalhando com o aluno nas melhores estratégias para que ele melhore sua performance e também fazendo alterações na sua própria prática, reorientando, por exemplo, suas estratégias de ensino e abordagens.
7. O ciclo começa novamente com o planejamento do próximo objetivo de aprendizagem.

Figura 11 – Ciclo da avaliação formativa¹⁵



Fonte: o próprio autor

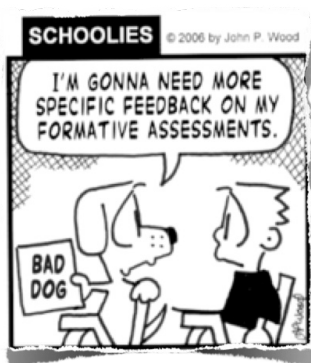
Finalmente, mais três atividades práticas são propostas com intenção de oferecer um resumo dos pontos discutidos e relacioná-los com a prática de sala de aula. Na primeira, os participantes analisam duas charges e verificam como elas se conectam com o que foi discutido ao longo da aplicação da proposta de intervenção. As duas charges são:

15 Adaptado da imagem disponível em: <<http://explore.kent.edu/aa/guide/fulltext.html>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

Figura 12 – Ensinar x aprender¹⁶



Figura 13 – Feedback mais específico¹⁷



Para a segunda atividade, os participantes leem um artigo da revista *Nova Escola* intitulado “Avaliação deve orientar a aprendizagem”¹⁸ assim como uma tabela com nove instrumentos de avaliação e suas vantagens¹⁹, apresentadas na página seguinte. Após a leitura, os participantes conversam sobre as principais ideias levantadas no material, relacionando-as com o que foi discutido no *workshop* e refletindo sobre formas de aplicá-las em suas aulas para uma avaliação mais focada no processo e formação contínua do aluno. Por fim, os

16 Disponível em: <<https://coffee4thesoul.wordpress.com/tag/being-taught-and-having-learned/>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

17 Disponível em: <<https://twitter.com/justintarte/status/493466442977656832>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

18 Revista Nova Escola. “A avaliação deve orientar a aprendizagem”. Publicado em janeiro de 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliacao-aprendizagem-427861.shtml>>. Acesso em: 19 jul. 2015. Disponível, neste trabalho, no Anexo 1.

19 Tabela elaborada por Ilza Martins Sant’Anna e Heloisa Cerri Ramos. Disponível em Anexo 2. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/tabela-avaliacao_024.html>. Acesso em: 19 jul. 2015. Disponível, neste trabalho, no Anexo 2.

participantes assistem a alguns vídeos curtos de trechos de algumas aulas²⁰ e verificam a forma como o professor deu *feedback* a seus alunos e o quão eficaz ele foi.

Considerações finais

O que esperamos alcançar com a aplicação de tal proposta é que os professores possuam um conceito de avaliação mais amplo, que não se restrinja à aplicação de testes e provas, mas que alcance as atividades diárias de sala de aula. Soma-se a isso um entendimento mais aprofundado do que significa avaliar o processo por meio de variados instrumentos de avaliação formativa e como uma reflexão maior sobre o desenvolvimento do aluno e a prática pedagógica do professor é possibilitada, verificando-se, portanto, o que precisa ser reorientado e atingindo-se uma qualidade de ensino maior e uma aprendizagem mais eficiente.

Devido à restrição de espaço, não fui capaz de incluir todas as imagens representando cada etapa do *workshop*, mas caso o leitor queira ter acesso à íntegra dos materiais (apresentação de Powerpoint, vídeos e imagens), podem entrar em contato conosco por meio do email batista.gledson@gmail.com.

Referências

BONESI, P. G.; DE SOUZA, N. A. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em avaliação educacional**, Londrina, v. 17, n. 34, p. 129-154, maio/ago. 2006.

BROWN, D. **Language assessment: principles and classroom practices**. White Plains: Longman, 2004.

FICHER, D.; FREY, N. **Checking for understanding: formative assessment techniques for your classroom**. Alexandria: ASCD, 2007.

20 Trechos de tais aulas podem ser encontrados nos CD-ROMs que acompanham os livros *Essential Teacher Knowledge*, de Jeremy Harmer (2012) e *The Practice of English Language Teaching*, também de Jeremy Harmer (2010).

FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: Durão, A. B. A. B.; Andrade, O. G.; Reis, S. (org.), **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: UEL, pp. 127-158, 2009.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas**: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto *online*. 2011. 285 fls. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. 2011.

HARMER, J. **Essential teacher knowledge**: core concepts in English language teaching, Essex: Pearson, 2012

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. Essex: Pearson, 2010.

HATTIE, J. **Visible learning for teachers**: maximizing impact on learning. New York: Routledge, 2012.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. **ABC EDUCATIO**, São Paulo, n. 46, p. 28-29, junho de 2005.

LUCKESI, C. C. Processo versus produto. **ABC EDUCATIO**, São Paulo, n. 52, p. 20-21, dez/2005-jan/2006.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Avaliação deve orientar a aprendizagem**. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/avaliacao-aprendizagem-427861.shtml>>. Acesso em 19 jul. 2015.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; DOS SANTOS, S. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas**: línguas estrangeiras. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 49-64.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual-interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). **O ensino de língua portuguesa 2º grau**. Uberlândia: EDUFU, 1996. p. 107-156.

Guia pedagógico: aulas culturais de inglês no contexto do CEBRAC

João Pereira Campos Junior

Marta A. Oliveira Balbino dos Reis

1 Introdução

De acordo com o The New London Group (1996), os professores são chamados a todo momento para adotar uma postura de *designer* do processo de ensino e aprendizagem, devido ao avanço tecnológico e a diversidade cultural. Nesse sentido, entendemos que, em sua formação continuada, os docentes devem contemplar, também, temáticas que os atualizem e capacitem para apropriar-se dessa postura para que possam agregar e construir novas e/ou diferentes práticas pedagógicas (MISHRA; KOEHLER, 2006; PUENTEDURA, 2011; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Além do The New London Group, os trabalhos de Oliveira (2006), Cope e Kalantzis (2009), Kress (2011), Heberle (2012), Rojo (2012), Meyers, Erickson e Small (2013), Rasanen (2016) e Ribeiro (2016) demonstram como a inserção dos meios digitais pode engajar os (as) alunos (as) nas aulas, assim como desenvolver habilidades de pesquisa e filtração da informação e compreender não apenas como utilizar mecanicamente os recursos tecnológicos, mas também refletir ‘para quê’ e/ou ‘para quem’ eles estão sendo utilizados (BUZATO, 2007; MEYERS; ERICKSON; SMALL, 2013; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Ademais, a preocupação em desenvolver atividades voltadas para contextos multiletrados¹ pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os discentes têm a oportunidade de desenvolver habilidades de criação e interpretação de textos multimodais (OLIVEIRA, 2006; KRESS, 2011; HEBERLE, 2012; RIBEIRO, 2016) e estar inseridos em contextos multiculturais, onde eles possuem a oportunidade de conviver com as diferenças culturais, assim como compreendê-las e respeitá-las, fazendo com que a barreira cultural seja quebrada ou minimizada (ROJO, 2012; RASANEN, 2016).

Considerando essa demanda, nossa pesquisa resultou da interação com a comunidade do Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em razão da necessidade apontada pela coordenação do setor de promover uma formação continuada de seus professores. Além dessa interação atual, nos anos de 2012 e 2013, atuamos como professor – estagiário nos cursos de inglês para os níveis B1, B2 e B4 no Laboratório de Línguas. A fim de contribuir com a qualificação dos docentes, realizamos uma oficina cujo objetivo foi proporcionar o intercâmbio de conhecimentos e experiências sobre a temática abordada no referencial teórico, assim como o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores-participantes.

Nessa pesquisa, tivemos como objetivos: analisar a implementação de uma oficina sobre os Multiletramentos, a Multiculturalidade, a Multimodalidade e o Letramento Digital; e, assim, verificar e compreender a expansão do conhecimento² dos professores - participantes sobre os conceitos abordados no trabalho; e avaliar a incorporação desses conceitos na produção de propostas de atividades. Além disso, a partir da oficina, criamos um produto intitulado ‘Caderno de atividades: (re) organização das práticas pedagógicas de professores de línguas

1 Contextos que levam em consideração vários letramentos, por exemplo, letramento visual (KRESS; van LEEUWEN, 1996, 2001 e 2006), digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016) e crítico (GEE, 2008) ao utilizarmos as novas tecnologias e a diversidade cultural (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

2 Segundo Engeström, (2011, p.74) na aprendizagem denominada expansiva, “os aprendizes aprendem algo que ainda não está lá [...] eles constroem um novo objeto e um novo entendimento para a atividade coletiva, e os implementam na prática” (Tradução nossa).

estrangeiras’, cujo objetivo é auxiliar o ministrante e os participantes com atividades teórico-práticas durante as discussões dos encontros da oficina.

Alinhados aos objetivos da pesquisa e à relevância do trabalho para as práticas pedagógicas, apresentamos duas perguntas de pesquisa:

- a) Como os professores interpretam os Multiletramentos, a Multiculturalidade, a Multimodalidade e o Letramento Digital em propostas de atividades?
- b) Em que medida a formação continuada de professores expande os conceitos de Multiletramentos, Multiculturalidade, Multimodalidade e Letramento Digital e a percepção de diferentes possibilidades pedagógicas?

Desse modo, por meio do nosso trabalho, esperamos: contribuir com estudos acerca do tema abordado; compartilhar experiências acadêmicas e profissionais com outros docentes e com a academia; e auxiliar nas práticas pedagógicas dos professores de línguas estrangeiras.

Para alcançar práticas pedagógicas nas quais o centro da aula não é apenas o professor, os(as) alunos(as) e o ensino precisam ser multiletrados (ROJO, 2013) pois “sob o guarda-chuva dos Multiletramentos” encontram-se diversos letramentos (ARAGÃO; ARAÚJO; BARBOSA, 2016, p. 632). Dentro dessa diversidade, o referencial teórico visa a discutir os conceitos e princípios dos Multiletramentos juntamente com a Multiculturalidade, em seguida, com a Multimodalidade em companhia das múltiplas mídias. Então, a discussão se estende ao Letramento Digital e ao ser letrado digitalmente e, por fim, à importância de uma formação continuada.

Após discorrermos sobre o referencial teórico e apresentarmos uma síntese deste, procedemos com a exposição da metodologia, das análises dos dois questionários qualitativos e dos resultados obtidos, assim como das propostas de atividades produzidas pelos professores - participantes.

2. Diversidade cultural e tecnologia em sala de aula: concepções e usos

Neste tópico tratamos questões sobre os Multiletramentos e a Multiculturalidade no que se refere à sua origem, sua relevância no contexto de sala de aula e elucidação sobre a sua aplicabilidade.

O termo ‘Multiletramentos’ foi criado por um grupo de professores pesquisadores, chamado New London Group, devido aos conflitos culturais e linguísticos de seus países de origem e devido ao avanço tecnológico da década de 90. Desse modo, a perspectiva dos Multiletramentos visa a trabalhar com a diversidade cultural, linguística (Multiculturalidade) e tecnológica (Multimodalidade) (THE NEW LONDON GROUP, 1996). A relevância de trabalhar questões multiculturais e multimodais reside na possibilidade de os indivíduos criarem diferentes e novos contextos locais e/ ou globais, onde diferentes e novas experiências e *backgrounds* são compartilhados localmente e/ ou globalmente (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Para o grupo, os participantes inseridos em tais contextos obtêm melhoras metalinguísticas e metacognitivas.

Portanto, é necessário que essas perspectivas façam parte do contexto de sala de aula, uma vez que, de acordo com o grupo, os Multiletramentos, diferentemente da língua em si, são constituídos de um foco mais amplo (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Em outras palavras, é relevante considerar as diferenças culturais, linguísticas, sociais, políticas e econômicas, por exemplo. Desse modo, os Multiletramentos oportunizam momentos de resignificação e criação dos futuros sociais (futuros públicos, futuros de comunidades e futuros de locais de trabalho). Da mesma forma que o âmbito das comunidades sociais e de trabalho têm sofrido mudanças, as escolas poderiam repensar seu papel no processo de ensino e aprendizagem com o intuito de levarem em consideração as diferenças culturais, étnicas e linguísticas (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

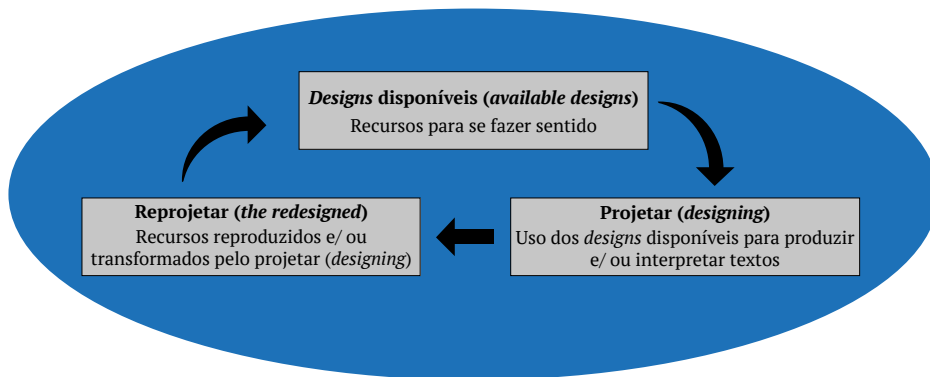
O futuro é um mistério e saber com exatidão o que acontecerá com a economia, a política, a sociedade e o trabalho, por exemplo, nos próximos anos pode ser difícil. Porém, pode – se preparar os discentes

ao permitir a entrada dos mesmos em contextos digitalmente globais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Para que isso ocorra, o New London Group (1996) também enfatiza o novo papel que o docente poderia adotar, o papel de *designer*. Um papel de construtor de um ambiente de ensino e aprendizagem no qual o docente deixa de lado o ser detentor do saber e auxilia o discente a desenvolver um papel mais ativo e participativo. De acordo com o New London Group (1996), ao docente adotar um papel de um *designer* do processo de ensino e aprendizagem, é relevante que o aluno também saiba reconhecer e usar os três elementos desenvolvidos pelo grupo: *designs* disponíveis (*available designs*), projetar (*designing*) e o reprojetar (*the redesigned*). Portanto, é preciso mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos para que eles desenvolvam as capacidades necessárias para que possam participar de comunidades digitais, economias e sociedades pós-industriais digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

A fim de promover essa mediação, apresentamos e elucidamos os três *designs* dos Multiletramentos. Os *designs* disponíveis (*available designs*) estão relacionados aos diversos sistemas semióticos (gestos, imagens e sons combinados à linguagem) presentes nos textos e nas diversas formas de representação de determinados contextos, culturas e convenções. O segundo elemento (projetar - *designing*) vem ao encontro do primeiro (*designs* disponíveis - *available designs*), uma vez que por meio dele, os discentes não apenas reproduzem os elementos contidos nos *designs* disponíveis, mas também têm a oportunidade de transformação do conhecimento e, desse modo, se tornar agente criador de novos sentidos. O último *design* (reprojetar - *the redesigned*), está relacionado com a ressignificação que o indivíduo pode apresentar ao seu mundo, ou seja, ele é o resultado do projetar (*designing*), que tem como consequência a transformação. Esse processo dos *designs* pode ser entendido como um processo cíclico, pois, por meio do último *design*, pode-se chegar a um novo *design*, portanto, uma nova fonte de criação de sentidos, transformação e ressignificação.

Figura 1 - Elementos dos Multiletramentos.

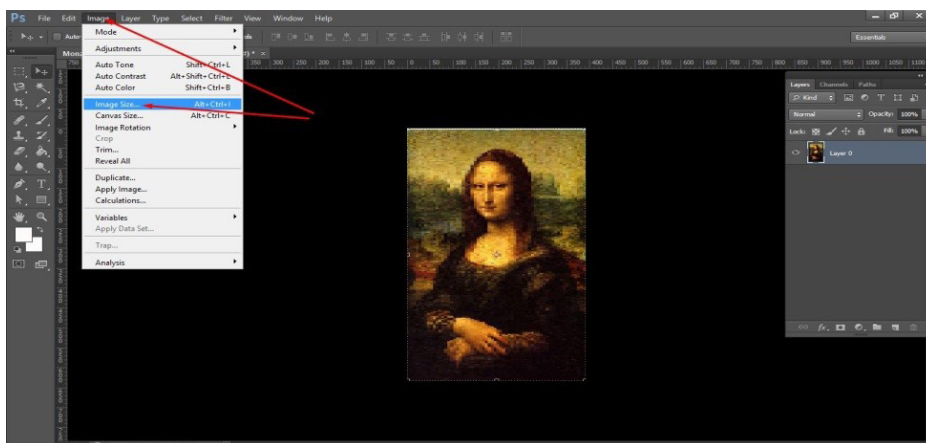


Elaborado pelo próprio autor. Fonte: próprio autor.

Para exemplificar os três elementos dos Multiletramentos, utilizamos as imagens a seguir.

Primeiramente, no que se refere aos *designs* disponíveis (*available designs*), consideremos a seguinte imagem:

Figura 2 - Adobe Photoshop.



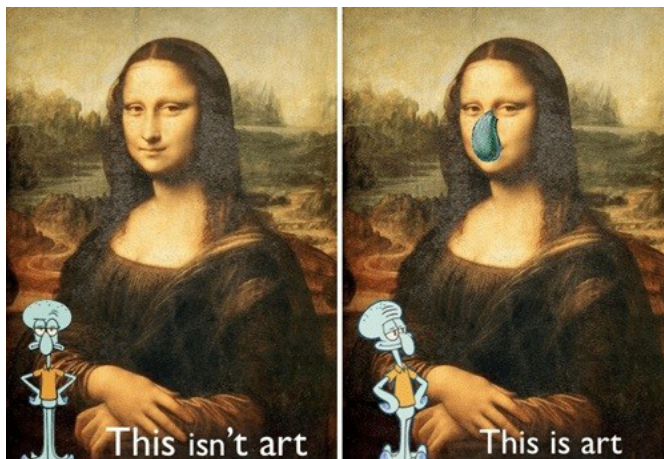
(Imagem retirada da *internet*³)

3 <https://www.clippingpath.in/blog/depixelate-images-using-photoshop-lightroom/>

Nessa imagem, podemos notar a presença de uma diversidade semiótica e a oportunidade de criação de textos multimodais por meio da ferramenta *Photoshop*⁴. Dessa forma, os indivíduos dispõem-se de vários recursos para fazer sentido.

Então, com os recursos disponíveis e por meio do segundo elemento (projetar - *designing*), criam-se oportunidades para produzir textos multimodais (THE NEW LONDON GROUP, 1996):

Figura 3 - Mona Lisa (projetar - *designing*).



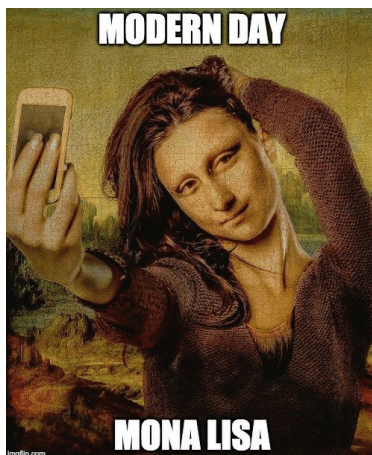
(Imagem retirada da internet⁵)

Dessa forma, como resultado do projetar - *designing*, surgem novos significados (reprojetar - *the redesigned*), cujo objetivo pode ser o entretenimento ou um trabalho, sendo criativo e/ ou reprodutivo e sempre carregado de significados históricos e culturais (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Sendo assim, o reprojetar (*the redesigned*) “se torna um novo *design* disponível, um novo recurso de fazer sentido” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 76, tradução nossa):

4 O *Photoshop* é um programa utilizado como editor de imagens.

5 <https://esmemes.com/i/his-is-art-this-isnt-art-ebase-com-mem-memebaseb2853a64d3a146509749f194bb836266>

Figura 4 - Mona Lisa (reprojetar – *redesigned*).



(Imagem retirada da *internet*⁶)

Para que os *designs* sejam efetivos com o intuito de promover a capacidade de reconhecer e saber usar os elementos contidos nos textos (*available designs*), construir e transformar (*designing*) e ressignificar e reconstruir (*the redesigned*), o New London Group (1996) sugere que as atividades sejam baseadas em quatro práticas pedagógicas: prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada.

A prática situada está relacionada com atividades relevantes para o (a) aluno (a) e para a sua comunidade. Essa prática leva em consideração o conhecimento prévio e as experiências dos discentes. Similarmente, Rojo (2012) realça o papel dos Multiletramentos, uma vez que por meio deles, a multiplicidade cultural (Multiculturalidade) é levada em consideração, ou seja, a cultura dos alunos (de massa, local ou popular), suas linguagens, seus gêneros e as mídias de suas comunidades estão presentes nas atividades com o intuito de desenvolver a criticidade e, ao mesmo tempo, fazer com que os discentes estejam em contato com outras culturas e promover outros letramentos.

A instrução evidente ressignifica o papel do (a) docente, uma vez que é levado em consideração o trabalho colaborativo entre docentes e

6 <https://esmemes.com/i/modern-day-mona-lisa-image-tagged-in-mona-lisa-memes-dank-memes-funny-eb044e69b5584e0eb3ae0c1be21aecbf>

discentes e a valorização das intervenções feitas pelos (as) professores (as) com o intuito de trabalhar com as especificidades de cada aluno (a). Por meio da instrução evidente, os discentes desenvolvem a capacidade de perceber e descrever os elementos que constituem os Multiletramentos (os *designs*), ou seja, os (as) alunos (as) fazem uso da metalinguagem.

A terceira prática pedagógica, o enquadramento crítico, possui o objetivo de criar ambientes de discussões sobre determinado assunto, onde o aluno possa se posicionar de maneira analítica, reflexiva e interpretativa, assumindo o controle sobre questões sociais, políticas, culturais, ideológicas e históricas conjuntamente com os dois primeiros aspectos da pedagogia dos Multiletramentos (prática situada e instrução evidente).

A prática transformada pode ser entendida como uma ressignificação de sentidos e uma oportunidade para que os (as) alunos (as) voltem para as práticas anteriores. Ao voltar para as práticas anteriores, os indivíduos podem evidenciar o que foi aprendido, colocando em prática seus novos sentidos. Portanto, por meio da prática transformada, os discentes podem criar novos sentidos e/ou práticas e compartilhá-los em outros contextos.

A seguir, elucidamos as quatro práticas pedagógicas dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) em um exemplo de uma proposta de atividade.

Quadro 1 - Proposta de atividade: Passeata contra a dengue.

Proposta de atividade: Passeata contra a dengue

Prática pedagógica (Multiletramentos)	Atividade	Objetivo
Prática situada	Parte do trabalho com atividades relevantes para a comunidade do discente sobre um tema atual e recorrente.	Levar em consideração o contexto do discente, assim como o seu conhecimento prévio em relação ao tema.

Instrução evidente	Pedir para os alunos pesquisarem fotos e vídeos sobre passeatas e, assim, estimulá-los a chegarem a sua própria conclusão sobre o que é uma passeata. Dessa forma, os alunos podem descobrir por conta própria os objetivos e a logística de uma passeata.	Estimular a autonomia de pesquisa e a capacidade de interpretar textos mono ou multimodais por meio da observação e/ ou leitura.
Enquadramento crítico	Criar um momento de discussão e reflexão sobre a importância da coleta de lixo e o impacto que o descuido com a limpeza das ruas, calçadas e casas pode causar na saúde pública.	Promover ambientes de discussões e reflexões, nos quais o discente terá a oportunidade de se posicionar de maneira crítica, reflexiva, analítica e interpretativa.
Prática transformada	Desafiar os alunos, em grupos, a criarem uma passeata pela comunidade escolar e/ ou residencial. Para a realização da passeata, os alunos precisariam utilizar os elementos descobertos por eles sobre a organização de uma passeata, por exemplo, criação de cartazes, panfletos e hinos ou frases de efeito/ protesto. De forma crítica, os alunos poderiam abordar os moradores ou outros alunos e entregar panfletos sobre a importância da coleta adequada do lixo e outros meios de prevenção e controle da dengue.	Oportunizar um momento de ressignificação e/ ou criação de novos sentidos por meio de uma atividade que pode articular as práticas anteriores e promover um papel mais ativo por parte dos alunos.

Elaborado pelo próprio autor. Fonte: próprio autor. (Continuação)

Na visão de O' Rourke (2005), os Multiletramentos podem ser entendidos por quatro dimensões para o desenvolvimento de atividades:

dimensão humana, fundacional, crítica e criativa. Essas quatro dimensões possuem aspectos semelhantes às quatro práticas pedagógicas do New London Group (1996) no que diz respeito à relevância do *background* dos alunos e ao desenvolvimento de uma postura mais ativa e criativa por parte deles. Além dessa similaridade, as quatro dimensões de O' Rourke (2005) complementam as quatro práticas pedagógicas do New London Group (1996) ao acrescentar a importância de saber como utilizar os recursos tecnológicos e digitais e estimular no docente a reflexão sobre os objetivos de os meios digitais estarem sendo utilizados em sala de aula. A seguir, as quatro dimensões são apresentadas.

De acordo com O' Rourke (2005, p. 2, tradução nossa), a dimensão humana é “um lembrete de que o letramento não é um simples esforço técnico”. Ou seja, essa dimensão leva em consideração a experiência, os conhecimentos prévios e o potencial do discente ao invés de apenas o conhecimento mecânico dos recursos tecnológicos. Desse modo:

Inclui-se não somente o conhecimento disciplinar, mas também o conhecimento de outras situações e contextos. Além disso, essa dimensão se refere ao pouco considerado aspecto afetivo e emocional da comunicação que é particularmente destacado na prática multiletrada [...] (O'ROURKE, 2005, p. 2-3, tradução nossa)

Entretanto, também é necessário possuir o conhecimento técnico das ferramentas e aplicativos digitais (FRADE, 2017). Para isso, O' Rourke (2005) criou a dimensão fundacional. De acordo com O' Rourke (2005, p. 3, tradução nossa), “a dimensão funcional se refere às habilidades e conhecimentos particulares que geralmente precisam ser ensinados para os discentes e, então, praticados por eles a fim de ser tornarem proficientes”. Portanto, a dimensão fundacional aborda a aprendizagem e a aquisição do conhecimento técnico e das habilidades específicas para a realização de uma determinada atividade. Por exemplo, para a criação de uma apresentação de trabalho no *PowerPoint*, os alunos precisam ter o conhecimento técnico do funcionamento dessa ferramenta para que seu objetivo de criação seja alcançado.

De acordo com O' Rourke (2005), a dimensão crítica se refere ao uso de como e para que os discentes estão usando os meios digitais dentro das

salas de aula; se esse uso está relacionado apenas com a aprendizagem de como usar um computador, por exemplo, ou se os meios digitais estão auxiliando os (as) alunos (as) a agirem de maneira crítica e reflexiva a fim de fazê-los refletir sobre como seus trabalhos podem alcançar e agir em outras comunidades.

Finalmente, a dimensão criativa pode ser entendida como um resultado das dimensões anteriores, uma vez que o discente tem a oportunidade de ser um agente criador de sentidos e usar todo o processo que ele percorreu durante outras dimensões para ressignificar crenças, sentidos, práticas e, assim, transformar algo que já existe para tornar suas atividades cotidianas mais significativas (O'ROURKE, 2005), pois "é aqui onde a expressão, testagem e elaboração de ideias ocorre, com os alunos criando suas próprias oportunidades enquanto manipulam e reconstroem situações e fazem suas situações criativas serem significativas" (O'ROURKE, 2005, p. 4, tradução nossa).

Como consequência dessas práticas, Cope e Kalantzis (2009) ratificam a importância dos Multiletramentos por permitirem aos indivíduos a capacidade de reconhecerem: como suas identidades são construídas; o que é importante ser aprendido por eles; como suas preferências podem auxiliar na construção do conhecimento; os diversos contextos em que se pode compartilhar o conhecimento; as diferentes formas de se engajar, respeitando as experiências necessárias para o aprendizado; e as diferentes possibilidades de criar novos sentidos. Além disso, Cope e Kalantzis (2009) ressaltam o fato de que as práticas pedagógicas dos Multiletramentos podem ser entendidas como orientações que não precisam necessariamente serem seguidas em ordem ou de maneira singular, mas que elas podem ser utilizadas para abranger o repertório pedagógico dos professores.

Rojo (2012) também apresenta algumas características dos Multiletramentos:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);

c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p.23).

Rojo (2012) enfatiza a importância de se trabalhar o uso dos dispositivos digitais, como *smartphones* e/ou *tablets*, nas salas de aula, pois, dessa forma, os (as) alunos (as) têm a oportunidade de exercer seu papel de criador (a), transformador (a), pesquisador (a), artista, assim como compartilhar seu conhecimento e produção e alcançar outras comunidades (MEYERS; ERICKSON; SMALL, 2013). Entretanto, apesar de as novas tecnologias trazerem diversas oportunidades de engajamento por uma causa e facilitarem a propagação da informação, na falta delas, podemos utilizar outros recursos, por exemplo, cartazes, imagens de revistas e jornais (RIBEIRO, 2016), para que os discentes desenvolvam seu papel mais ativo, criativo e transformador em contextos locais e de sua relevância.

Além da diversidade cultural (Multiculturalidade) que os Multiletramentos levam em consideração nas atividades em sala de aula, com o intuito de promover novos conhecimentos e novos fazeres (LIBERALI; SANTIAGO, 2009, no prelo, apud LIBERALI et al., 2015), assim como proporcionar aos discentes um contato com outras culturas, respeitando-as e compreendendo-as (assim como a sua própria cultura), os Multiletramentos também subjazem à concepção da Multimodalidade, pois ao ser criador, transformador, pesquisador e artista, os (as) alunos (as) entram em contato com textos verbais e não verbais. Sendo assim, o papel da Multimodalidade e as múltiplas mídias será discutido a seguir.

O conceito dos Multiletramentos surgiu da necessidade de abranger os dois 'Multi' (Multiculturalidade e Multimodalidade) (THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012). Com o avanço tecnológico, surgiram novas formas (múltiplas mídias) de escrita e leitura. O uso das múltiplas mídias está relacionado aos diversos mecanismos usados para criar, reproduzir e transmitir os sentidos. Esses sentidos podem ser transmitidos por meio do rádio, da televisão, do celular, do computador, por exemplo (KONTOPODIS, 2012, apud LIBERALI et al., 2015), e esses recursos "permitem a construção e a rápida integração entre os mundos diversos por meio de possibilidades muito variadas de se expressar" (CARVALHO; LIBERALI; SANTIAGO, 2014, p. 257).

Portanto, os textos produzidos e difundidos pelas múltiplas mídias não são textos apenas lineares e as palavras não são as únicas formas de comunicação e de se fazer sentido. Sendo assim, as múltiplas mídias vêm ao encontro da Multimodalidade, uma vez que as variadas formas de comunicação podem construir diferentes ou novos sentidos (CARVALHO; LIBERALI; SANTIAGO, 2014). Portanto, a comunicação possui características Multimodais por integrar diversos recursos e modos de transmissão de sentidos, assim, “diagramação, cores, desenhos, posições, tipo de letra, imagens, dentre outros recursos, poderiam ser utilizados como base para criação, análise, compreensão e interpretação da realidade” (LIBERALI et al., 2015, p. 6). De acordo com ROJO (2012, p. 19), os textos Multimodais são aqueles ‘compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (Multiletramentos) para fazer significar’.

Kress (2011) assinala que a Multimodalidade possibilita um ambiente de seleções e escolhas mais amplas do que em um espaço monomodal. Para o autor, existem outros recursos para se fazer sentido além da linguagem verbal, mas que todos estão entrelaçados, pois a “escrita nos conta, a imagem mostra, as cores moldam e enfatizam” (KRESS, 2011, p. 39, tradução nossa). Similarmente, Aragão, Araújo e Barbosa (2016) dizem que as palavras não são o único meio de comunicação, mas que os sinais, os gestos e as imagens, por exemplo, também são.

Segundo o contexto e o conteúdo que se quer compartilhar, é preciso selecionar os recursos verbais ou não verbais adequados para atingir seu objetivo de comunicação (KRESS, 2011). Dessa forma, os sentidos transmitidos ganham diferentes interpretações de acordo com o ambiente em que eles estão sendo propagados (HEBERLE, 2012).

Entretanto, para Rojo (2012), o desafio ao leitor e escritor de um texto Multimodal não se encontra nas características verbais ou não verbais do texto, pois os (as) alunos (as) que nasceram na era do texto Multimodal e do avanço tecnológico, encontram maior facilidade na leitura de um texto não linear e na utilização de dispositivos móveis. Então, o desafio recai na maneira em que a leitura e a escrita são ensinadas na escola. Apesar de os nativos digitais⁷ encontrarem maior facilidade ao usarem os dispositivos

7 Todo aquele indivíduo que nasceu e foi criado com as tecnologias digitais presentes em seu dia a dia (PRENSKY, 2001).

móveis, Frade (2017) enfatiza a importância da alfabetização digital, com o intuito de evitar (ou minimizar) a exclusão digital. Portanto, tanto professores quanto alunos precisam estar familiarizados com os diversos e novos dispositivos móveis, assim como os recursos e mídias digitais.

Oliveira (2006) também ressalta os benefícios de um texto Multimodal apesar dos desafios que a escola pode encontrar ao trabalhar a leitura e a escrita (ROJO, 2012). Segundo a autora, os textos e as atividades multimodais podem despertar nos alunos um olhar mais analítico e desenvolver sua capacidade reflexiva e crítica, uma vez que os discentes passam a enxergar informações nos textos que antes passavam despercebidas pelos olhares e/ou ouvidos dos (as) alunos (as). Portanto, os discentes podem passar de meros espectadores e receptores (ROJO, 2012), a leitores e escritores analíticos, reflexivos e críticos, assim como criadores de novos sentidos (OLIVEIRA, 2006). De acordo com Ribeiro (2016), as atividades Multimodais não têm a necessidade de serem totalmente digitais. Se a escola não possuir recursos tecnológicos, essas atividades podem ser feitas com mapas, cartazes e jornais impressos, por exemplo.

Em vista disso, os benefícios que os Multiletramentos podem proporcionar para os (as) alunos (as) alcançam não somente os contextos escolares, mas também a vida que se vive (LIBERALI, 2009) e podem transgredir fronteiras e fazer com que a diversidade cultural seja respeitada, assim como aproximar diferentes comunidades para que a atuação dos indivíduos na sociedade seja de forma mais ativa.

Além da junção dos dois “Multi” (a Multiculturalidade e a Multimodalidade) (ROJO, 2012, p. 13), sob o “guarda-chuva dos Multiletramentos”, podemos encontrar outros letramentos (ARAGÃO; ARAÚJO; BARBOSA, 2016, p. 632). Entre esses outros letramentos que podem complementar os Multiletramentos, no próximo tópico, discutimos sobre o Letramento Digital e o ser letrado digitalmente.

Meyers, Erickson e Small (2013) sugerem que, a partir do letramento digital, o indivíduo letrado digitalmente seja alguém que faça parte de comunidades digitais e que seja agente de criação de sentidos ao invés de apenas ser um consumidor. Ser letrado digitalmente vai além de apenas possuir habilidades computacionais; uma pessoa letrada digitalmente oferece oportunidades de extensão, compartilhamento e aprendizado.

3. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa objetivou analisar a implementação dessa oficina e, assim, verificar em que medida ela expande a compreensão sobre os conceitos abordados no trabalho e as possibilidades pedagógicas dos participantes; compreender a expansão do conhecimento sobre os Multiletramentos, a Multiculturalidade, a Multimodalidade e o Letramento Digital por parte dos participantes de Línguas Estrangeiras; e avaliar a incorporação dos conceitos dos Multiletramentos, da Multiculturalidade, da Multimodalidade e do Letramento Digital na produção de propostas de atividades.

Para a análise dos dados obtidos dos dois questionários qualitativos e dos planos de aula dos participantes e com o intuito de atingirmos nossos objetivos e respondermos nossas perguntas de pesquisa, utilizamos quadros explicativos, comparativos e sintetizados, levando em consideração o referencial teórico abordado no trabalho como fonte de interpretação desses dados.

A partir da oficina, criamos um produto intitulado ‘Caderno de atividades: reorganização das práticas pedagógicas de professores de línguas estrangeiras’, que teve como objetivo auxiliar o ministrante e os participantes com atividades teórico-práticas durante as discussões.

3.2 Corpus de pesquisa

Como já mencionado, os participantes da oficina são professores que lecionam no Laboratório de Línguas da UEL, localizado no segundo andar do Instituto de Referência em Ciências Humanas (IRCH), no Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH). No total, são 06 professores, sendo 03 de inglês, 02 de espanhol e 01 de mandarim. O LAB possui 45 anos de existência e atende, anualmente, cerca de dois mil estudantes da comunidade interna e externa da UEL. O LAB exerce funções relacionadas à *execução e suporte* (REIS; EGIDO; FRANCISCON, 2017). Em relação à *execução*, atualmente, os cursos ofertados são: alemão, espanhol, francês, grego clássico, inglês, italiano, latim, mandarim e português para falantes de outras línguas – PFOL (Laboratório de Línguas da UEL, 2020). Além das

ofertas desses cursos, o LAB oferece projetos permanentes e temporários (REIS; EGIDO; FRANCISCON, 2017).

Os projetos permanentes estão relacionados com a criação e aplicação de exames de proficiência para discentes de programas de pós-graduação da UEL. Em 2014, o LAB ofereceu dois projetos temporários: um projeto relacionado aos “40 Anos do Laboratório de Línguas da UEL” e uma oficina de formação aos docentes de línguas estrangeiras. Esses projetos fazem parte da função de *execução* do LAB (REIS; EGIDO; FRANCISCON, 2017).

Com respeito à *suporte*, o LAB trabalha com a *extensão* (destinada à viabilização da aplicação de exames de proficiência, assim como custeio de eventos), o *ensino* (atribuído à graduação e pós-graduação no que se refere aos campos de estágio, além da possibilidade de criação e implementação de projetos do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas) e *pesquisa* (designada como auxílio temporário como área de pesquisa) (REIS; EGIDO; FRANCISCON, 2017).

Levando em consideração o constante interesse do LAB em promover ações relacionadas à *execução* e *suporte* (REIS; EGIDO; FRANCISCON, 2017), alinhado ao problema que originou nossa pesquisa, a seguir, discorreremos sobre a oficina, que configura-se como uma atividade do LAB em parceria com o MEPLEM - Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas - com o objetivo de compartilhar saberes e socializar resultados das pesquisas sobre a temática abordada no referencial teórico e dos produtos pedagógicos desenvolvidos nesse programa de pós-graduação. A relevância dessa oficina se traduz numa ação importante para a comunidade do LAB, uma vez que proporciona a oportunidade de atualização pedagógica dos docentes de idiomas do contexto em questão.

3.3 Oficina: Multiletramentos, Multimodalidade, Letramento Digital e o ensino de línguas estrangeiras

A oficina teve duração de 10 horas, ou seja, 5 encontros presenciais de 2 horas e aconteceu do dia três ao dia trinta e um de maio de 2019 na sala 128, LAB - LEM.

Os encontros foram organizados da seguinte forma:

Quadro 2 – Resumo dos encontros da oficina.

Oficina: Multiletramentos, Multiculturalidade, Multimodalidade, Letramento Digital e ensino de línguas estrangeiras	
1º Encontro	Apresentação, ASSINATURA DO TERMO DE CONSENTIMENTO e avaliação diagnóstica (questionário);
2º Encontro	Elaboração de uma atividade extra do livro didático que os professores adotam sobre um tema cultural, considerando os aspectos dos Multiletramentos, da Multiculturalidade, da Multimodalidade e do Letramento Digital;
3º Encontro	Atividades teórico-práticas;
4º Encontro	Atividades teórico-práticas;
5º Encontro	Autoanálise da atividade elaborada no 2º encontro e aplicação de questionário reflexivo.

Elaborado pelo próprio autor. Fonte: próprio autor.

Além de apresentar de forma geral o funcionamento técnico de alguns recursos digitais, a oficina proporciona o contato com algumas ideias de atividades para que os professores possam ter uma noção das infinitas possibilidades de atividades, de acordo com o contexto de ensino. Portanto, o foco da oficina é apresentar, discutir e refletir sobre os conceitos dos Multiletramentos, da Multiculturalidade, da Multimodalidade e do Letramento Digital. Para tanto, conforme mencionado anteriormente, o referencial teórico levantado para nortear a elaboração da oficina aborda as concepções dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012), da Multiculturalidade (THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012; RASANEN, 2012), da Multimodalidade (THE NEW LONDON GROUP, 1996; OLIVEIRA, 2006; KRESS, 2011; RIBEIRO, 2016) e do Letramento Digital (SOARES, 2002; ERICKSON; MEYERS; SMALL, 2013; (HAFNER; CHIK; JONES, 2015; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Apesar das concepções trabalhadas na oficina poderem ser abrangidas para professores de outras áreas do conhecimento,

contribuindo, assim, com a transformação do papel do docente no qual adota-se uma postura de um *designer* do processo de ensino e aprendizagem (THE NEW LONDON GROUP, 1996; LIBERALI et al., 2015), nesse primeiro momento, os participantes são docentes da área de línguas estrangeiras devido ao programa do Mestrado Profissional ser organizado em Línguas Estrangeiras Modernas.

3.4- Elaboração do primeiro encontro da oficina

Nos meses de março e abril, iniciamos o processo de elaboração da autorização da coordenação do laboratório de línguas (Apêndice A), assim como o termo de consentimento dos participantes (Apêndice B). Assim que a autorização foi feita, encaminhada e a proposta aceita, garantindo a ética na pesquisa, sem divulgação dos nomes, demos o início da produção da oficina.

Como mencionado anteriormente, aos meses de março e abril foram reservadas as produções da autorização da oficina e do termo de consentimento do participante e, somente ao mês de abril, reservamos para a produção dos encontros da oficina, assim como o caderno de atividades teórico-práticas. Na primeira semana do mês de abril, iniciamos e finalizamos a produção do primeiro encontro. Para o primeiro encontro, assim como os demais, utilizamos o *Power Point* para criarmos as apresentações de *slides*⁸. O objetivo do primeiro *slide* é apresentar os objetivos das atividades propostas para o primeiro encontro (sugestões de atividades para trabalhar com os alunos; leitura, assinatura e recolhimento do termo de consentimento e participação da oficina; e a leitura do questionário com os participantes para que eles pudessem responde-lo).

Além dos *slides*, elaboramos duas folhas de atividades. A atividade foi intitulada de ‘tire uma selfie com alguém que...’⁹, cujo objetivo era de encontrar o maior número possível de colegas que realizavam as ações

8 *Link* compartilhável dos *slides*: <https://drive.google.com/open?id=14mxPGeeH6feKUxjBvaNnAWXBQvxxkA1R>

9 Adaptação da atividade ‘encontre alguém que...’.

cotidianas contidas na folha de atividades e tirar uma *selfie* com eles. Uma folha foi destinada ao professor – pesquisador (Apêndice C) e a outra aos participantes (Apêndice D). Elas se assemelham na atividade em si e na maioria das sugestões de atividades e se diferenciam pelo fato de a folha do professor – pesquisador conter um roteiro auxiliador, dividido em primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto momento, a ser seguido durante a oficina. Outra diferença está no item 2- até o item 2.3-, onde, na folha do professor – pesquisador, encontramos sugestões de como realizar a atividade com os participantes e, na folha dos participantes, estão as sugestões de como eles podem utilizar a mesma atividade com seus alunos.

Elaboramos essa atividade com o intuito de facilitar nossa interação, assim como sugerir essa atividade, de acordo com o roteiro da folha de atividade do professor – pesquisador, para os participantes utilizarem com seus discentes, levando em consideração um dos objetivos da oficina, mencionado anteriormente.

Todos os instrumentos de coleta de dados foram elaborados no *Word* e, para o primeiro encontro, elaboramos um questionário qualitativo composto por 13 questões, sendo 9 abertas e 4 de escolhas, que proporcionam uma análise qualitativa dos dados obtidos (Apêndice E).

Das 13 questões, 4 foram destinadas à formação docente e profissional; 7 foram destinadas aos conceitos aqui abordados; 1 foi destinada às contribuições que os participantes acreditavam que a oficina poderia proporcionar; e 1 foi destinada ao nome fictício. Os motivos pelos quais nos motivaram a atribuir 4 questões para a formação docente e profissional foi para tomarmos conhecimento sobre a experiência acadêmica-profissional dos participantes, assim como a continuidade acadêmica investida por eles (MISHRA; KOEHLER, 2006; PUENTEDURA, 2011; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM 2016). As 7 questões referentes aos conceitos abordados no presente trabalho e na oficina podem nos mostrar até que ponto os participantes possuem familiaridade com esses conceitos a fim de termos um comparativo do antes e depois das nossas discussões. A questão referente as contribuições têm como objetivos

compreender as expectativas dos participantes em relação a oficina, assim como a importância da oficina em si. A questão destinada ao nome fictício objetiva manter o anonimato dos participantes.

3.5 Elaboração do segundo encontro da oficina

Nesse item, discorremos sobre a elaboração de um *quiz* na plataforma *Kahoot*¹⁰ como forma de auxiliar os participantes em sua elaboração de uma atividade extra do material adotado no LAB, levando em consideração os conceitos abordados no trabalho.

Durante a segunda semana do mês de abril, elaboramos o segundo encontro. Além da apresentação de *slides*, cujo objetivo era apenas de apresentar o tema do segundo encontro, produzimos duas folhas de atividades; uma para o professor – pesquisar, contendo o roteiro de atividades a ser seguido (Apêndice F); e outra para os participantes, contendo uma breve explicação sobre a atividade proposta, onde eles, também, poderiam realizar a atividade (Apêndice G). No segundo encontro, os participantes foram desafiados a criar uma atividade cultural extra do livro que eles adotam no LAB segundo os conceitos propostos para a oficina com o intuito de avaliarmos a incorporação desses conceitos nas produções de propostas de atividades. Para tanto, fizemos 4 *quizzes* (1 *quiz* para cada termo, composto por 5 perguntas com 4 alternativas), na plataforma *Kahoot* com o intuito de auxiliar os participantes em relação aos conceitos aqui abordados para que eles pudessem realizar as atividades extras do livro com maior tranquilidade. Além desses 4 *quizzes*, elaboramos um de teste para explanação do *Kahoot*.

Para a realização da atividade durante a oficina, utilizamos 1 computador com acesso à *Internet* via *Wi-Fi* da UEL; 1 caixinha de som; e os celulares dos participantes com acesso à *Internet*, seja ela advinda do *Wi-Fi* da UEL ou advinda dos dados móveis (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM 2016).

Dessa forma, encerramos as produções do segundo encontro da oficina.

10 O *Kahoot* é uma plataforma digital de aprendizagem baseada em jogos. www.kahoot.com

3.6 Elaboração do terceiro encontro da oficina.

Durante a terceira e quarta semana do mês de abril, elaboramos as apresentações de *slides* e os cadernos de atividades teórico-práticas cujo objetivo é auxiliar os participantes na compreensão dos conceitos apresentados a fim de respondermos nossas perguntas de pesquisa e atingirmos nossos objetivos.

Para o terceiro encontro, elaboramos uma apresentação de *slides*, contendo o tema da oficina (Multiletramentos e Multimodalidade), assim como *slides*, que tiveram como objetivo guiar nossas atividades e auxiliar nas discussões dos temas abordados, e o referencial teórico. Cada *slide* possui um número no canto superior ou inferior esquerdo ou direito, a fim de ditar o ritmo da apresentação. Além da apresentação de *slides*, elaboramos um caderno de atividades para o professor - pesquisador e para os participantes. Do mesmo modo que as folhas de atividades que foram entregues no primeiro encontro possuem semelhanças e diferenças entre elas, os cadernos de atividades produzidos também possuem. Eles se assemelham nas atividades propostas e se diferenciam pelo fato de o caderno de atividades do professor – pesquisador conter um roteiro auxiliador, dividido em ‘momento dos Multiletramentos’, ‘momento da Multimodalidade’ (3º encontro), ‘momento da Multiculturalidade’ e ‘momento do Letramento Digital’ (4º encontro), com algumas perguntas norteadoras e indicações para pararmos com a apresentação de *slides*, de acordo com a numeração contida neles, e realizarmos determinada atividade. Os roteiros serão apresentados a parte, juntamente com os cadernos de atividades.

A seguir, sintetizamos o conteúdo e os objetivos do caderno de atividades do professor – pesquisador e dos participantes sobre os Multiletramentos e a Multimodalidade. Esse caderno foi utilizado no terceiro encontro. Assim como os *slides*, as atividades elaboradas versam sobre o referencial teórico. As imagens contidas no caderno de atividades foram retiradas do *Google* imagens e/ ou de artigos. Os cadernos de atividades foram elaborados em língua portuguesa, uma vez que a oficina foi ofertada para um grupo de professores de diversas línguas estrangeiras.

Quadro 3 – Síntese da elaboração e objetivos do caderno de atividades sobre os
Multiletramentos.

Referencial teórico	Número de atividades	Tipos de atividades	Objetivos
Multiletramentos: (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; SOARES, 2002; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012; LIBERALI, et al., 2015; ARAGÃO; ARAÚJO; BARBOSA, 2016; CAMPOS, 2016)	4	Atividade 1: Completar o “guarda-chuva” dos Multiletramentos com outros possíveis letramentos.	Atividade 1: Promover um momento de reflexão sobre quais outros letramentos podemos ‘encontrar’ sob o “guarda-chuva” dos Multiletramentos.
		Atividade 2: Discutir sobre uma possível relação entre algumas plataformas/ redes sociais (<i>YouTube, Facebook, Twitter, Instagram, Google Drive</i> , etc) e os Multiletramentos.	Atividade 2: Proporcionar uma discussão acerca do porquê do estudo sobre os Multiletramentos, uma vez que o avanço tecnológico e a diversidade cultural podem impactar no modo em que produzimos e propagamos os sentidos.
		Atividade 3: Marcar com um “X” os exemplos de atividades consideradas multiletradas e dizer o porquê.	Atividade 3: Estimular uma breve análise sobre as possíveis características de atividades consideradas multiletradas.
		Atividade 4: Classificar os quatro momentos de uma unidade didática em prática situada, instrução evidente, enquadramento crítico e prática transformada.	Atividade 4: Proporcionar um momento de reconhecimento sobre as práticas pedagógicas dos Multiletramentos por meio da análise dos quatro momentos de uma unidade didática.

Elaborado pelo próprio autor. Fonte: próprio autor.

3.7 Elaboração do quarto encontro da oficina.

Após a elaboração do terceiro encontro, durante a quarta semana do mês de abril, começamos e finalizamos as produções dos *slides* e dos cadernos de atividades do quarto encontro sobre a Multiculturalidade e o Letramento Digital. Os *slides* e os cadernos de atividades possuem as mesmas características dos materiais do encontro anterior.

3.8 Elaboração do quinto encontro da oficina.

Após a elaboração do quarto encontro, durante a quinta semana do mês de abril, elaboramos a última apresentação de *slides*, cujo objetivo era apenas de apresentar o tema do encontro. Além dos *slides*, criamos um roteiro de atividades para o último encontro (Apêndice I) e um segundo questionário composto por 9 perguntas abertas que proporcionam uma análise qualitativa dos dados obtidos (Apêndice J), cujo objetivo é proporcionar um momento (auto)crítico e colaborativo em relação a nossa oficina e ao que temos discutido, assim como a atividade que os participantes elaboraram no segundo encontro e compreender a eficácia da oficina em relação ao entendimento dos conceitos abordado por parte dos participantes.

Das 9 perguntas, 3 foram destinadas às práticas pedagógicas dos participantes em relação ao que discutimos durante a oficina; 2 foram destinadas à autoanálise da elaboração da atividade extra do livro que os participantes adotam no laboratório de línguas; 1 foi destinada à possíveis pesquisas realizadas em casa pelos participantes a respeito dos conceitos trabalhados na oficina; 1 foi destinada à explicação, novamente, dos conceitos abordados na oficina; 1 foi destinada ao *feedback* da oficina; e 1 foi destinada ao nome fictício do participante.

O objetivo das 3 perguntas referentes às práticas pedagógicas é de tomarmos conhecimento até que ponto a oficina pôde contribuir com a preparação das aulas dos participantes. As perguntas relacionadas à elaboração da atividade extra do livro têm como objetivo promover um momento reflexivo a respeito do conhecimento (prévio) dos participantes

em relação aos conceitos abordados na oficina para a criação de suas atividades extras; proporcionar um momento autocrítico a respeito de suas atividades, no qual os participantes são questionados sobre possíveis mudanças que eles fariam ou não em suas atividades; e verificar como eles interpretam os conceitos em suas atividades e as possibilidades pedagógicas. A pergunta destinada à possível pesquisa realizada em casa por eles tem como objetivo tomar conhecimento sobre as investigações feitas por eles a respeito dos conceitos abordados nas oficinas, uma vez que durante o primeiro e o segundo encontro, os participantes se mostraram ansiosos para discutirem determinados conceitos, por exemplo, o Letramento Digital. A mesma pergunta sobre a explicação dos conceitos apresentada no primeiro questionário, tem como objetivo compreender o 'antes' e o 'depois' dos participantes e responder nossa pergunta de pesquisa sobre até que ponto a formação de professores expande os conceitos discutidos. Apesar de alguns participantes já terem tido contato com alguns daqueles conceitos, gostaríamos de tomar conhecimento sobre possíveis contribuições da oficina ao ter acrescentado novas/ outras informações a respeito dos conceitos. A questão relacionada ao *feedback* objetiva tomar conhecimento sobre a importância da oficina para os participantes, assim como o que podemos melhorar, uma vez que pretendemos dar continuidade a ela. Finalmente, a questão ao nome fictício tem como objetivo manter o anonimato dos participantes.

Considerações finais

Por meio da inserção da multiplicidade dos Multiletramentos - a diversidade cultural e tecnológica, assim como os diversos letramentos embaixo do 'guarda-chuva' dos Multiletramentos (ARAGÃO; ARAÚJO; BARBOSA, 2016) - nas escolas com o intuito de alcançar objetivos Multiculturais, Multimodais e de Letramento Digital, o discente poderá¹¹ ter a oportunidade de um desenvolvimento multiletrado

11 O uso do futuro refere-se às possibilidades pedagógicas que os docentes poderão proporcionar aos seus discentes, uma vez que a pesquisa não envolveu discentes, portanto, entendemos que, por meio do trabalho realizado com os participantes, novas e/ou diferentes formas de trabalhar com os alunos poderão ocorrer.

e, conseqüentemente, vivenciar momentos que resultarão no desenvolvimento de um usuário funcional, crítico, analítico, reflexivo e transformador do conhecimento (THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROURKE, 2005; BUZATO, 2007; ROJO, 2012; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; FRADE, 2017); e na criação, no compartilhamento e extensão da informação (MEYERS; ERICKSON; SMALL, 2013).

Portanto, não apenas a escola, mas também os professores fazem parte dessa mudança, o que os levam a adotar uma postura de *designer* do processo de ensino e aprendizagem (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Em vista disso, entendemos a importância de trabalharmos, em sua formação continuada, os conceitos discutidos no referencial teórico (MISHRA; KOEHLER, 2006; PUENTEDURA, 2011; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Desse modo, a pesquisa teve origem a partir da minha interação com a comunidade do Laboratório de Línguas da UEL por meio das atividades da minha orientadora e de sua observação da relevância de promover uma formação continuada para os professores de línguas estrangeiras no que se refere aos conceitos abordados no referencial teórico. Assim, entendemos que a relevância desse trabalho se dá pelo fato de contribuir tanto academicamente, quanto profissionalmente com a comunidade do contexto em específico.

Para tanto, reunimos estudos e concepções sobre os conceitos que concernem esse trabalho e propomos a criação e a realização de uma oficina, na qual, além das discussões acerca da temática abordada, os participantes responderam a dois questionários qualitativos e criaram uma atividade extra do material adotado pelo Laboratório de Línguas para que pudéssemos atingir os objetivos do trabalho e responder nossas perguntas de pesquisa.

Em suma, o primeiro questionário nos mostrou a preocupação de alguns participantes em relação ao que o docente precisa aprender a fazer ou usar em termos de aprendizagem dos recursos tecnológicos o que nos levanta uma questão referente à elaboração de uma oficina voltada para a aprendizagem e aplicabilidade dos recursos tecnológicos em sala de aula. Além disso, apesar de alguns participantes terem demonstrado certa familiaridade com alguns conceitos, sentimos a necessidade de um aprofundamento teórico em relação aos conceitos abordados.

Em relação à atividade cultural extra do livro didático do LAB, em síntese, notamos a escassez de perguntas norteadoras que pudessem orientar os discentes a desenvolver determinadas habilidades e/ ou chegar a determinadas conclusões, por exemplo: o aluno aprender a criar e interpretar textos multimodais; realizar pesquisas e desenvolver o senso crítico em relação às informações obtidas; e ressignificar sentidos. Portanto, nossas observações recaem sobre a importância de termos trabalhado os conceitos de uma forma mais prática e concreta nas realizações de atividades para que os participantes pudessem ter aplicado os conceitos mais claramente em suas atividades.

No que se refere ao último questionário, em suma, a maioria dos participantes disse que faria alterações em suas atividades extras. Essas alterações estão relacionadas ao uso de diferentes recursos digitais de pesquisa, de apresentação de informações ou criação e propagação de sentidos. Portanto, podemos observar a maneira que os participantes enxergam as possibilidades de implementação de outros conceitos e princípios em suas atividades, além de suas interpretações dos conceitos apresentados.

Ademais, constatamos, por meio de um comparativo das respostas do primeiro e do segundo questionário, a expansão e/ ou a ressignificação do conhecimento por parte dos participantes em relação aos conceitos trabalhados na oficina. Esse comparativo nos mostrou que as respostas ou estão totalmente diferentes ou elas são complementares às primeiras respostas do primeiro questionário no que se refere à pluralidade, à origem e os princípios dos Multiletramentos; a relevância de levarmos em consideração a cultura do discente e o respeito cultural; os diversos recursos que podemos utilizar para a construção de um texto, assim como a relevância de trabalharmos questões críticas, analíticas e reflexivas com os discentes em relação à esses textos; e o uso crítico, analítico, reflexivo, participativo e criativo dos recursos tecnológicos e digitais.

Portanto, apesar da limitação do trabalho em relação à diminuição do número de participantes que realizaram a atividade extra e que responderam o último questionário, podemos notar a relevância da oficina no que diz respeito ao estudo aprofundado da temática abordada, uma vez que os participantes enxergaram diferentes possibilidades

pedagógicas para as suas atividades e ressignificaram e/ ou expandiram seu conhecimento em relação aos conceitos abordados no trabalho. Outra limitação que podemos citar é a necessidade de mais um encontro para voltarmos nas atividades elaboradas pelos participantes e trabalhá-las novamente com o intuito de discuti-las e tornar a produção dos participantes mais significativas do ponto de vista pedagógico e teórico. Além disso, por meio da oficina e do *feedback* entregue pelos participantes, observamos a necessidade de criação de uma oficina voltada apenas para as práticas dos conceitos abordados de uma maneira mais clara e tangível, assim como uma oficina focada na funcionalidade dos recursos tecnológicos (*Softwares* e aplicativos).

Ademais, como foi destacado pelo participante Raul Silva Batista no segundo questionário, as novas tecnologias implicam em novas formas de avaliação, pois, se novas/ diferentes tecnologias necessitam de novos/ diferentes letramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), precisamos levar em consideração os novos meios de avaliar nossos alunos.

Por meio desse relato de pesquisa sobre a oferta de uma oficina, enxergamos a relevância de pensarmos em futuros trabalhos que levem em consideração a utilização dos conceitos em atividades de línguas estrangeiras de uma forma mais prática e concreta, conjuntamente com oficinas que atendem a funcionalidade dos recursos tecnológicos e digitais para que os docentes também sejam alfabetizados digitalmente (O'ROUKE, 2005; FRADE, 2017). Além disso, também precisamos investir em momentos com participantes – discentes para que analisemos e interpretemos o impacto que os Multiletramentos e o Letramento Digital podem ter em seu processo de aprendizagem.

Assim, esta pesquisa, além de ter nos mostrado a importância de futuras pesquisas e oficinas sobre a temática abordada, nos contagiou no sentido de termos um diferente olhar para os nossos colegas de profissão, uma vez que tivemos a oportunidade de refletir sobre a importância de compartilharmos nossos estudos e, se almejamos expandir nossas práticas pedagógicas e nos tornarmos *designers* do processo de ensino e aprendizagem (THE NEW LONDON GROUP, 1996), precisamos investir na extensão do conhecimento (MEYERS; ERICKSON; SMALL, 2013).

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, C. de O.; ARAÚJO, A. D.; BARBOSA, V. S. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividade de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, vol. 16, no.4, p. 623 – 650, out./ dez. 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169909>> Acesso em: 03 mai. 2018.
- BUZATO, M. E. K. **Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- CARVALHO, M. P. de; LIBERALI, F.; SANTIAGO, C. Atividade social e Multiletramento: Um novo olhar para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças em contexto de escola pública. *Revista de Letras*. Vitória da Conquista. vol. 6, no. 2, p. 254 – 278, jul./ dez. 2014.
- CAMPOS, R. F. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções didático-pedagógicas. Vol. II, 2016.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**. vol. 4, p. 164–195, 2009.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo. Parábola, 2016.
- ENGESTRÖM, Y. Activity Theory and Learning at work. The SAGE Handbook of Workplace Learning. In: CAIRNS, L.; EVANS, K.; MALLOCH, M.; O’CONNOR, B. N. (Ed.) **The SAGE Handbook of Workplace Learning**. New York. SAGE Publications Ltd, p. 74 – 89, 2011.
- FRADE, I. C. A. D. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, A. E. (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte. Editora: autêntica, p. 59 – 83, 2017.
- GEE, J. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2.ed. London: Taylor & Francis, 2008.
- HAFNER, C. A.; CHIK, A.; JONES, R. H. Digital Literacies and Language Learning. **Language Learning & technologies**. vol. 19, no 3, p. 1 – 7, 2015.

HEBERLE, V. M.. Multimodalidade e multiletramento: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: SILVA, K; DANIEL, F; MARQUES, S. (Org.). **A formação de professores de línguas: Novos olhares - Volume II**. 1. ed. Campinas: Pontes, vol. 25, p. 83-106, 2012.

KRESS, G. Multimodal discourse analysis. In GEE, J. P.; HANDFORD, M. **The Routledge Handbook of Discourse Analysis**. Routledge Handbooks Online, p. 35 – 50, 2011. Disponível em: <<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203809068.ch3>> Acesso em: 01. Maio. 2018.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual designs. London; New York: Routled, 1996.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. London/ New York: Arnold, 2001.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. 2nd ed. London; New York: Routled, 2006.

LABORATÓRIO DE LÍNGUAS, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: < <http://www.uel.br/cch/lablinguas/pages/quem-somos.php>> Acesso em: 05. Fevereiro. 2020.

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

LIBERALI, F. et al. Projeto Digit-M-Ed Brasil: Uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. **Revista Prolíngua** – vol. 10, nº 3, p. 2 – 17, nov/dez. 2015.

MEYERS, E. M., ERICKSON, I., SMALL, R. V. Digital Literacy and informal learning environments: An introduction. **Learning, Media and technology**, vol. 38, nº. 4, p. 355 – 367, 2013.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, vol. 108, nº6, p. 1017 – 1054, 2006.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.

O'ROURKE, M. Multiliteracies for 21st Century Schools. **ANSN Snapshot**, Austrália, n. 2, p. 1 – 12, Maio. 2005.

PRENSKY, P. M. Nativos digitais, Imigrante digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. **On the Horizon**. NBC University Press. Vol. 9, n. 5, out. 2001.

PUENTEDURA, R. R. A Brief Introduction to TPACK and SAMR: Workshop Slides. Ruben R. Puentedura's blog, 2011. Disponível em: <<http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2011/12/08/BriefIntroTPCKSAMR.pdf>> Acesso em: 23. Abril. 2019.

RASANEN, M. Cultural identity and visual multiliteracy. In: InSEA EUROPEAN CONFERENCE, 11th., 2012, Limassol, Chipre. Congresso... Universidade de Turku, Finlândia, 2012, p. 1 – 16.

REIS, S., EGIDO, A. V., FRANCISCON, P. K., Laboratório de Línguas: Para quê e para quem? Revista de estudos de cultura, nº 7, p. 11 – 119, 2017.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela – Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, A. E. (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte. Editora: autêntica, p. 125 - 150, 2017.

ROJO, R.H. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.H.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11 – 31, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS**. Parábola, 2013

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio: revista pedagógica**. fev. 2004. Disponível em: < <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>> Acesso em: 04. Setembro. 2019.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, vol 66, nº 1, 1996.

APRENDIZAGEM COOPERATIVA E COLABORATIVA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA: USO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Maria Cristina Rodrigues Feitosa

Marta A. Oliveira Balbino dos Rei

1. Introdução

O mundo vivencia rápidas mudanças com a globalização e o desenvolvimento tecnológico. Neste cenário, novas perspectivas devem ser consideradas no âmbito da educação, também no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira (doravante LE), contexto em que todos devem estar preparados para interagir com diversas pessoas, culturas e informações. Por esta razão, é primordial estimular a capacidade de valorizar a convivência para desenvolver o idioma.

A partir destas considerações, esse estudo tem por objetivo explicitar a importância da aprendizagem cooperativa e colaborativa para instaurar contextos mais profícuos e criativos no uso das Estratégias de Aprendizagem.

Dentro de uma perspectiva sociointeracionista Bakhtin (1986) considera que a linguagem é o fenômeno social da interação verbal, compreendida pelo fundamento dialógico: “a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN, 1986, p. 113). Nessa ótica, as pessoas utilizam a linguagem para atuar no contexto

social, uma vez que, língua e linguagem são constituídas como atividades interativas, como modo de ação social, como ambiente de interlocução que possibilita a prática social em diferentes situações.

Diversos estudos e reflexões relacionados ao uso de novas formas de desenvolver um trabalho significativo com a LE expõem a relevância do trabalho em equipe durante esse processo. Nossa reflexão está pautada na importância da interação entre os aprendizes e o professor durante o desenvolvimento das atividades com a LE, tendo como base a Teoria Sociocultural de Vygotsky (2007), a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa (doravante ACC) a partir das contribuições de Johnson, Johnson e Holubec (1999) e Figueiredo (2006) e, o uso das Estratégias de Aprendizagem (EA) de O'Malley e Chamot (1990 apud CYR, 1998).

O interesse de pesquisar esta temática ocorre a partir da retomada de uma experiência que tivemos sobre a importância das parcerias no processo de alfabetização no ambiente da Educação Infantil. Reconhecendo as vantagens do trabalho que desenvolvemos para aprender as estruturas da Língua Materna, surgiram-nos inquietações sobre como seria a aprendizagem da LE mediada pelo trabalho cooperativo e colaborativo, envolvendo o uso das EA dos estudantes do Ensino Médio em diversas práticas interativas.

O desenvolvimento desta pesquisa está estreitamente relacionado ao objetivo do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras que procura fornecer uma formação pertinente por meio de conhecimentos específicos, instigando as competências para conviver com mudanças socioeducacionais, além de estimular práticas pedagógicas inovadoras no ensino de LE.

Sendo assim, a problemática de nossa pesquisa está delineada com base nos seguintes questionamentos: Quais as contribuições dos estudos de Vygotsky para o desenvolvimento das ACC? Qual a importância das interações entre alunos e da mediação do professor durante o desenvolvimento das atividades? A utilização das EA aprimora as habilidades dos alunos no uso da LE com seus parceiros de estudo?

Diante disso, a relevância desse estudo abrange a necessidade de compreender com mais profundidade as questões que envolvam o ensinar, o aprender, o aprender a ensinar e o aprender a aprender de

forma cooperativa e colaborativa, visto que, fazer parte de uma sociedade demanda saber trabalhar em equipe, acolher as diferenças, aprender a discordar, produzir com outras pessoas para ampliar as competências sociais e interativas, por estas razões acreditamos que as ACC vinculada ao uso das EA favorece as diferentes possibilidades de interação e construção do conhecimento da LE.

Dessa forma, o estudo aqui apresentado está dividido em quatro seções. Na primeira “A teoria sociocultural: Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa”, a reflexão ocorre a partir das contribuições teóricas sobre a interação durante a aprendizagem da Língua Estrangeira. Na segunda seção “Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Cooperativa”, são apresentadas as diferenças conceituais das aprendizagens em questão. Na terceira parte do trabalho “As Estratégias de Aprendizagem”, o enfoque está no uso das estratégias para consolidar a autonomia do aprendiz e, finalizando, na quarta seção “A aula cooperativa e colaborativa de Língua Estrangeira mediada pelas Estratégias de Aprendizagem” refletimos sobre a prática na sala de aula mediada pelas práticas de interação.

2. Metodologia

A metodologia empregada no presente capítulo seguiu os preceitos do estudo exploratório, por meio de uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com os estudos de Gil (2008, p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”.

Com a finalidade de selecionar fontes para fundamentar o estudo, consideramos como critério de inclusão as bibliografias que abordassem as contribuições da teoria sociocultural de Vygotsky, as características das ACC, o uso das Estratégias de Aprendizagem e a prática na sala de aula mediada pelas práticas de interação na aprendizagem da LE.

O propósito da realização de uma pesquisa bibliográfica é promover ao pesquisador a oportunidade de ter um contato com o material escrito a respeito de um determinado tema, auxiliando-o na observação de suas pesquisas e no tratamento da informação.

Todo embasamento teórico referenciado serviu de subsídio para a produção de sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com alunos do 3º ano do Ensino Médio e que viabilizam o uso das EA em um ambiente de cooperação e colaboração. Faz-se necessário esclarecer que os exemplos estão em Língua Espanhola, mas que a estrutura das atividades pode ser adaptada para qualquer idioma.

3. A teoria sociocultural: Vygotsky e a aprendizagem cooperativa e colaborativa

Segundo Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1997) a concepção de ensino e aprendizagem engloba dois aspectos importantes: a presença do outro social e a linguagem como componente essencial nesse processo. O primeiro envolve conceitos cotidianos com ações de ordem prática da vida diária e o segundo aspecto ocorre no ambiente escolar com intervenções pedagógicas planejadas e intencionais, sendo responsável pelo conhecimento científico. Os conceitos cotidianos e científicos, apesar de diferentes, possuem relação e influência recíproca.

De acordo com Vygotsky (apud CARRARA, 2004), o ser humano precisa vivenciar com outras pessoas as funções psíquicas, como linguagem oral, pensamento, memória, controle da própria conduta, linguagem escrita e cálculo, para que elas sejam internalizadas. É fundamental reconhecer que estas funções não se desenvolvem de maneira espontânea, elas devem ser no primeiro momento experimentada na atividade intersíquica (entre pessoas), para conseqüentemente serem uma atividade intrapsíquica (dentro da pessoa).

Vygotsky (2007) valoriza o papel social no desenvolvimento dos indivíduos, considera a aprendizagem um despertar dos processos internos que conecta o desenvolvimento da pessoa, valorizando a interação com o ambiente sociocultural onde está inserido e reconhece a importância da interação com outros indivíduos da espécie. Estas formulações do autor favorecem o entendimento das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Ao considerar os níveis de desenvolvimento

real e potencial, Vygotsky (2007) define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

[...] a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o atual desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível mais elevado de potencial desenvolvimento determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

A ZDP é o percurso que o indivíduo utiliza para desenvolver funções em processo de desenvolvimento e que se tornarão consolidadas, ou seja, é um domínio psicológico em transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer hoje com a ajuda dos outros ela conseguirá fazer sozinha amanhã. Nesta visão, os estudantes, por meio da mediação do professor e da interação com outros aprendizes, estruturam o desenvolvimento cognitivo e adquirem novos conhecimentos com estratégias diferenciadas.

Convém assinalar que embora Vygotsky (2007) aplicasse seus estudos para elucidar o desenvolvimento da aprendizagem infantil, sua teoria é uma fonte de subsídios essenciais para estimular a reflexão sobre como acontece o processo de aprendizagem de uma LE ao analisar as funções da língua que o aluno é capaz de utilizar sozinho, as que ele ainda não consegue utilizar e as que após a interação com um indivíduo mais experiente são internalizadas e colocadas em prática. Diante disso, queremos dizer que é fundamental a interação com o meio, uma vez que, a pessoa mais experiente contribui para que os indivíduos envolvidos no processo possam lograr sucesso durante as situações comunicativas.

Tendo em vista tais considerações, é possível ter como alicerce o conceito de Vygotsky (apud FREITAS, 1994), ao reconhecer que o aperfeiçoamento do conhecimento do aprendiz pode acontecer por meio da interação com o professor mediador de conhecimento e com os demais aprendizes da mesma turma, já que, conseqüentemente ocorre uma internalização do conhecimento no momento em que vivenciam diversas experiências.

A Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa têm o compromisso de viabilizar meios para que o conhecimento seja socialmente construído (VYGOTSKY, 2007), por meio da construção e reconstrução de

significados. Nessa perspectiva, o empenho dos alunos e dos professores durante as trocas de conhecimento podem favorecer a construção de uma aprendizagem significativa da LE.

4 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E APRENDIZAGEM COOPERATIVA

No âmbito dos estudos referentes à aprendizagem, a extensão das palavras colaborar e cooperar direciona os estudiosos para reflexões relacionadas à expressão adequada que deve ser adotada para designar o processo em que membros de uma equipe auxiliam e acreditam uns nos outros para alcançar objetivos comuns. É importante atentar para o fato de que as reflexões acerca do referencial teórico sobre a temática possibilitam verificar que se tornou um consenso os termos cooperação e colaboração serem utilizados como expressões de sentido semelhante.

4.1 Aprendizagem cooperativa

A metodologia da Aprendizagem Cooperativa possui sua estrutura no desenvolvimento do trabalho em equipe realizado pelos aprendizes para alcançar objetivos comuns, geralmente o trabalho é desenvolvido a partir da divisão de tarefas, etapa em que cada integrante é responsável por uma parte das atividades propostas para resolver um problema, contudo, todos trabalham juntos e são responsáveis pela aprendizagem de todos.

A cooperação consiste em trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns. Em uma situação cooperativa, os indivíduos buscam obter resultados que são benéficos para si e para todos os outros membros do grupo. A aprendizagem cooperativa é o uso didático de pequenos grupos em que os alunos trabalham juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros. [...]¹ (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p. 5, tradução nossa).

1 No original: “La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.”

Nesta abordagem, o professor tem a função de mediar à aprendizagem, organizar atividades, realizar intervenções a partir das observações e distribuir tarefas.

Diante disso, o aprendiz passa a ser protagonista da aprendizagem ao refletir sobre seu progresso e interagir com os demais membros da equipe.

Johnson, Johnson e Holubec (1999) salientam que existem cinco elementos básicos que constituem a Aprendizagem Cooperativa:

1. A interdependência positiva: o êxito da realização da atividade proposta depende de todos, se um membro não for bem sucedido, o objetivo final da atividade não é alcançado.
2. A interação “face a face” ou simultânea: nesta modalidade é essencial compartilhar conhecimento, recursos, apoio e refletir diferentes pontos de vista para alcançar os objetivos planejados.
3. A responsabilidade individual: todos são responsáveis pelo resultado final do grupo, fator que complementa a interdependência positiva. O desempenho individual e do grupo amplia a motivação ao despertar a percepção de que algo depende de si mesmo e dos outros para ser concretizado.
4. Habilidades sociais: são necessárias para o funcionamento e harmonia do grupo, em relação à aprendizagem e também ligadas às relações entre os membros. Os papéis que cada pessoa vai exercer na equipe e a gestão de possíveis conflitos e são situações que os alunos devem aprender a administrar.
5. A autoavaliação do grupo: os alunos têm a oportunidade e são capazes de avaliar o processo de aprendizagem que acompanhou o grupo, a avaliação orientada pelo professor é essencial para as próximas tomadas de decisões.

4.2 Aprendizagem colaborativa

A Aprendizagem Colaborativa abrange uma metodologia em que o conhecimento é consequência de uma concordância entre participantes

de uma equipe, que sabe dialogar, trocar informações e desenvolver conclusões através de um consenso. Ela pode ser considerada uma estratégia de ensino que motiva o aluno a participar durante todo processo de aprendizagem, que se torna mais funcional e eficaz, mas também pode ser considerada uma convergência de abordagens educacionais que, ao mesmo tempo, são denominadas de aprendizagem cooperativa ou aprendizagem em pequeno grupo.

[...] uma aprendizagem que se baseia em uma concepção de colaboração se enquadra em uma interação social em que não apenas o compartilhamento de um conhecimento se configura como uma característica principal, mas também o envolvimento de todos na construção e manutenção do conhecimento originado da interação participativa de todos os envolvidos na atividade colaborativa. (SILVA, 2011, p. 19).

É importante atentar para o fato de que nesta abordagem, o professor tem a função de promover questionamentos, o pensamento crítico, a autonomia, o diálogo, e a negociação, estimulando a construção de interações produtivas. Nesse ambiente o papel do professor é o de moderador e gestor dos processos de aprendizagem.

Na sala de aula, a Aprendizagem Colaborativa é um momento no qual a prática pode admitir diversas caracterizações com procedimentos e efeitos distintos para cada situação específica. Podemos estimular atividades que envolvam desafios a serem desvendados pelas equipes por meio de pesquisas, troca de ideias, resolução de problemas, ou seja, por intermédio de propostas que possibilitem um trabalho colaborativo com contribuições mútuas na construção do conhecimento, para que os alunos envolvidos sejam responsáveis por seu progresso e pelo progresso do seu grupo, num relacionamento solidário e sem hierarquias.

4.3 Aproximação conceitual

As terminologias Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Cooperativa frequentemente geram uma discussão relacionada à definição dos termos cooperação e colaboração. Existem estudiosos que defendem a ideia de que o termo cooperação é mais amplo, com diferenças hierárquicas de apoio recíproco, à medida que a colaboração abrange

um objetivo único entre os envolvidos que, por sua vez, trabalham em conjunto e sem hierarquia para realizar as atividades.

Freitas e Freitas (2003) consideram que as duas terminologias são distintas, na Aprendizagem Cooperativa existem princípios específicos que conduzem as metodologias empregadas na sala de aula, ao passo que na Aprendizagem Colaborativa não há comprometimentos explícitos.

A definição de aprendizagem colaborativa muitas vezes se confunde com a definição de aprendizagem cooperativa. As diferenças e semelhanças entre os dois conceitos suscitam uma discussão ampla e passível de várias interpretações no meio acadêmico atual. Esses termos são aparentemente muito parecidos e até usados como sinônimos. Porém, alguns autores os consideram diferentes nas suas perspectivas teóricas e práticas (TORRES; ALCÂNTARA; IRALA, 2004, p. 72).

No espaço da educação, as ACC são constantemente defendidas, pois se considera que, por meio destas abordagens, os alunos desenvolvem seu pensamento crítico, vivenciam a competência de influência mútua, a troca de informações e a resolução de problemas.

Para Damiani (2008) apesar de apresentarem o mesmo prefixo (co), cujo significado remete à ideia de ação conjunta, as expressões Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Cooperativa permitem uma diferenciação pelo fato de o verbo cooperar remeter a ideia de fazer funcionar de acordo com o sistema e o verbo colaborar desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Os dois processos são primordiais para o ensino e aprendizagem de uma LE, visto que, estimulam a interação e oportunizam aos aprendizes um desempenho mais ativo.

A autonomia e a responsabilidade dos alunos são aspectos essenciais para que o desenvolvimento das ACC seja eficaz, pois os aprendizes também serão responsáveis pelas escolhas no decorrer do trabalho e, por esta razão, se torna fundamental o trabalho em equipe, no qual a cooperação e a colaboração são peças fundamentais.

O quadro conceitual de Oxford (1990 apud TORRES; ALCÂNTARA; IRALA, 2004, p. 6) evidencia as características particularizantes das ACC, estabelecendo um paralelo entre os aspectos essenciais das duas aprendizagens:

Quadro 1 – Comparação conceitual entre Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Colaborativa

Aspectos	Aprendizagem cooperativa	Aprendizagem colaborativa
Propósito	Aumenta as habilidades cognitivas e sociais através de um conjunto de técnicas aprendidas.	Promove a “aculturação ² ” dos alunos nas equipes de conhecimento.
Grau de estruturação	Alto	Variável
Relacionamentos	Os indivíduos são responsáveis pela equipe e vice-versa; o professor facilita, contudo a equipe é primordial.	Os alunos se engajam em atividades com “companheiros mais capazes” ³ (professores, alunos mais avançados, etc.) os quais dão assistência e os guiam.
Prescrição das atividades	Alta	Baixa
Palavras-chave	Interdependência positiva, responsabilidade, trabalho em equipe, papéis definidos, estruturas.	Zona de Desenvolvimento Proximal, aprendizagem cognitiva, aculturação, suporte mútuo, cognição situada, indagação reflexiva, epistemologia.

Fonte: Oxford (1997 apud TORRES; ALCÂNTARA; IRALA, 2004, p. 6).

Ao analisar as ideias apresentadas no quadro conceitual, percebemos que a Aprendizagem Cooperativa é um processo que possui diversas técnicas estruturadas psicológica e socialmente, que auxiliam os estudantes no trabalho em equipe para alcançarem objetivos

2 O processo de aculturação se dá pelo contato de duas ou mais matrizes culturais diferentes, isto é, pela interação social entre grupos de culturas diferentes, sendo que todos, ou um deles, sofrem mudanças, tendo como resultado uma nova cultura. Esta, por sua vez, terá como base elementos de suas matrizes culturais iniciais como no caso da formação da sociedade brasileira. Como se sabe, são indiscutíveis as influências que as culturas africana, europeia (principalmente ibérica) e indígena deram para a constituição da cultura nacional. É possível afirmar que a aculturação seria uma forma de transformação cultural promovida por fatores externos (contato entre padrões culturais diversos) – oposta daquele processo permanente que ocorre no interior da própria cultura, isto é, dentro da própria sociedade ao longo da história. É importante que se diga que os valores e os costumes de um determinado povo podem se transformar segundo uma “dinâmica do próprio sistema cultural” (LARAIA, 2008 apud GLOBALIZAÇÃO - GRUPO 1, 2011), embora de uma forma mais lenta e gradual.

3 Terminologia utilizada no quadro original.

educacionais definidos. Por outro lado, a Aprendizagem Colaborativa é fundamentada em considerações mais densas, uma circunstância onde duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender conjuntamente alguma coisa, é o sentido mais comum de Aprendizagem Colaborativa.

Dentre muitos pesquisadores, Figueiredo (2006, p. 19) aponta as relações de simetria e assimetria que ocorrem nos trabalhos em equipes que contemplam a interação, e que, por diversas vezes, são denominados Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa:

Quadro 2 – Aprendizagem Colaborativa X Aprendizagem Cooperativa

Aprendizagem colaborativa	Aprendizagem cooperativa⁴
Diferenças	
O foco é o processo.	O foco é o produto.
As atividades dos membros do grupo são geralmente não estruturadas: os seus papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve.	As atividades dos membros do grupo são geralmente estruturadas: os papéis são definidos <i>a priori</i> , sendo resguardada a possibilidade de renegociação desses papéis.
Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no aluno.	Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no professor.
O professor não dá instrução aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo.	O professor dá instrução aos alunos sobre como realizar as atividades em grupo.
Semelhanças	
Os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, já que não recebem passivamente informações do professor.	
O ensino e aprendizagem tornam-se experiências compartilhadas entre os alunos e o professor.	
A participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais.	

Fonte: Figueiredo (2006, p. 19).

4 Ordem de terminologia utilizada no texto original.

Nesse ponto, é possível entender que, ao abordar a colaboração na aprendizagem, os aspectos cooperativos se fazem presentes implicitamente nesse processo, uma vez que, as definições se complementam e valorizam as interações por meio do trabalho em equipe para desenvolver habilidades comunicativas e sociais, além de alcançar metas comuns a todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Irala (2005) destaca que os conceitos de “cooperação” e de “colaboração” abrangem as atividades desenvolvidas em equipes com objetivos comuns, embora o procedimento colaborativo seja mais intenso e complexo que o procedimento cooperativo. Convém salientar que ambas as práticas são complementares, se opõem ao princípio de ensino dominador e procuram estimular o desenvolvimento de atividades que favoreçam a solução de problemas em comum e a construção de um conhecimento socialmente relevante.

As definições apresentadas pelos estudiosos evidenciam a interação em todo processo de construção do conhecimento, por esta razão se faz necessário abordar os princípios básicos da teoria sociocultural que servem de base para as ACC ao reconhecer que o desenvolvimento do aluno está diretamente atrelado à aprendizagem que acontece por meio das interações entre os membros de um grupo cultural.

5. AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Magro (1979) trata o termo *estratégia* a partir dos princípios da elaboração de um plano de guerra da área militar. A autora especifica que, no âmbito da Educação, a palavra *estratégia* indica o planejamento, as formas de organizar e dirigir os estudos para obter resultados produtivos de forma rápida e inteligente para otimizar o tempo.

Nessa perspectiva, é fundamental analisar o quadro abaixo que apresenta diferentes definições para o termo Estratégias de Aprendizagem:

Quadro 3 – Definições de estratégias de aprendizagem

Autores	Definições de estratégias de aprendizagem
J. Rubin (1975, 1987)	As técnicas ou mecanismos que um estudante pode usar para adquirir conhecimento de uma língua estrangeira. “O que os alunos fazem para aprender e controlar sua aprendizagem” (1987, p. 19)
J.M. O’Malley y A.U. Chamot (1990)	As estratégias de aprendizagem são “alguns pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para entender, aprender ou reter novas informações”.
C.E. Weinstein y R.E. Mayer (1986)	“A maneira como o aluno seleciona, adquire, organiza ou integra novos conhecimentos.”
E. Tarone (1981)	Estratégias de aprendizagem são “tentativas de desenvolver a competência linguística e sociolinguística na língua-alvo”.
R. Oxford (1990)	“... as operações utilizadas pelo aluno para ajudar a aquisição, armazenamento, recuperação e uso da informação”. “As estratégias de aprendizagem são ações específicas, que o estudante realiza para tornar o aprendizado fácil, divertido, autodirigido, eficaz e transferível para novas situações”.
D.F. Dansereau (1985)	Pensamentos ou comportamentos específicos que os estudantes usam para ajudá-los a atrair, reter e/ou utilizar a informação.
H.H. Stern (1992)	Estratégia de aprendizagem: os alunos ficam envolvidos em atividades para atingir determinados objetivos,... uma seleção de procedimentos,... qualquer forma de planejamento a longo prazo.
A. Cohen [1998]	“as estratégias podem ser definidas como processos em que os alunos escolhem conscientemente, e que podem resultar em ações para melhorar a aprendizagem ou o uso de uma... língua, por meio do armazenamento, a retenção, a memória e a aplicação das informações sobre essa língua” (1998, p. 4).

Fonte: FUNIBER (apud PÉREZ-BARRIGA, 2013, p. 15, tradução nossa).

As EA recebem diferentes definições relacionadas à sua organização, entretanto, todos os estudiosos reconhecem que as estratégias são direcionamentos que favorecem a busca de caminhos para resolver um problema, uma atividade e compreender um conteúdo, estrutura ou léxico da LE, nesse caso.

Outra observação relevante sobre o conceito de EA é apresentada por Salinas (2010), ao relatar que as EA de uma língua são constituídas por reflexões e ações que os aprendizes utilizam para alcançar um objetivo de aprendizagem. O autor revela que as diferenças individuais, tais como crenças, estados afetivos e experiências de aprendizagem anteriores influenciam o tipo de estratégias que serão utilizadas pelo indivíduo.

No entender de Sonsoles Fernández López (2004), as EA são operações mentais, construções, procedimentos, planos, ações concretas que são utilizadas conscientemente para potencializar e mobilizar os recursos que favorecem a aprendizagem e a comunicação. De forma simétrica, Santos Gargallo (1999) considera que as EA constituem um conjunto de concepções, estruturas ou intervenções mentais que o aluno, ao aprender uma LE, utiliza para aprimorar o processo de aprendizagem.

Para Díaz-Barriga e Hernandez (2002), as EA são procedimentos empregados pelo aprendiz de forma consciente e intencional para resolver problemas e aprender significativamente com instrumentos flexíveis. Para os estudiosos, é preciso reconhecer que aprender a aprender envolve a habilidade de refletir sobre a forma de atuar na própria aprendizagem, mediante a utilização de estratégias flexíveis e adequadas às novas situações.

Taillefer (2005) relata que cada aprendiz possui um estilo próprio de aprender, mas, nesse ponto, é possível inferir que os alunos nem sempre conhecem seus próprios meios de aprendizagem, fator que os impossibilita de explorar suas potencialidades. A partir destas considerações, a autora relata que cabe ao professor auxiliar o aluno a explorar e selecionar as diferentes estratégias de aprendizagem que podem ser mais adequadas para a realização e adequação das atividades.

5.1 Classificação das estratégias de aprendizagem

Diversas pesquisas proporcionam diferentes categorizações para a identificação das EA utilizadas pelos alunos na aprendizagem da LE. Nesta pesquisa, a classificação que embasa nosso estudo deriva da proposta de O'Malley e Chamot (1990 apud CYR, 1998), na qual as estratégias são classificadas em três categorias: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas.

Nas Estratégias Metacognitivas acontece à ponderação sobre o processo e planejamento da aprendizagem por meio do monitoramento da compreensão ou produção e autoavaliação depois do término de uma atividade. O'Malley e Chamot (1990 apud CYR, 1998), especificam as seguintes variedades de estratégias metacognitivas:

- Antecipação ou planejamento: ainda que o aprendiz desenvolva seus estudos sozinho, ele possui objetivos para atingir.
- Atenção: na realização das tarefas e em todo processo de aprendizagem a atenção é um fator indispensável.
- Autogestão: entender e englobar as circunstâncias que favorecem a aprendizagem.
- Automonitoração: examinar e ajustar o próprio desempenho no decorrer da tarefa de aprendizagem.
- Identificação de um problema: identificar e procurar solucionar as dificuldades de aprendizagem.
- Autoavaliação: examinar as habilidades linguísticas e o desempenho de sua aprendizagem.

Com relação às Estratégias Cognitivas é possível observar que existe uma relação com a aprendizagem individual, uma vez que englobam a manipulação ou a transformação do material, além de estarem relacionadas à realização de tarefas específicas, possibilitando a fixação e a utilização dos conhecimentos linguísticos em situações educacionais e comunicativas. Desse modo, as estratégias cognitivas são organizadas em:

- Praticar a língua: reproduzir, pensar, examinar ou reutilizar palavras, frases ou regras nas diversas ocasiões de interação para estabelecer uma comunicação com os outros e consigo mesmo na LE.
- Memorizar: usar diferentes técnicas mnemônicas com a finalidade de recordar conteúdos assimilados e que estão armazenados para serem utilizados a qualquer momento. De outra maneira, podemos dizer que a memória é a habilidade de lembrarmos o passado e reconhecê-lo como passado. Assim sendo, apenas é reconhecida como memória aquela que registra em nossa mente informações antecipadamente compreendidas.
- Tomar notas: registrar as novas palavras, conceitos, expressões e as particularidades da LE.
- Agrupar: organizar, classificar ou marcar o conteúdo desenvolvido nas aulas de LE para promover sua retomada.
- Revisar: ocorre de forma espiral, uma vez que o aluno retoma frequentemente as novidades que aprendeu até que se torne um procedimento natural e automático a recuperação destes conhecimentos.
- Inferência (ou adivinhação): adivinhar de modo inteligente, utilizando o conhecimento prévio para dar sentido aos novos elementos que serão aprendidos, com a finalidade de minimizar as lacunas no domínio do código linguístico para estimular a compreensão global de um texto ou situação de comunicação.
- Dedução: metodologia contrária da inferência com o emprego de uma regra real ou hipotética para compreender a LE.
- Pesquisa documentária: aproveitar fontes de referência relacionadas à LE.
- Tradução e comparação da língua materna ou com a LE: confrontações relevantes, estratégia de comunicação compensatória.

- Parafrasear: amenizar a ausência de vocabulário deve servir para estimular uma retroação do interlocutor e para aprender a palavra desconhecida.
- Elaborar: promover a relação entre o conhecimento prévio relacionado à linguagem e aos novos elementos, promovendo associações intralinguais.
- Resumir: síntese mental ou escrita de uma regra ou conteúdo.

E, por fim, as Estratégias Socioafetivas compreendem a interação com os outros, momentos de questionamentos, colaboração e uso de controle afetivo para administrar as emoções, sentimentos, atitudes e comportamentos sociais, contribuem assim, para uma aprendizagem produtiva e prazerosa. Assim sendo, O'Malley e Chamot (1990 apud CYR, 1998) as classificaram em:

- Questões de esclarecimento e de verificação: solicitar a repetição, esclarecer, explicar ou reformular para alunos, professores ou a locutores nativos.
- Cooperação: promover a interação com a finalidade de resolver tarefas e problemas de aprendizagem.
- Gestão das emoções ou redução da ansiedade: reconhecer toda afetividade que permeia a aprendizagem de uma LE, criar mecanismos para minimizar o estresse gerado durante a execução de tarefas de aprendizagem ou os momentos de comunicação, não ter medo de errar e reconhecer os acertos.

Existe uma ampla variedade de estratégias que o aprendiz pode empregar no decorrer da aprendizagem de uma LE. Lopez (2010) relata que nas EA classificadas como interativas podemos encontrar dois tipos de interação. A primeira ocorre entre iguais, quer em termos de faixa etária, nível de formação ou grau de autoridade, neste caso, são compartilhados os conhecimentos, as dúvidas e as experiências para resolver os problemas e construir novas aprendizagens. Na segunda interação, a relação está entre alguém que possui uma maior formação

e outros que querem aprender algo, nessa relação a experiência e a capacitação de quem ensina marca a gestão durante a aprendizagem.

6. As estratégias de aprendizagem na aula cooperativa e colaborativa de língua estrangeira

Durante o desenvolvimento de atividades que privilegiem as ACC, os alunos têm a possibilidade de compartilhar com seus companheiros os mecanismos que utilizam para aprender a LE, refletindo coletivamente sobre as tentativas que foram positivas e as que precisam ser mais estruturadas durante o processo de aprendizagem.

Figueiredo (2006, p. 18) relata que “a interação na sala de aula de línguas propicia aos alunos oportunidades de troca de informações e de estratégias de aprendizagem”. Cada aluno possui um modo único de pensar e de aprender, por esta razão, o estilo de aprendizagem influenciará o uso de determinadas estratégias ou técnicas que auxiliarão na aprendizagem de uma LE.

Convém sublinhar que Donaldson (1990) e Swain (2000 apud MENDES, 2013) relatam que, ao realizar atividades em equipe, os alunos não compartilham somente conhecimentos, mas, além disso, compartilham EA. Ao desenvolver uma atividade por meio de um trabalho cooperativo e colaborativo, professores e alunos podem compartilhar as EA que utilizam para resolver as atividades propostas e construir o conhecimento que fornece benefícios à própria aprendizagem.

Para Figueiredo (2006), é por intermédio da interação que os alunos têm a possibilidade de apresentar e receber ideias, além de fornecer subsídios recíprocos para a realização de uma atividade com sucesso. No âmbito da aprendizagem de uma LE, as atividades que promovem a cooperação e a colaboração são indispensáveis, visto que, a língua é ao mesmo tempo, o objeto de conhecimento e o meio de aprendizagem.

Johnson, Johnson e Holubec (1999) relatam que uma das condições essenciais para a aprendizagem de uma LE é possibilitar aos alunos oportunidades reais de interação, que evidentemente são beneficiadas por uma metodologia de ensino alicerçada na aprendizagem cooperativa.

É importante atentar para o fato de que a interação contribui para o desenvolvimento dos alunos menos experientes e conduz os alunos mais avançados a descobrirem formas inovadoras de aprendizagem.

Nas ACC, o conhecimento é consequência de uma concordância entre participantes de uma equipe de conhecimento, que sabem dialogar, trocar informações, perceber as EA que utilizam para aprender a LE e desenvolver conclusões através de um consenso. As ACC podem ser consideradas uma estratégia de ensino que motiva o aluno a participar durante todo processo de aprendizagem, elas também podem ser consideradas uma junção de abordagens educacionais.

De acordo com Lima e Pinho (2007), durante os momentos de interação, cada aprendiz utiliza as EA para favorecer a compreensão da LE e facilitar o processo de aprendizagem. Dessa concepção, decorre o entendimento de que as ACC propiciam momentos de realização de tarefas que impulsionam os aprendizes a buscarem as EA mais adequadas para aprender a LE e compartilhá-las com os demais membros da equipe, ações que evidenciam a relação benéfica entre o uso consciente das EA durante as ACC.

Segundo Pérez-Barriga (2013), as EA viabilizam a execução das tarefas, estimulam a interação entre os alunos de LE, favorecem a prevenção das dificuldades, da mesma forma que promovem a tomada de decisões relacionadas à atividade que precisa ser realizada, estimulam o pensamento de inferência e impulsionam os alunos a assumirem riscos.

Para a autora, as EA auxiliam a aprendizagem do idioma e são reconhecidas como condutas ou operações mentais particulares relacionadas com objetivos específicos e utilizadas pelos alunos durante a aprendizagem. Cabe lembrar que, esses comportamentos são observáveis direta ou indiretamente durante o processo de aprendizagem.

Conhecer estratégias de aprendizagem, isto é, saber como as pessoas aprendem, é de suma importância para o professor porque através desse conhecimento ele será capaz de identificar melhor a(s) dificuldade(s) de um determinado aluno ou grupo de alunos e fornecer a ele(s) meios de resolver problema. Além disso, o que é mais importante no que diz respeito a estratégias de aprendizagem é mostrar ao aprendiz que ele pode traçar e

cursar o seu próprio caminho de maneira mais independente. Trabalhar com estratégias é um passo significativo para a formação de um aprendiz autônomo, ou seja, na construção de um indivíduo que sabe aprender, sabe onde buscar informação e como tirar maior proveito delas. (COSCARELLI, 1997, p.1).

Os professores precisam compreender claramente como ocorre o processo de construção do conhecimento no aluno, em si mesmo e nas equipes para desenvolver ações que alicercem o processo de ensino e aprendizagem da LE. Nesse sentido, Coscarelli (1997) relata que uma forma viável de contribuir para que os alunos saibam organizar e planejar a utilização das EA é propor que eles combinem e usem estratégias proeminentes para realizar as atividades propostas. Segundo a autora, com o intuito de fazer com que o aluno não utilize as estratégias aleatoriamente, o professor precisa fornecer orientações referentes ao uso das estratégias em diferentes situações.

É importante atentar para o fato de que as orientações relacionadas ao uso das EA partem da utilização dos Enunciados Estratégicos propostos por Taillefer (2004), uma vez que, para a autora toda compreensão, reconhecimento e conscientização das EA ocorre de forma gradativa e é internalizada em longo prazo.

Um enunciado estratégico pode ser trabalhado em sala de aula. Obviamente, caberá ao professor conduzir as etapas, apontando as estratégias aos alunos. O percurso estratégico será traçado levando-se em conta o objetivo de ensino, as estratégias que se pretende priorizar e o perfil do grupo de aprendizes. Em situação de estudo individual ou em pequenos grupos, tais enunciados permitem ao aluno caminhar progressivamente para a conscientização, identificação, aplicação e seleção de estratégias apropriadas com vistas a atingir bons resultados em seus estudos. (CRIVILIM; POLIDO; TAILLEFER, 2004, p. 137).

Díaz-Barriga e Hernandez (2002) afirmam que o ambiente escolar é um espaço que viabiliza a ampliação do conhecimento, além de expandir as perspectivas e o desenvolvimento das pessoas por meio da comunicação e do contato interpessoal com grupos de professores e colegas de estudo. Este fato permite a compreensão das vantagens das EA utilizadas pelos aprendizes durante as ACC de uma LE.

Nesse sentido, a maneira pela qual docentes e alunos se comportam diante do uso das EA no trabalho com as ACC se torna fundamental no processo de ensino e aprendizagem da LE, uma vez que, não adianta desenvolver atividades diferenciadas sem o interesse e empenho de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

As ACC valorizam o trabalho em equipe, bem como, todo esforço dos professores e dos alunos para aprimorar o processo de aprendizagem através da interação. Para Johnson, Johnson y Holubec (1999) o ato de aprender é resultado da ação do aluno, que ao trabalhar através da cooperação e da colaboração passa a ter uma estrutura consolidada para alcançar seus objetivos. Para esses estudiosos, esta metodologia de ensino apresenta três razões fundamentais para ser incorporada no processo de ensino e aprendizagem:

- 1- Contribui para a ampliação do aproveitamento dos alunos, compreende os que possuem maior ou menor dificuldade, aumenta a motivação, eleva o raciocínio e o pensamento crítico.
- 2- Promove o aperfeiçoamento de uma aprendizagem que valoriza a diversidade, o trabalho em equipe, a solidariedade e favorece as relações positivas entre os aprendizes.
- 3- Viabiliza aos alunos as vivências necessárias para conseguir um desenvolvimento social, psicológico e cognitivo profícuo.

Dessa concepção decorre a compreensão de que a aprendizagem cooperativa e colaborativa envolve a organização didática de equipes, para que os alunos aperfeiçoem o uso consciente das próprias Estratégias de Aprendizagem e as dos demais membros da equipe.

6.1 Planejamento das ações

Para realizar atividades cooperativas e colaborativas com os alunos, é fundamental que o professor determine com clareza os objetivos, competências, conteúdos, materiais e metodologias mais adequados durante a elaboração do planejamento. Nesse sentido, são relevantes as

recomendações de Freitas e Freitas (2003) ao apresentarem instruções aos professores para garantir a implementação das ACC:

- 1- Determinar os objetivos do trabalho, assinalar os conceitos que precisam ser explorados, especificar as estratégias a serem exploradas e disponibilizar as competências interpessoais a serem desenvolvidas.
- 2- Tomar decisões essenciais para o desenvolvimento das ACC, como por exemplo, a composição das equipes, a organização da sala de aula e a seleção dos materiais didáticos.
- 3- Explicar com clareza as tarefas propostas, rememorar os conceitos e estratégias, contribuir para a realização do trabalho e acompanhar os percursos que os aprendizes realizam para garantir a construção do conhecimento e o desenvolvimento das competências.
- 4- Executar um levantamento das informações de cada equipe, fazer as intervenções necessárias, avaliar o trabalho em equipe e propor a realização de uma autoavaliação.

6.2 Organização das equipes

A essência das ACC é planejar grupos formais, informais e grupos de base cooperativa para criar uma interdependência positiva entre os aprendizes. Convém sublinhar aqui que as práticas interpessoais e de grupo, a responsabilidade individual e a interação pessoal entre os alunos configuram igualmente elementos básicos da cooperação. Para fundamentar adequadamente a organização das equipes será retomado o estudo de Johnson, Johnson e Holubec (1999), que propõe:

Quantidade de membros da equipe: não existe uma dimensão ideal para formar as equipes de trabalho, uma vez que a quantidade de membros dependerá dos objetivos de cada aula, da idade dos alunos, da experiência dos membros no trabalho em grupo, dos materiais e da disponibilidade de tempo. Um fator importante que deve ser considerado é que, ao determinar a dimensão de uma equipe, é preciso considerar

todos os fatores que influenciarão esta decisão, é preciso reconhecer que em grupos menores é mais fácil identificar as dificuldades durante a realização das tarefas propostas.

Distribuição dos alunos em equipes: ao distribuir os alunos em equipes o professor pode trabalhar com grupos homogêneos nos quais os alunos possuem capacidade parecida para ensinar práticas sociais e alcançar objetivos conceituais, ou com grupos heterogêneos em que os estudantes com diferentes rendimentos e interesses tenham acesso a inúmeros métodos de resolução de problemas que estimulam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, desenvolvendo dessa forma um pensamento mais profundo, com pontos de vista diferentes e trocas de experiências.

Disposição da sala de aula: a organização dos mobiliários da sala de aula contribuem para a otimização do tempo, estimula o contato entre os membros da equipe, proporciona mais segurança e união para desenvolver as atividades. A disposição adequada da sala de aula proporciona mais flexibilidade para atender as necessidades da turma e das atividades que serão desenvolvidas.

Definição de papéis: a definição de papéis procura determinar as ações que contribuirão para a consolidação da aprendizagem, a negociação é uma ferramenta indispensável para este momento. Definir os papéis de cada membro da equipe é essencial para evitar atitudes passivas, garantir a aprendizagem de todos e proporcionar a interdependência da equipe.

A escola deve desenvolver atividades que permitam ao aluno uma formação de opinião coerente, considerando que para aprender a viver juntos é fundamental conhecer, valorizar e respeitar as diferenças existentes. Os alunos precisam desenvolver seu próprio conhecimento e, por meio deste princípio, promover interações significativas no ambiente onde ele está inserido, aprendendo a respeitar e a conhecer as outras pessoas.

A diversidade da equipe enriquece a troca de experiências e conhecimentos construídos, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem se torne um referencial importante para o trabalho com

as EA em uma perspectiva de cooperação e colaboração. Assim, as ACC também proporcionam o insumo compreensível para o aluno, pois somos conscientes da necessidade de utilizar diversas EA que possam atender as necessidades dos alunos e das equipes em que estão inseridos.

6.3 Proposta de atividades cooperativas e colaborativas

As sugestões de práticas pedagógicas apresentadas a seguir são para serem desenvolvidas com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, convém assinalar que as atividades propostas foram produzidas em Língua Espanhola, contudo o trabalho com as ACC e as EA pode ser desenvolvido em qualquer LE.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio propõem o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que favoreça a formação humana integral. A intenção é formar cidadãos que saibam analisar, compreender e intervir na realidade, visando o bem-estar do homem, no plano pessoal e coletivo. É preciso proporcionar ao aluno a construção de uma interligação entre os conhecimentos, aprendendo de forma natural e expressiva, o professor precisa conduzir os fazeres pedagógicos, a fim de buscar estratégias que despertem o envolvimento dos alunos no desenvolvimento das atividades.

Nesse sentido, apresentamos a descrição de sugestões de atividades cooperativas e colaborativas com um tema que permite a integração com diversas áreas do conhecimento e que podem ser realizadas ao longo das aulas de LE para contribuir com o desenvolvimento das EA.

As quatro primeiras atividades priorizam as características da Aprendizagem Cooperativa, os alunos trabalham em equipes seguindo os direcionamentos planejados previamente pelo professor. A quinta atividade apresenta as características da Aprendizagem Colaborativa, na qual os aprendizes determinam os caminhos que serão percorridos para a aprendizagem da LE.

Para introduzir a temática, o professor organiza a turma em quatro equipes e distribui diferentes imagens (Anexo 1) e pede para que

reflitam: O que as imagens representam? Existe relação entre elas? É possível identificar aspectos culturais?

Os membros da equipe compartilham suas impressões, chegam a um consenso e apresentam suas imagens e impressões para as outras equipes.

O professor informa aos alunos que todas as imagens e os estudos propostos terão com tema principal: “Las riquezas de la Selva Amazónica”, em seguida estimular uma breve conversa com os estudantes para que eles possam compreender a pergunta do desafio: ¿Cuáles son las riquezas de la Selva Amazónica, qué beneficios traen para América Latina y qué podemos hacer para conservarlas?

As prováveis EA que podem ser utilizadas na primeira sequência de atividades são as Estratégias Cognitivas de prática da língua e a Estratégia Socioafetiva de cooperação, os alunos precisam de uma cooperação mútua para utilizar a Língua Estrangeira e estabelecer uma comunicação eficaz no idioma que está aprendendo.

A próxima atividade envolve a técnica SQA⁵ (sabemos, queremos saber e aprendemos) de Ogle (1986 apud PIMIENTA PRIETO, 2012, p.

5 No original: “¿Qué significa SQA? Es el nombre de una estrategia (Ogle, 1986) que permite motivar al estudio; primero, indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender y, finalmente, para verificar lo que ha aprendido.

¿Cómo se realiza?

a) Se presenta un tema, un texto o una situación y posteriormente se solicita a los estudiantes que determinen lo que saben acerca del tema.

b) Los alumnos tendrán que responder con base en las siguientes afirmaciones: Lo que sé: Son los organizadores previos; es la información que el alumno conoce. Lo que quiero saber: Son las dudas o incógnitas que se tienen sobre el tema. Lo que aprendí: Permite verificar el aprendizaje significativo alcanzado.

c) El último aspecto (lo que aprendí) se debe responder al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la etapa de evaluación.

d) Se pueden organizar las respuestas en un organizador gráfico; sin embargo, tradicionalmente se utiliza una tabla de tres columnas.

¿Para qué se utiliza?

La estrategia SQA permite:

- Indagar conocimientos previos.
- Que los alumnos identifiquen las relaciones entre los conocimientos que ya poseen y los que van a adquirir.
- Plantear preguntas a partir de un texto, un tema o una situación presentados por el profesor.
- La generación de motivos que dirijan la acción de aprender.” (PIMIENTA PRIETO, 2012 p. 16).

16) que tem como objetivo ativar o conhecimento prévio e despertar a curiosidade dos alunos para buscar as informações necessárias para responder ao desafio proposto:

O que significa SQA? O nome de uma estratégia (Ogle, 1986) que permite motivar ao estudo; primeiro, indagando os conhecimentos prévios que o estudante possui, para depois, questionar-se acerca do que deseja aprender e, finalmente, para verificar o que há aprendido.

Como realizar?

a) Apresenta um tema, um texto ou uma situação e posteriormente solicita-se aos estudantes que determinem o que sabem acerca do tema.

b) Os alunos tem que responder com base nas seguintes afirmações: O que sei: São os organizadores prévios; é a informação que o aluno conhece. O que quero saber: São as dúvidas ou incógnitas relacionadas ao tema. O que aprendi: Permite verificar a aprendizagem significativa alcançada.

c) O último aspecto (o que aprendi) deve-se responder ao finalizar o processo de ensino e aprendizagem, na etapa de avaliação.

d) É possível organizar as respostas em um organizador gráfico; contudo, tradicionalmente utiliza-se uma tabela de três colunas.

Para que utilizar? A estratégia SQA permite:

- Indagar conhecimentos prévios.
- Que os alunos identifiquem as relações entre os conhecimentos que já possuem e os que vão adquirir.
- Planejar perguntas a partir de um texto, um tema ou uma situação apresentados pelo professor.
- A geração de motivos que dirijam a ação de aprender. (PIMIENTA PRIETO, 2012, p. 16, tradução nossa).

As equipes deverão organizar as informações sobre os conhecimentos prévios e as dúvidas em forma de tópicos dentro de uma tabela (Anexo 2) que deverá ser preenchida na Língua Espanhola e retomada em todas as aulas para verificação da veracidade dos

conhecimentos prévios, esclarecimento das dúvidas e anotação das novas aprendizagens.

Nesta atividade é possível utilizar as Estratégias Metacognitivas de identificação de um problema; as Estratégias Cognitivas de praticar a língua e a Estratégia Socioafetiva de cooperação, as estratégias apontadas estão diretamente relacionadas às ACC, pois viabilizam avanços no desempenho dos alunos que passam a sentir mais segurança ao trabalharem juntos para construir o conhecimento e fazer o uso adequado da LE.

Em seguida, os alunos assistirão ao vídeo: “Amazonía en peligro” disponível no youtube e produzido por Rosales (2008). O professor entregará um roteiro (Anexo 3) para que cada equipe, solicitará que ao assistir novamente ao vídeo eles identifiquem as informações necessárias para realizar os exercícios do roteiro e façam as anotações necessárias.

Cada aluno compartilhará suas impressões com a equipe, para em seguida, juntos elaborarem as possíveis respostas à pergunta do desafio, novamente todos assistirão ao vídeo para verificar as anotações realizadas. O professor deve auxiliar os alunos a analisarem a coesão, a coerência e o uso adequado do idioma na construção das respostas, para na sequência, pedir a cada equipe que compartilhe suas conclusões com toda turma e entregue o roteiro respondido.

No decorrer das atividades relacionadas ao vídeo, os alunos podem usar a Estratégia Metacognitiva de atenção, as Estratégias Cognitivas de praticar a língua, tomar de notas e as Estratégias Socioafetivas de questões de esclarecimento e de verificação, cooperação e gestão das emoções ou redução da ansiedade. É possível perceber que as EA especificadas estão diretamente relacionadas às ACC, visto que, ao trabalharem juntos os alunos ficam mais seguros para utilizar a LE, fazer anotações a partir das trocas de informações, esclarecer as dúvidas com os membros da equipe, além de aprender a gerenciar sua postura em diferentes situações de convivência.

Para a próxima atividade o professor entregará a cada equipe uma parte da biografia de Chico Mendes (Anexo 4), as equipes deverão ler, interpretar, criar um organograma com as informações essenciais e apresentar para os demais. No trabalho com a biografia, é possível a utilização das Estratégias Metacognitivas de antecipação ou planejamento e atenção; das Estratégias Cognitivas de praticar a língua (por meio da fala e da leitura), revisar, resumir; e da Estratégia Socioafetiva de cooperação.

Entregar a letra da música “Cuando los angeles lloran” (Anexo 5) com os versos da letra separados e desordenados. Pedir aos alunos que leiam os versos e que organizem a sequência correta ao escutarem a canção. Os alunos assistirão a um clip feito com a música em homenagem a Chico Mendes, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s2i2wAF5-YE> e na sequência realizarão as atividades propostas (Anexo 6).

Durante o trabalho com a música estão presentes a Estratégia Metacognitiva de atenção, as Estratégias Cognitivas de praticar a língua, inferência (ou adivinhação), dedução e as Estratégias Socioafetivas de questões de esclarecimento e de verificação, cooperação.

Para finalizar, cada equipe deverá escolher dois países que formam a floresta Amazônica para elaborar um Relato Digital (vídeo com imagens e áudio de cinco a dez minutos) que contenham curiosidades e costumes dos países selecionados para apresentar às demais equipes. Podemos aprimorar nesta atividade as Estratégias Metacognitivas de antecipação ou planejamento, atenção, autogestão, automonitoração, identificação de um problema e autoavaliação; as Estratégias Cognitivas de praticar a língua, agrupar, revisar, elaborar; e as Estratégias Socioafetivas de cooperação e gestão das emoções ou redução da ansiedade.

Os alunos são avaliados em todo processo de execução das atividades, a cada nova proposta é realizada uma retomada das atividades anteriores, ressaltando, quando necessário, os ajustes que devem ser realizados.

7. Considerações finais

Em concordância com o que relatamos ao início deste artigo, nosso objetivo nesse estudo foi reconhecer a importância da cooperação e da colaboração para a aprendizagem da Língua Estrangeira para instaurar contextos mais profícuos de uso das EA. Entendemos que este estudo procura contribuir para o aprimoramento dos conhecimentos referentes ao desenvolvimento das ACC durante as aulas de LE, viabilizando o real sentido de gerar um ambiente que busca valorizar a interação para a construção de uma aprendizagem significativa e que promova, durante todo processo de construção do conhecimento, o uso das EA.

Foi possível verificar que a proposta de uma revisão bibliográfica relacionada a esta temática possibilitou o entendimento de que os termos cooperação e colaboração mencionados, no presente estudo, são utilizados frequentemente como sinônimos, uma vez que, apresentam uma linha divisória sutil, mas que, com o passar dos anos ambos desenvolveram diferenciações específicas no processo de ensino e aprendizagem.

Para a composição deste artigo, buscamos respaldo na Teoria Sociocultural de Vygotsky que contribuiu para nossa compreensão de que a interação social, mediada pela cooperação e colaboração, amplia as possibilidades de aprendizagem, uma vez que, as ações em equipe promovem situações de construção de conhecimentos compartilhados, aprimoramento do pensamento, ampliação da linguagem e o progresso dos alunos fundamentado no apoio recíproco.

Diante do exposto, acreditamos que o uso das EA mediado pelas ACC proporciona aos alunos segurança para utilizar a LE em diferentes contextos, uma vez que, sua formação favorece o uso real do idioma e das EA a partir das interações que ocorreram durante todo processo de ensino e aprendizagem.

O que se constatou, nesta pesquisa, durante a construção do arcabouço teórico, até o presente momento, é que o processo de ensino e

aprendizagem da LE com o uso das EA mediado pelas ACC é fortemente possível, merece ser colocado em prática e necessita de mais pesquisas para aprofundar esta temática, uma vez que, fornece diversos benefícios para todos os envolvidos.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 67-132.

CARRARA, Kester (Org.). **Introdução a psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

CRIVILIM, Ana Paula; POLIDO, Rosimeire Maria; TAILLEFER, Rejane J. Q. F. Inovando enunciados para redirecionar a aprendizagem estratégica. **Boletim 46**: Revista da Área de Humanas, Londrina, p. 129-137, jan./jun. 2004.

CYR, Paul. **Les stratégies d'apprentissage**. Tradução de Rejane J. de Q. F. Taillefer. Paris: Clé International, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana. Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira: uma breve introdução. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, p. 23-29, jan./jul., 1997.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DÍAZ-BARRIGA, F.; HERNÁNDEZ, G. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una experiencia constructivista**. México: Mc Graw-Hill, 2002.

ECOLOGISTAS EN ACCIÓN. **Chico Mendes**. 22 dic. 2015. Disponible en: <<http://www.ecologistasenaccion.es/article1158.html>>. Acceso en: 8 feb. 2016.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles. Las estrategias de aprendizaje. In: SÁNCHEZ, Lobato; SANTOS, Gargallo (Ed.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004. p. 411- 433.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: UFG, 2006. p. 11-45.

FREITAS, Luísa Varela; FREITAS, Cândido Varela. **Aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições ASA, 2003.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOBALIZAÇÃO - GRUPO 1. **O processo de aculturação das línguas**. Globalização - Grupo 1' blog. 2011. Disponível em: <<http://serranog1.blogspot.com.br/2011/09/o-processo-de-aculturacao-das-linguas.html>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

IRALA, Esrom Adriano Freitas. **A comunicação mediada por computador no ensino-aprendizagem da língua inglesa: uma experiência com o programa AMANDA de discussões eletrônicas**. 2005. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

LIMA, M.; PINHO, I. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M.; GRAÇA, R. M. O. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/ Canadá**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007. p. 87-101.

LOPEZ, Diana Vasconcelos. **Grupos de Aprendizagem Cooperativa e Ensino do Inglês como Língua Estrangeira**. 2010. 421f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MAGRO, Maria Celeste. **Estudar também se aprende**. São Paulo: E.P.U, 1979.

MENDES, Marlene Belmira De Sousa. **A aprendizagem cooperativa ao serviço de uma interação significativa na aula de PLE-nível A1.2**. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2013.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PÉREZ-BARRIGA, Marla. Propuesta para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE. Espanha: Biblioteca Virtual redELE, 2013.

PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio. **Estrategias de enseñanza-aprendizaje docencia universitaria basada en competencias**. México: Pearson Educacion, 2012.

ROSALES, Claudia Rivera. **Amazonia en peligro**. Direção artística Marcos Almada. México, 2008. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QmFz913IKBY>>. Acesso em: 10 out. 2015.

SALINAS, Jaime García. **Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado**. Chile: Conicyt, 2010.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

SILVA, Vitor de Almeida. **Aprendizagem colaborativa como método de apropriação do conhecimento químico em sala de aula**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

TAILLEFER, Rejane J. Q. F. O material didático – « estratégico » para praticar o oral em FLE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DOS PROFESSORES DE FRANCÊS, 15., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/caa/publi.htm>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

THE NATURE CONSERVANCY. **Amazônia brasileira**. Disponível em: <<http://www.tnc.org.br/nossas-historias/multimidia/fotos-amazonia.xml>>. Acesso em: 16 out. 2015.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=>>>. Acesso em: 10 maio 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LITERATURA E FANTÁSTICO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: REALIDADES POSSÍVEIS

Caio Vitor Marques Miranda

Amanda Pérez Montañez

Palavras iniciais

Finalizei, em 2016, meu mestrado no programa da Universidade Estadual de Londrina, de Letras Estrangeiras Modernas. Na época, com apenas 24 anos, trabalhava com as disciplinas de Espanhol e Literatura nas escolas de Londrina, tanto no ensino Médio, como nos anos finais da educação básica, e queria, de algum modo, unir a prática de minha realidade com o objeto estudo. A professora doutora Amanda Perez, quem me orientou, aceitou minha proposta em trabalhar com a incursão da literatura nas aulas de Espanhol como língua estrangeira - ELE, especialmente com a vertente do fantástico que estudei ao longo da graduação. Assim, abordo em meu texto a realidade da literatura nas aulas de ELE, reflito sobre sua relevância na sociedade, não apenas no contexto escolar e, por fim, demonstro uma das várias possibilidades de abordagem/proposta metodológica com um conto do escritor argentino Leopoldo Lugones, o qual deixo em anexo sua tradução inédita.

Pensar na presença e no ensino da Literatura nos dias atuais tem se tornado um desafio para o professor ao trabalha-la, já que muitas vezes os textos abordados são considerados “chatos” e “desinteressantes” para os alunos, em especial para os do ensino médio. Isso acontece por vários motivos, desde a linguagem desconhecida para o leitor, a temas

pouco interessantes ou ainda que fogem a sua realidade. No contexto educacional, as abordagens ao texto literário não se apresentam ainda diversificadas e motivadoras, a ponto de se aproximarem da realidade do estudante. Parte dos materiais destinados ao colegial apresenta/trabalha com a disciplina de Literatura de acordo com a Historiografia Literária, com textos representativos, esquecendo-se dos contemporâneos, com atividades tradicionalistas voltadas aos exames de vestibular e/ou ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Quando se pensa no contexto de língua estrangeira, ela é um instrumento para a abordagem dos aspectos linguísticos da língua objeto.

É perceptível, assim, que os estudantes do século XXI, antes do início das aulas do ensino médio, já criam estereótipos acerca da literatura, não desenvolvendo um grande interesse, por conseguinte, pelo texto literário, devido às dificuldades já mencionadas.

Além disso, é o frequente rechaço comedido também pelos professores no que concerne à Literatura e ensino. É uma postura que, há anos, vem preocupando as instituições de várias gerações e instituições do país, mas ainda pouco oferece no âmbito da formação formas de trabalhar com essa realidade. Fazer com que o aluno, do ensino básico e do ensino superior, reflita sobre a relevância do ensino da Literatura e entenda o carácter humanizador e significativo que ela possui ainda é o desafio do docente do século XXI. Martha Medeiros, por exemplo, ilustra essa questão:

Intelectuais se apuram, pigarreiam e começam a responder dizendo “Veja bem...” e daí em diante é um blablablá teórico que tenta explicar o inexplicável. Poesia serve exatamente para a mesma coisa que serve uma vaca no meio da calçada de uma agitada metrópole. Para alterar o curso do seu andar, para interromper um hábito, para evitar repetições, para provocar um estranhamento, para alegrar o seu dia, para fazê-lo pensar, para resgatá-lo do inferno que é viver todo santo dia sem nenhum assombro, sem nenhum encantamento [...] (MEDEIROS, 2018)

A autora contemporânea, assim como muitos outros autores e pesquisadores, discorre sobre para que serve a arte/poesia. Ela,

entretanto, inova na sua resposta ao dizer que ela serve para desequilibrar o leitor, fazendo-o pensar, para tirá-lo do “inferno” vivido todo dia sem a literatura, a qual provoca, segundo Medeiros, encantamentos, assombros. Partindo dessa premissa, que acreditamos ser urgente reformulações e modernizações não apenas sobre esse termo, mas sobre sua presença na educação e formação da sociedade.

O termo literatura, a partir do século XIX, passou por uma modernização, como alega Jouve (2012), ela passa a ser adquirida como “uso estético da língua escrita”. Isso se refere às características específicas que os textos literários possuem, diferenciando-se, desse modo, de outras produções escritas, como os textos jornalísticas, instrucionais e/ou acadêmicos. O autor aponta também que um outro elemento para que se identifique um texto literário é a “gratuidade”, ou seja, a ausência de propósito da prática da literatura. Antonio Candido (1995), em contrapartida, alega que a literatura possui certamente alguma prática. O trabalho com a literatura como força humanizadora, por exemplo, tem entre suas diversas funções a reelaboração do real por meio da ficção e o (re) conhecimento do mundo e do ser por meio da palavra, seja ela escrita ou oral. A literatura, que é uma experiência a ser realizada, permite a humanização do ser humano:

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um “bem incompressível”, pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CÂNDIDO, 1995, p. 243)

Falar de literatura sem admitir sua capacidade humanizadora, que tem a ver com a luta pelos direitos humanos, é ignorar a empatia que ela promove, ignorar a experiência de se colocar no lugar do outro. Esse é o papel sócio-literário-político no qual acreditamos e tentamos refletir em nossas práticas educacionais, ainda que a realidade do século XIX, não nos favorece tanto.

Em uma época de predomínio dos novos meios de comunicação consagrados pela internet, acaba que, cada vez mais, as pessoas são angariadas e presas aos estudos no mundo cibernético, e/ou ainda, já

não se tem o hábito de leitura. É difícil competir com redes sociais, aplicativos, variedades de jogos e tantos outros instrumentos. Caberá ao professor o desafio de reconhecer e de usar a literatura como ferramenta pedagógica, de esclarecimento, de leitura do mundo, como um instrumento de reflexão.

Marisa Lajolo (1991), em seu livro *Do mundo da Leitura para a Leitura do mundo*, discorre acerca da necessidade de trabalharmos a literatura e alega que lemos para entender o mundo por meio da leitura, num círculo, numa prática infinita. Ainda na introdução da obra em questão, ela preconiza que a leitura é fonte de prazer e de sabedoria e que é inesgotável em seu poder de sedução nos finos círculos da escola. Dessa forma, a escola mostra o caminho, dirige essa pesquisa inicial. Lajolo propõe, ainda, uma reflexão teórica, uma abordagem histórica e reflexiva e a análise textual, que constituem um caminho seguro e paisagens sedutoras na tão indispensável travessia do mundo da leitura à leitura do mundo. A autora ainda afirma que falta elegância e inspiração na maioria dos livros didáticos e paradidáticos, acarretando, desse modo, o desinteresse por parte do aluno.

Jouve (2012), por sua vez, em seu livro *Por que estudar literatura?*, apresenta reflexões acerca da prática de ensino e dos estudos da literatura, respondendo, ao enfrentar a questão que intitula sua obra, por meio da delimitação do objeto:

[...] se a arte não existe mais para os teóricos, ela ainda existe para a maioria dos indivíduos e, sobretudo, para uma série de instituições (ensino, imprensa, mídias) que pesam fortemente sobre nossa existência cotidiana. Assim, talvez não seja inútil se interrogar sobre uma “realidade” que, mesmo mal definida, “informa” – através de uma série de engrenagens – o mundo em que vivemos e nossa existência no interior desse mundo (JOUVE, 2012, p. 10-11).

O enriquecimento da existência e o desenvolvimento do espírito crítico, ao reforçar as habilidades de análise e de reflexão do leitor, implicam uma liberdade de juízo e uma ampliação da experiência humana que a literatura veicula e são essas as razões que justifica, para Jouve, o estudo da literatura, um leque de conhecimentos empíricos.

Assim, o autor, logo no capítulo um, traz a tona discussões teóricas no que tange a arte e suas proporções estéticas, histórica e cultural, por meio das duas perguntas que organizam a primeira parte da obra – “a arte existe?”, “a literatura existe?” –, promovendo “interlúdios” sob o pretexto de ilustração do debate por meio da análise de trechos de textos literários, recurso extremamente pedagógico que já aponta, ao delimitar o objeto, para o modo como explorá-lo em contexto didático.

Assim como Jouve (2012) apresenta a relevância da literatura, Guimarães e Batista (2012), professores universitários, ponderam a plurissignificação do que é a literatura em sala de aula e a ótica que se aprende a gostar de literatura:

Trabalhar literatura em sala de aula é trabalhar o ser humano em sua complexidade. É visitar a história de quem somos e do que construímos. A literatura não tem compromisso com a realidade, mas, muitas vezes, trata a realidade com muito mais propriedade do que qualquer outra forma discursiva. Não se há de pleitear, em ambiente escolar, uma leitura estritamente frugal dos textos literários. Antes, há de se questionar a ausência da provocação, do estímulo ao prazer da leitura.

Se se aprende conteúdo, aprende-se também prazer entre as linhas literárias. [...] (2012, p. 24)

Em suma, a literatura, ao mesmo tempo em que reflete uma sociedade, uma maneira de pensar, influencia essa mesma sociedade, configurando novos modos de pensar, uma vez que o escritor, tendo ou não consciência disso, assume um papel e uma função social. E sua influência vai além, não só leva o leitor a refletir sobre a sociedade em que está inserido, a questionar seu propósito, a definição do ser humano, seus medos, sonhos, motivações e seus sentimentos.

A partir dessas reflexões, que também se configuram também em textos fantásticos, ilustramos a possibilidade de ter a literatura como uma das formas textuais a serem trabalhadas nas aulas de língua espanhola. No trabalho final do mestrado, três foram as propostas que elaboramos no níveis básico, intermediário e avançado, de acordo com o Marco Comum Europeu (2001), destinadas a alunos de ensino médio. Naquele momento, elas foram baseadas nos conceitos de Cereja (2005),

onde o autor expõe que o ideal de uma aula de literatura seria a discussão e/ou debate do texto literário, explorando-o nas suas múltiplas funções, proporcionando ao estudante a possibilidade de compreender o passado e o presente e formar, conseqüentemente, leitores críticos.

Para criá-las, escolhemos, a partir de uma pesquisa bibliográfica, contos fantásticos de países hispano-falantes e com temas sócio históricos, atemporais, universais do séc. XX e que são de fácil acesso aos educandos e educadores. Entretanto, aqui, apresentamos apenas uma, a que certamente tivemos mais frutos das sementes que plantadas com os alunos.

Antes de mais nada, ressaltamos que tais atividades a seguir são propostas e que caberá ao professor adaptá-las de acordo com seu contexto de ensino e aprendizagem. Além disso, seria de suma importância o professor fazer a apresentação do autor em questão a partir de algum objeto artístico aos alunos e também apresentar a terminologia do fantástico, segundo a definição de Todorov (1992), que, metaforicamente, o insólito seria semelhante a um grande guarda-chuva a abrigar outros gêneros, por exemplo: o grotesco, o estranho, o realismo maravilhoso, o realismo cristão, o realismo, fantástico, o qual abordamos aqui.

Nessa proposta, objetivamos explorar a parte crítica do texto literário, levando-o ao aluno de forma mais lúdica. Para fazê-la, partimos do seguinte conto: “El descubrimiento de la circunferencia”, presente no livro *Cuentos Fantásticos* (2000) de Leopoldo Lugones, conto publicado na revista *Caras e Caretas* no início do século XX, o qual narra a história de um paciente, cuja loucura era a de não adotar uma posição qualquer. Tal paciente permanece dentro de um círculo feito a giz, já que descobriu que a linha era infinita e que nada poderia contê-la, a não ser ela mesma, formando, assim, uma circunferência. O personagem acreditava, então, que a circunferência era a chave para a imortalidade. No manicômio, todos respeitavam a loucura de Clinio Malabar, até que, certo dia, um recente estagiário, talvez incomodado com o que via, enquanto Clinio dormia, apagou a circunferência em que estava. No dia seguinte, o louco amanheceu morto. Após sua morte, este passa a assombrar o manicômio no qual viveu seus últimos 20 anos.

O professor entregará o conto aos estudantes para que efetivem a leitura em 20 minutos. Posteriormente, começará questionando-os com perguntas simples para evidenciar o nível de compreensão do texto, e também verificará se há dúvidas de léxico. Desse modo, esperamos que os alunos tenham uma compreensão total do texto, uma vez que, a seguir, o docente trabalhará com uma das funções da literatura, a função social, postulada por Candido, a qual tem como objetivo conscientizar e transformar pessoas e/ou sociedade. Ao explorá-la, o ele a detalhará à classe, e trará à tona o cientificismo, atitude histórica que no início do século XX deu suma importância às teorias científicas com o objetivo de aplicá-las a fenômenos sobrenaturais, rechaçando interpretações surreais, trabalhando, desse modo, com perspectivas interdisciplinares. Logo, os alunos farão uma pesquisa no laboratório de informática e/ou, ainda, com os recursos tecnológicos disponíveis na instituição sobre a representação de uma circunferência, qual contexto sócio-político presente no ano de publicação do conto e qual a representação do manicômio para a sociedade naquela época. Após o levantamento e a exposição das respostas dos alunos com a mediação do professor, eles investigarão alguns fatos que pareçam irreais ocorridos na sociedade nos últimos 30 anos e quais foram as justificativas cientificamente dadas a eles.

Em seguida, os alunos apresentarão à turma a pesquisa feita anteriormente, com slides, vídeos, reportagens, imagens. Esses fatos serão elencados na lousa pelo professor e atribuídos aos alunos para que cada grupo faça um micro-conto fantástico em língua espanhola sobre o assunto, baseando-se na estrutura do conto de Leopoldo Lugones e utilizando-se de elementos literários tais como a harmonia, o clímax e o desfecho. Para tal produção, eles farão no modelo de *stop motion*, com auxílio do programa *movie maker*, esbanjando-se da criatividade de cada um.

Além disso, orientamos que toda atividade seja feita totalmente em sala, para que o professor perceba a interação dos alunos, observando

se eles se sentem motivados com o gênero e se estão empenhados na produção que lhes foi solicitada.

Em síntese, o que pudemos observar neste ensaio – o qual tem o intuito de apresentar um recorte das propostas pedagógicas com o uso da literatura fantástica nas aulas de ELE a alunos do ensino médio – foi a possibilidade de integrar, nas aulas de ELE, a literatura, a sua riqueza sociocultural e histórica e a sua peculiaridade no ato de relatar a realidade em que vivemos.

Verificamos, com as atividades descritas anteriormente, a possibilidade dessa integração ímpar que é feita/realizada por docentes e que, com ela, em especial com os elementos fantásticos, é possível despertar o interesse e a atenção do leitor, provocando sensações que fomentam a curiosidade e o desejo insaciável de querer saber o final da história, visto que é reservada uma surpresa decorrente de um fato que não fica preso ao mundo racional, no qual tudo é questionado e necessita-se de explicações lógicas e justificativas para serem críveis.

Desse modo, a literatura raramente será um enxame de regras compostas em um livro no qual o aluno tenha que se debruçar para aprender, mas ela tem o papel/função de transformar/humanizar a nossa realidade, de fazer desse mundo um novo, como alega Jouve (2012). E mesmo com as falhas que trazem os livros didáticos ao utilizá-la como pretexto, caberá ao professor incitar o imaginário e a criatividade dos alunos com esse tipo de texto, o qual, por meio da linguagem, pode demonstrar a efetividade da construção de novos conhecimentos em língua estrangeira, mesmo que trabalhado com as habilidades de produção e compreensão escrita.

Usufruir dos textos fantásticos nas aulas de língua estrangeira, no caso, a de Espanhol, proporcionará um ingrediente que dará sabor peculiar à aula, de cunho sedutor, cheia de mistério, onde acarretará um conflito entre o possível e o inadmissível, incitando a imaginação do leitor e enriquecendo ainda mais a leitura e sua visão de mundo.

Referências

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Ltda., 1972.

CEREJA, William Roberto. **Ensino da literatura: uma proposta dialógica para o trabalho como literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

GUIMARÃES, Alexandre; BATISTA, Ronaldo de Oliveira. A leitura é uma atividade dinâmica. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org). **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.24

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. **O Que é Literatura**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LUGONES, Leopoldo. **Cuentos Fantásticos**. Madrid: Metas ediciones, s/d. p. 113-116

MEDEIROS, Martha. **Para que serve a arte?** Disponível em: <<https://kayong.wordpress.com/2018/05/20/para-que-serve-a-arte/>> Acesso 03 de agosto de 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991/2012.

Anexo

Tradução do conto *O descobrimento da circunferência*, de Leopoldo Lugones

Clínio Malabar era um louco, cuja loucura consistia em não adotar uma posição qualquer, sentado, de pé ou encostado, sem rodear previamente com um círculo que traçava com um giz. Levava sempre um giz consigo que o substituía com carvão quando seus companheiros do manicômio escondiam dele e com um pau, caso estivesse em algum lugar sem azulejo.

Duas ou três vezes, enquanto conversava distraído, lhe haviam empurrado para fora do círculo; mas deveriam acabar com a brincadeira, sobre a proibição expressa do diretor, pois quando aquilo acontecia o louco ficava gravemente doente.

Fora isso, era um indivíduo tranquilo que conversava extremamente discreto e até ria piedosamente da sua loucura, sem deixar, é claro, de vigiar com muito cuidado, seu círculo protetor.

E eis aqui como começou a produzir a mania de Clínio Malabar: Era geômetra, ainda que mais pelas leituras que a prática. Pensava muito sobre os axiomas e até chegou a compor um soneto muito ruim sobre o postulado de Euclides; entretanto, antes de concluí-lo, deu-se conta de que o tema era ridículo e entendeu que maldade da peça, apenas um amigo lhe avisou.

A loucura veio, pensando sobre a natureza da linha. Chegou facilmente à convicção de que a linha era o infinito, uma vez que não há nada que possa contê-la em seu desenvolvimento, é suscetível de prolongar-se sem fim.

Em outras palavras: como a linha é uma sucessão de pontos matemáticos e estes são entidades abstratas, nada pode limitá-la, nem detê-la no seu desenvolvimento. Desde o momento em que um ponto se mova no espaço, gerando uma linha, não existe razão alguma para barra-la, pois nada pode contê-la. A linha não tem, então, outro limite que ela mesma, e de tal forma foi como se descobriu a circunferência.

Logo que Clínio realizou esta descoberta, compreendeu que a circunferência era a razão mesma do ser, realizando, também simultaneamente, este outro descobrimento: que a morte anula o ser, quando este perde o conceito da circunferência.

Deste modo explicava o médico sobre o caso de Clínio Malabar.

Este apoiava ainda uma ideia complementar. Todo ser, dizia, é uma convicção matemática. Para a grande maioria, esta consiste na unidade, ou seja, a evidência abstrata de uma linha limitada por si mesma. Isto, que é puro instinto, pois vem por transmissão hereditária, sem necessidade alguma de se formular, não falece naturalmente. Os seres – unitários – morrem pela ação correlativa da finalidade, que adotam quando

são incapazes de conceder a perfeição da circunferência; porque uma circunferência perfeita não tem fim, e a morte carece então de razões.

Os que entendem o problema - os poucos - precisam vigiar sua circunferência. É o que fazia Clínia Malabar como acabamos de ver. Propunha-se, desta forma, ser imortal; e é tão poderosa a sugestão, dizia o médico, que em vinte anos de manicômio aquele sujeito não tinha apresentado o mais simples traço de velhice.

Caminhava o menos possível, com o propósito de não permanecer “ilimitado”, e dormia no chão. Todos já estavam acostumados e respeitavam sua mania.

Mas, certa vez, entrou na clínica um residente, quem se chocou com aquilo extraordinariamente.

Começou a hostilizar o louco, sem que ele se ofendesse. Somente quando tentava apagar sua circunferência, dava gritos o que acarretava em suspender a missão. Desde aquele dia, o louco começou a descrever em todos os locais ocultos dos escritórios e dos pátios, círculos de substituição para usá-los em caso de perigo.

Uma noite, o residente se propôs a fazer seus caprichos, pois como era um amador do manicômio, era um pouco maníaco; e enquanto o louco dormia apagou cuidadosamente sua circunferência. Alguns loucos, cientes da sua travessura, procuraram e apagaram os círculos substitutos.

Clínio Malabar não se levantou. Morreu, ao desaparecer sua limitação geométrica.

O incidente provocou algum ruído, mesmo não sendo dada a atenção merecida para homenagear a honra do seu cargo, mas os loucos ficaram tão impressionados que desde este dia passaram a ouvir por todas as partes a voz de Clínio Malabar.

Pela noite, falou mais de dois minutos debaixo de uma cama; aos poucos, se ouvia em vários pontos da horta. Os loucos sabiam algo, mas não queriam dizê-lo.

O curioso é que o fenômeno contagiou os auxiliares, quem juravam também terem ouvido conversas do louco morto.

Um dia, às onze da manhã, mais ou menos, comentávamos sobre isso com o médico na área que rodeava o quintal do hospício nos protegia do bravo sol estio.

De repente, debaixo de uma lata, colocada de boca para baixo, não sei que plantinhas exóticas, a vinte passos de nós, soou a sono frase. A voz de Clínio Malabar.

Antes de voltarmos do choque, os loucos apareceram mugindo, como vacas que viessem de um matadouro. Todos se impressionaram. Lá, sobre o sol claríssimo, no pátio uniforme, plano, debaixo daquela lata, soava com as mesmas frases que tanto conhecíamos a voz de Clínio Malabar. De Clínio Malabar enterrado há uma semana, profetizava a mais certa autopsia.

Os loucos nos olhavam ferozmente; o pessoal tremia horrorizado e a nós também não sei aonde iríamos parar, se o médico, com suprema energia, não desse um ponta pé naquela lata.

A voz parou bruscamente, e sobre a caixa de bolor que a boca do recipiente formara, apareceu - escrito com giz- um dos círculos de Clínio Malabar.

“NO WOMAN, NO CRY - BUT WHY DOES SHE CRY?”: INTERCULTURALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA MULHER

Maria Aparecida Martins da Silva Mizakami

1. Palavras Iniciais

No Woman, No Cry – Não Chore Mulher, Não Chore – Música de autoria de Bob Marley¹, ícone musical e cultural jamaicano, é mais uma narrativa de saudade, dor e medo do que um simples refrão que muitos cantarolam sem perceber a angústia por trás da letra, na qual uma figura feminina jamaicana e pobre é carinhosamente consolada em suas lágrimas.

Apenas uma música? Não, pintura também. No final da década de 90, o artista plástico Chris Ofili revisita *No Woman, No Cry* de Marley em sua obra homônima vencedora de um prêmio *Turner*, ao fazer um tributo em memória de uma vítima de preconceito racial. Em sua pintura², Ofili retrata a mãe da vítima, negra, em lágrimas. Além de obras de arte tão emblemáticas por realizarem uma importante função sociocultural ao dar voz à mulher e as mazelas às quais são submetidas, é uma das temáticas abarcadas por este artigo, e por isso, adota o nome destas [obras] como

1 Conforme Rita Marley relata em sua obra autobiográfica *No Woman No Cry: My Life with Bob Marley*, Vincent Ford, também chamado por Rita e Bob como Tata, foi creditado como co-autor desta canção mesmo não tendo sido de fato. Este feito foi fruto da honra à forte amizade entre Tata e o casal Marley e seu papel de figura de pai para Bob. (MARLEY & JONES, 2004).

2 A obra *No Woman, No Cry* de Ofili encontra-se em exibição no *Tate Gallery*, em Londres e faz parte da galeria do *Google Art Project*. (Ver anexo)

título e inspiração para a elaboração de uma proposta didática como produto final desse trabalho.

Em tempos de amplo debate sobre formação de identidade e diversidade de gênero, a mulher faceja um momento social ímpar de empoderamento³ feminino e luta pela legalização de seus direitos. Imerso neste cenário, o presente texto prima pela elaboração de uma proposta didática em Língua Inglesa como Língua Estrangeira, possibilitando aos alunos espaço para reflexão, construção e expansão do conhecimento e troca de experiências / vivências. Esta proposta servirá como sugestão didática aos alunos e professores de Línguas Estrangeiras Modernas, envolvidos com o ambiente escolar, e interessados no ensino sob a perspectiva que tende a desconstruir os papéis ocupados pela mulher na sociedade.

Desta forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para o curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas oferecendo à comunidade acadêmica, vinculada ao Ensino Médio, uma proposta didática sobre a temática mulher e suas representações sociais.

A escolha do tema “*No Woman, No Cry – but why does she cry?*” encontra respaldo em dois documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) – **Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Língua Estrangeira Moderna** (DCE – LEM) do Estado do Paraná (Paraná, 2008); e **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (Brasília, 2006). Além destes documentos, este artigo toma como base o **Programa Nacional de Políticas para as Mulheres** (PNPM) (Brasil, 2013 – 2015), programa criado a partir das discussões a respeito das metas e formulação de políticas destinadas às mulheres e à população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros) reafirmando a prioridade da equidade de gênero.

Ambos os documentos oficiais valorizam a escola como espaço social democrático, em que os participantes, alunos e professores, apropriam-se de forma crítica e histórica, do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais com a finalidade de transformar a

3 Neologismo de alcunha de Paulo Freire, em livre tradução do verbete de língua inglesa *empowerment*. Para o educador, trata-se da “capacidade do indivíduo realizar por si mesmo as mudanças necessárias para evoluir e se fortalecer.” (FREIRE, 1992) Esse termo vem sendo utilizado de forma recorrente pelas feministas, com o intuito de enfatizar a importância do fortalecimento do poder feminino no combate aos valores machistas impostos pela sociedade.

realidade, propondo ensino de língua estrangeira (ELE) com vistas “a um ensino que contribua para reduzir desigualdades sociais e desvelar as relações de poder que as apoiam” (PARANÁ, 2008, p. 49). Ainda dentro dessa vertente, o documento **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** reitera que o ensino de língua estrangeira visa a “ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, [...] contribuir para a formação de indivíduos” (BRASÍLIA, 2006, p. 91), favorecendo um modo de pensar aberto e livre, contribuindo para o amadurecimento da cidadania.

Posto que língua e cultura são indissociáveis (KRAMSCH, 2004), busca-se ainda com este trabalho uma reflexão crítica sobre o ensino dissociado da LE (Língua Estrangeira), da língua pela língua. Oportunamente, Byram (1997) ressalta em *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* que o Ensino de Língua Estrangeira (ELE) tem como alicerce a prática da alteridade (*otherness*), uma vez que requer dos alunos o engajamento de experiências familiares e não familiares por meio da LE. O ELE visa a favorecer a promoção da comunicação inteligível, porém, vista como muito além de uma simples troca de informação. Para o autor, a comunicação deve ter em sua essência as mais diferentes nuances de comportamento, crença e particularidades do convívio entre os falantes de LE.

Deste modo, ao fomentar discussões por meio do ensino de Língua Inglesa (LI) como um instrumento de comunicação, espera-se que o aluno se beneficie de uma reconstrução da sua visão de mundo, e inclusive da própria realidade, ao final da aplicação da proposta didática, apropriando-se de forma reflexiva de conceitos, políticas e práticas culturais contemporâneas de relevância social como o Feminismo e os estudos de gênero.

É conveniente ressaltar que a escolha do tema para esse artigo é consoante às prioridades definidas no PNPM para o campo da educação, dentre muitas, a promoção de ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual; valorização das iniciativas culturais das mulheres e estímulo à difusão de imagens não discriminatórias e/ou estereotipadas das mulheres.

Indiscutivelmente, o meio acadêmico ocupa papel de destaque no empreendimento de ações concretas para o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero, além da promoção do tratamento igualitário a todos os

cidadãos, o grande mote do movimento feminista. A título de exemplo de articulação acadêmica feminista, pode-se elencar o projeto Universidade Livre Feminista ancorado a um programa do Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), sediado no Distrito Federal; o movimento estudantil Coletivo de Mulheres PUC-Rio, que militam contra a cultura do estupro; a Frente Feminista DCE Livre da USP e o coletivo Marias Baderna (Letras – USP), que organizam atos tanto dentro do campus como online; a organização Mulheres da UNE, a qual promove a auto-organização das mulheres do Movimento Estudantil (ME), discute, propõe e encaminha políticas de combate à desigualdade, entre muitos outros.

Na UEL, o Coletivo Mietta Santiago, coletivo de mulheres do Direito, o qual luta contra trotes abusivos de todos os cursos da instituição, é o único autodeclarado feminista da universidade. Dentro do campus existem vários outros, mas com temáticas e demandas diferentes. Basta uma simples busca pelas principais redes sociais⁴ para listar um pulsante rol de expressões feministas no meio acadêmico nacional.

Ademais, o papel do professor, muito além de mediador e facilitador em sala de aula, é o de formador de cidadãos em sua essência. Nesse sentido, pensou-se na proposta didática “*No Woman, No Cry – but why does she cry?*”, produto final deste artigo, como uma ferramenta a ser utilizada no estágio obrigatório pelos alunos de Língua Inglesa, inseridos no contexto do ensino médio. A ideia dessa atividade ser usada pelos estudantes de cursos de Licenciatura de Língua Inglesa levou em conta que notoriamente um dos berços das discussões referentes à equidade social se dá durante o processo de formação acadêmica dos discentes, *ipso facto*, quanto mais engajado for o aluno da graduação, maiores serão as oportunidades geradas em sala de aula para a discussão dessas valorosas questões sociais.

Sendo assim, a proposta didática deste artigo estará disponível no site da Biblioteca Central da UEL, não apenas a todos os participantes de LEM, como também a outros colegas de outras áreas, interessados na temática mulher, que queiram fazer uso desse material para o ensino de LI seguindo uma estrutura interdisciplinar.

4 As redes sociais como *Facebook* e *Twitter*, por inúmeras vezes e em situações as mais diversas, foram e são poderosos meios de divulgação de grandes movimentos político-sociais, protestos e manifestações. Portanto, não devem ser menosprezadas.

Ao longo deste artigo, o leitor será provocado a fazer uma reflexão mais ampla com relação a algumas relações dicotômicas como Feminismo *versus* Machismo e Gênero *versus* Sexo. Ao final do artigo, ideias centrais são retomadas a fim de apontar futuros estudos dentro da perspectiva de gênero e sua aplicabilidade em sala de aula.

2. Sistematização aplicada

Atendendo a fins metodológicos, a pesquisa realizada neste trabalho é classificada como documental e bibliográfica, pois foi “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008). À vista disso, realizou-se um levantamento de publicações que discutiam sobre o tema abordado por este artigo, alicerçando-o substancialmente. Em relação à pesquisa documental, o autor afirma que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p.51)

Por conseguinte, tanto a pesquisa documental quanto a bibliográfica se fizeram necessárias para a angariação de informações acerca do tema proposto por este artigo, tendo em vista a consulta realizada a periódicos, documentos que norteiam o Ensino Médio no Brasil e textos acadêmicos de referência.

Quanto à sistematização, este trabalho segue o escopo de uma série didática, que de acordo com Kobashigawa et al (2008) trata-se de um conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente, de forma que os alunos possam entender e tomar posse do conhecimento que permeia o tema proposto de modo satisfatório. Consequentemente, esta modalidade visa contribuir à apropriação do

ensino, fazendo com que as intervenções realizadas no ambiente escolar possam ser viáveis e proveitosas a todos os participantes.

A aplicabilidade dessa modalidade se justifica pelo fato dessa proposta didática requerer o estabelecimento de objetivos específicos de ensino, bem como o desenvolvimento de atividades que atendam esta demanda, levando-se em consideração o contexto educacional.

Com o propósito de evitar um entendimento equivocado sobre o termo “série didática” adotado por este artigo, faz-se necessário esclarecer que sua acepção não reflete o mesmo teor do jargão linguístico “sequência⁵ didática”. Este último é definido por Dolz, Noverraz & Schneuwly como “conjunto de atividades pedagógicas organizadas de maneira sistemática, com base em um gênero textual [...], oferecendo aos alunos instrumentos eficazes para melhorar sua capacidade de ler e escrever”. Em contrapartida, o uso do termo “série didática” sugere um repertório de práticas didáticas que seguem uma sequência em sua disposição a título de manutenção da organização e coerência da proposta pedagógica. Não se busca trabalhar de maneira focada em torno de um gênero textual, uma vez que um dos objetivos desse artigo é propor uma inserção cultural nas aulas de LE por meio da Arte como recurso pedagógico.

3. Em torno de uma proposta didática

A proposta didática visa a contemplar as discussões em torno de gênero apresentadas neste artigo, dentro do universo de ensino de língua inglesa como língua estrangeira no ensino médio. Partindo da canção e obra homônimas *No Woman, No Cry*⁶, já mencionadas na introdução, propõe-se com essa escolha de material uma ruptura com o cânone literário. Zolin destaca em “Literatura de autoria feminina” que o cânone literário “sempre foi constituído pelo homem ocidental, branco, de classe média/alta, portanto, regulado por uma ideologia que exclui os escritos [...] das chamadas minorias” (2005, p. 275). Nesta perspectiva, a crítica feminista “se apresenta como possibilidade de desconstrução de leituras consagradas” (XAVIER, 1999, p. 16). Apesar de ambas as autoras

5 Neste artigo, segue-se a definição de “sequência” conforme aclarada pelo dicionário Aurélio nas entradas 1, 2 e 3 do presente verbete, as quais postulam seu significado como sendo “ato ou efeito de seguir, seguimento, continuação, série ou sucessão”. (HOLANDA FERREIRA, 1999, p. 1980)

6 Letra da música e pintura em anexo.

discursarem em prol da literatura de autoria exclusivamente feminina, é importante esclarecer que este artigo apresenta como inspiração duas obras de autoria masculina, porém, contrárias ao arcaísmo canônico por serem artistas negros, de classe social desprivilegiada, oprimidos pela colonização cultural ocidental e que dão voz à figura feminina contemporânea igualmente dominada pelos valores patriarcais. Nesse sentido, é possível no campo da crítica feminista ampliar o olhar quanto à representação da mulher que não esteja limitada à produção de autoria feminina.

Logo, ao trabalhar com uma canção que retrata a dor da mulher jamaicana e uma pintura que estampa o sofrimento de uma mãe negra enlutada, busca-se não apenas a ruptura com o canônico como também oferta ao aluno a oportunidade de refletir sobre a cultura do outro e como a identidade da mulher é construída nesse meio, proporcionando ao aluno do ensino médio, condições para que ele perceba de forma crítica e reaja a esses textos aural e imagético, compreendendo “que por trás deles há um sujeito, uma história, uma ideologia e valores particulares e próprios da comunidade em que está inserido” (DCE-LEM, Paraná, 2008, p. 66), reconstruindo sua própria identidade a partir do contato com a cultura do outro.

Ademais, ao optar por um material cuja variante linguística seja o inglês jamaicano, no caso da canção, e que seja pictórico ao invés de escrito, como no caso da pintura, evidencia-se uma fuga do óbvio, denotando leveza e frescor às aulas de LE, buscando manter o interesse do aluno no estudo da língua enquanto cultura.

No próximo ponto dessa seção, será feita uma breve descrição da proposta didática, que se encontra disponível na íntegra ao final deste trabalho como APÊNDICE A. Conjuntamente, será detalhada de forma mais acurada sua última parte, por se tratar de uma atividade de fechamento e debate das questões levantadas por este artigo.

3.1 NO WOMAN, NO CRY – BUT WHY DOES SHE CRY?

A proposta didática elaborada no desenvolvimento deste artigo visa a atender os alunos do Ensino Médio e seus professores, podendo ser aplicada em um bimestre, intercalando com o conteúdo programático

da escola atuante. Entretanto, pode ser adaptada a outras realidades de ensino, como instituto de línguas e programas de natureza interdisciplinar. Para atender a essa flexibilidade, esta proposta foi subdividida em três frentes – a primeira relacionada à perspectiva de gênero, feminismo e mulher; a segunda relacionada à pintura, a terceira à canção e a última ao mito de Penélope. Apesar desta divisão, é importante salientar que todas as partes se complementam e são interdependentes.

O objetivo central do conjunto de atividades propostas é o de expor os alunos às questões de gênero através de expressões artísticas, – pintura e música –, dando-lhes a oportunidade de refletir e compartilhar experiências e questionamentos com os colegas, usando a língua inglesa como um instrumento enriquecedor, fomentando sua percepção intercultural.

Destarte, no decorrer da proposta didática, será apresentada a tela *No Woman, No Cry* (OFILI), bem como a canção homônima de autoria de Bob Marley, instigando a associação entre ambos e sensibilizando os alunos com questões inerentes ao papel da mulher em sociedades que não a brasileira, correlacionando o tema central das duas obras com a temática feminista e questões de gênero. Neste sentido, a imagem da mulher que chora de Ofili servirá de subsídio para o levantamento de questões acerca dos direitos das mulheres, dos homens e das minorias sociais.

Acompanhando a mesma linha didática, a canção *No Woman, No Cry* (MARLEY & V. FORD) será trabalhada de forma a estimular o pensamento crítico e florescimento intercultural, incentivando os alunos a debaterem temas centrais da obra como a realidade socioeconômica da Jamaica e fatores culturais, além da mulher que chora a espera, uma evidente associação ao mito de Penélope⁷. Igualmente, serão trabalhados aspectos biográficos do compositor Bob Marley através de textos adaptados e exercícios de perguntas e respostas, bem como aspectos lexicais da canção, como os *Jamaicanismos*.

As atividades propostas se apresentam nas seguintes variedades:

- Introdução e sistematização dos componentes lexicais pertinentes à discussão do tema em LE.

⁷ Filha do rei Ícaro de Esparta, a qual é retratada como uma mulher de beleza frondosa, índole inabalável e conduta justa. Durante vinte anos, esperou fielmente seu marido Ulisses regressar da guerra de Troia. (DIXON-KENNEDY, 1998)

- Debate de questões que remetem à temática identidade de gênero com foco na mulher, através do uso de vídeos como material autêntico. Como sugerido por Goldenstein (2014), o uso de vídeo no ELE serve de incentivo para a prática de compreensão aural, além de fomento para discussões acerca de determinado assunto, integrando e desenvolvendo todas as quatro habilidades: fala escrita, compreensão aural e até mesmo a escrita. Além do mais, ao expor o aluno à língua estrangeira em sua forma original através do material autêntico, cria-se uma experiência de aprendizagem muito mais motivadora do que se o aluno estivesse simplesmente lendo um texto escrito e respondendo questões elementares de compreensão textual (ISLAM & MARES apud TOMLINSON, 2003), uma vez que a autenticidade é uma indulgência em si mesma posto que haja o fator satisfação pessoal em entender algo na sua língua original, sem modificações (SHERMAN, 2003).
- Observação da obra pictórica sucedida de discussão dos elementos que a compõem e personificação da temática em torno da obra, como a dor da saudade, violência urbana, preconceito racial e condição da mulher na nossa sociedade e na sociedade do outro.
- Análise do título atribuído à pintura e sua correlação com o título da canção homônima de Bob Marley
- Estudo dos dados técnicos e elementos físicos de composição da tela, destacando algumas particularidades, como o uso de estreme de elefante em sua elaboração.
- Leitura e exercícios de compreensão textual de materiais autênticos de natureza biográfica, tanto sobre o artista plástico Ofili, como também sobre o cantor e compositor Marley.
- Trabalho sistemático da letra da música *No Woman, No Cry*, abrangendo:
 - Aspectos lexicais específicos, os chamados *jamaicanismos*;
 - Questões socioculturais da Jamaica;
 - A condição da mulher em contexto do cotidiano;
 - Correlação com o Mito de Penélope.
- Análise da temática apresentada pela canção, fomentando a discussão de aspectos interculturais e questões de gênero, gerando

personificação ao incentivar a troca de opiniões e experiências entre os alunos.

- Organização e desenvolvimento de um painel expositivo, fazendo uso de recursos imagéticos e elementos textuais, de forma a trazer para fora da sala de aula os temas discutidos durante os encontros.
- Discussão de encerramento da proposta didática com a finalidade de promover o efeito retroativo⁸ entre alunos e professor.

É importante enfatizar que o uso da língua materna (LM) no decorrer da proposta didática será permitido à luz das **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio** (DCNEM), nas quais é conceituada como “geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 1998). DCNEM ainda reitera que a(s) Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s) devem ser reconhecidas e usadas “como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 1998). Notoriamente, Pulverness se posiciona a favor do uso da língua materna nas aulas de língua estrangeira ao postular que:

A língua não pode ser percebida como simplesmente um veículo de transmissão de significados culturais – a cultura está contida na língua de forma indissociável. Em muitos casos, a língua é a própria cultura, ou pelo menos uma das representações de mais expressão dentro de uma cultura. Portanto, se aceitamos a proposição de que determinada cultura à qual um aluno pertence deveria ocupar o centro do aprendizado cultural, então parece ser axiomático que a parte em que se trata de sua cultura natal deva transcorrer, natural e apropriadamente, na própria língua do aluno⁹. (PULVERNESS, 2004, tradução minha)

Logo, ao conduzir as discussões das atividades propostas desta forma, alternando entre o uso de LM e LE, cria-se um ambiente em que todos possam participar independentemente de seu nível de proficiência

8 Também denominado efeito *Washback*, consiste em uma análise do conteúdo trabalhado e até mesmo do teste de verificação aplicado, de forma a resgatar os benefícios e até mesmo as falhas tanto no processo de aprendizagem e também na escolha e desenvolvimento do instrumento de avaliação. (BROWN, 2000)

9 No original: *Language is not simply a vehicle for conveying cultural meaning - cultural meaning is deeply embedded in language. In many cases, the language is the culture, or at least one of the most highly articulated representations of the culture. Therefore, if we accept the proposition that students' own culture should occupy a central place in cultural learning, then it seems axiomatic that some of the treatment of this 'home' culture will quite naturally - and appropriately - be in the students' own language.* (PULVERNESS, 2004)

linguística de LE, considerando-se como objetivo principal o favorecimento de reflexões de cunho sociocultural.

3.2 Discussão de encerramento da proposta didática

Este é o momento crucial da proposta didática. Não por se tratar do encerramento, e sim por abarcar questões que constituem o cerne deste artigo. Neste estágio final, os alunos serão instigados a debater e refletir sobre os itens seguintes:

1. Pontos positivos e negativos da prática em sala de aula através das questões “qual ou quais atividades você mais gostou? Aprofunde-se” e “Qual ou quais atividades você não gostou? Aprofunde-se”. O objetivo dessas questões é o de auxiliar em possíveis ajustes para o uso futuro desta mesma proposta didática, promovendo uma autoavaliação.
2. Resgate do conhecimento adquirido e trabalhado sobre a Jamaica e suas questões socioculturais, além de correlacionar o diálogo intercultural por intermédio das questões “O quê você conhecia sobre a Jamaica antes dessas atividades? Mudou alguma coisa?” e “Você acha que a realidade brasileira é parecida com a da Jamaica? Aprofunde-se”. Faz-se indispensável ressaltar que “A percepção da sua própria língua e cultura através de uma língua estrangeira provoca o sentimento de alteridade (*otherness*) de uma cultura (ex) cêntrica.” (PULVERNESS, 2004, tradução minha). Neste momento, os alunos são confrontados com a Língua do outro, bem como a sua própria cultura, sua forma de pensar e de lidar com o mundo. (BYRAM, 1989)
3. Retomada da discussão sobre o mito de Penélope, trazendo-a à luz das questões de gênero por meio das perguntas “Você concorda que o mito de Penélope é vivido por outras mulheres? Quais? Você acha que a mesma situação pode ser vivida por homens também? Aprofunde-se”. Estas perguntas tem o intuito de provocar um debate sobre o machismo e seus chavões como “homem não chora” e “mulher, sexo frágil”.

4. Sondagem das percepções sobre o Feminismo, bem como a compreensão do seu princípio de igualdade social com as questões “Você já tinha ouvido falar sobre Feminismo? O que era Feminismo para você antes destas aulas?” e “Você acha que Feminismo é o oposto de machismo?”. Visto que foi trabalhado dentro da proposta didática a conceituação de Feminismo e suas matizes de forma clara e franca, sua tônica permeia todas as discussões propostas. Explicitamente, a retomada deste assunto prima por provocar o aluno e fazer com este tenha interesse em se aprofundar sobre o tema, dentro ou fora dos limites físicos da escola. Além disso, buscase quebrar alguns pré-conceitos há muito tempo arraigados em meio aos populares, como “Feminismo é coisa de sapatão”, “Feminismo é coisa pra mulher feia”, “Feministas não podem depilar as axilas”, e mais outras considerações que de certa forma servem de impeditivo e constroem uma ideia pejorativa com relação ao Movimento Feminista. Ademais, torna-se inevitável trazer esta questão à arena da discussão por se tratar de uma proposta didática focada na temática mulher, cuja difusão do debate acerca de seus direitos e manifestações públicas, clamando por relações equânimes sob o viés social, é cada vez mais pulsante e impossível de ser ignorada.
5. Revisita às construções em torno dos papéis sociais e às questões de gênero com a pergunta “Você concorda que apenas a mulher pode sofrer e chorar?”. A intenção é a de tornar claro que a máxima “coisas de homem/coisas de mulher” não representa um padrão imutável.
6. Apesar de estar subdividida em quatro frentes – a primeira relacionada com a temática mulher e a respeito das construções de gênero, a segunda em torno do pictórico, a terceira sobre a canção e a quarta sobre o mito de Penélope, todas as partes se complementam e são interdependentes.
7. Percepção do aprendizado e crescimento pessoal e intercultural por intermédio das perguntas “Antes dessas atividades, qual era a sua visão sobre a mulher?” e “Qual ou quais lições você levará para fora da sala de aula?”. Esta pergunta retrata o grande pilar deste artigo: a consolidação de ideias e entendimento que irão influenciar diretamente a sociedade além dos muros da escola.

Considerações Finais

Durante a escolha de material para a estruturação da proposta didática *No Woman, No Cry*, assumiu-se o compromisso de reexaminar textos de relevância para o entendimento acerca da abordagem intercultural de ELE, Feminismo e a perspectiva de gênero, bem como sua aplicabilidade no âmbito escolar, de forma a promover discussões e reflexões que reflitam uma experiência de ensino de LE que vá além dos limites da sala de aula.

O produto final deste artigo tem como objetivo servir não apenas de contribuição ao MEPEM, como também servir a todos os acadêmicos que estejam interessados em trabalhar o ensino de LI com um enfoque intercultural sobre a construção da identidade da mulher e seus papéis sociais. Desta forma, a prática de língua estrangeira deixa de considerar apenas o ensino da língua pela língua, para se tornar uma intervenção em prol da cidadania e luta pelas relações sociais equânimes entre homens e mulheres.

Para tanto, este artigo apresenta uma proposta didática formulada a partir da inquietação sobre o que tem sido feito para conscientizar os jovens, mais especificamente aqueles inseridos no contexto do ensino médio, sobre esta problemática cuja discussão ocupa lugar de destaque nos dias de hoje. Nesse sentido, esta proposta contempla atividades elaboradas em torno de assuntos como Feminismo, construção da identidade, representações sociais e interculturalidade. Atendendo às devidas finalidades, tais atividades se apresentam no formato sequencial e divididas em quatro grandes frentes, de modo a oferecer flexibilidade ao docente para que este possa dar continuidade ao conteúdo programático já pré-estabelecido no início do ano letivo.

Acredita-se que o diferencial desta proposta didática se dá na ruptura com o canônico, tanto pelo uso da Arte como recurso pedagógico quanto por meio dos conteúdos abordados nas atividades. Através da exposição do aluno à uma pintura e à uma música originais, ambas de chamamento e denúncia de cunho social, busca-se encorajar um olhar mais crítico e expansão da visão de mundo dos estudantes. Além destas ferramentas, há também o emprego de minivídeos e ilustrações como materiais autênticos, oportunizando aos alunos o contato direto com a

cultura do outro, livre da visão estereotipada que a maioria dos materiais didáticos oferece.

Em vista disso, o professor encontrará neste material os subsídios necessários para a discussão sobre gênero, na temática mulher, através de uma variante igualmente marginalizada da língua Inglesa, o inglês jamaicano.

Não obstante, o produto final deste artigo, além de reflexões, é uma contribuição para prática de atividades e desenvolvimento de projetos mais complexos sobre o tema, que envolvam disciplinas variadas e que se estendam por um período mais longo que um bimestre. Assim sendo, esta proposta pode se tornar um projeto de natureza interdisciplinar e que atenda o ensino fundamental I e II, indo além do ensino médio. Todas essas são práticas a serem pensadas e desenvolvidas a partir das ideias apresentadas aqui neste trabalho.

Buscou-se, portanto, ao longo deste processo, manter o foco em um único objetivo: alçar o lado de fora dos muros das escolas e intimar a sociedade a quebrar paradigmas e reavaliar suas concepções, fazendo da Educação prática da liberdade posto que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967).

Referências

BRASIL. Cidadania e Justiça. **Programa Nacional de Políticas para as Mulheres**. Disponível em: <<http://bit.ly/2lUe5iz>>. Acesso em: 3 de novembro de 2016.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais do ensino médio**. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Brasília. MEC, 1998

BRASIL. Medida Provisória 696/2015. **Câmara aprova MP 696 com trechos contrários ao público gay e ao aborto**. Disponível em: <<http://bit.ly/2lRixlm>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as mulheres. **Nota do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos: Votação da Medida Provisória 696/15**. Disponível em: < <http://bit.ly/1Ww7DJK>>. Acesso em: 13 de outubro de 2016.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Learning and Teaching**. Longman, 2000.

BYRAM, M. **Cultural Studies in Foreign Language Education**. Multilingual Matters LTD, England, 1989.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Multilingual Matters LTDA, England, 1997.

CFEMEA. **O que é a Universidade Livre Feminista?** Disponível em: <<http://bit.ly/2lo06UL>>. Acesso em: 20 de agosto de 2016

DIXON-KENNEDY, Mike. **Encyclopedia of Greco-Roman Mythology**. ABC-CLIO Inc., Santa Barbara - CA, USA, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.

FERREIRA, Cláudia Cristina. (Inter)Culturalidade em prol da competência comunicativa na aula de línguas estrangeiras ou línguas adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; LOPES, Silvana Salino Ramos; REIS, Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos; NOGUEIRA, Sônia Regina (Orgs.). **Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: Conjugação entre saberes e fazeres**. Londrina: UEL, 2012. P. 49 – 72.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENSTEIN, B. **A History of Video in ELT**. Teaching English, British Council, January 2014.

ISLAM, C. & MARES, C. Adapting classroom materials. In Tomlinson, B. (Ed.) **Developing Materials for Language Teaching**. Continuum, London, England, 2003.

KOBASHIGAWA, A.H.; et al. **Estação ciência**: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. In: IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em: < <http://bit.ly/2lpOqjV>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2017.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press, 2004.

MARLEY, Bob. **The Wailers Natty Dread**. [CD- music]. Produced by Chris Blackwell, Owned by Island Records Ltd. Made in Japan, 1974. 1cd /.color.

MARLEY, Rita; JONES, Hettie. **No Woman No Cry**: My Life with Bob Marley. Editora Hyperion, New York, 2004.

OFILI, Chris. **No Woman, No Cry**. 1998. Disponível em < <http://bit.ly/2lpEYgw>>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, SEED-PR, 2008.

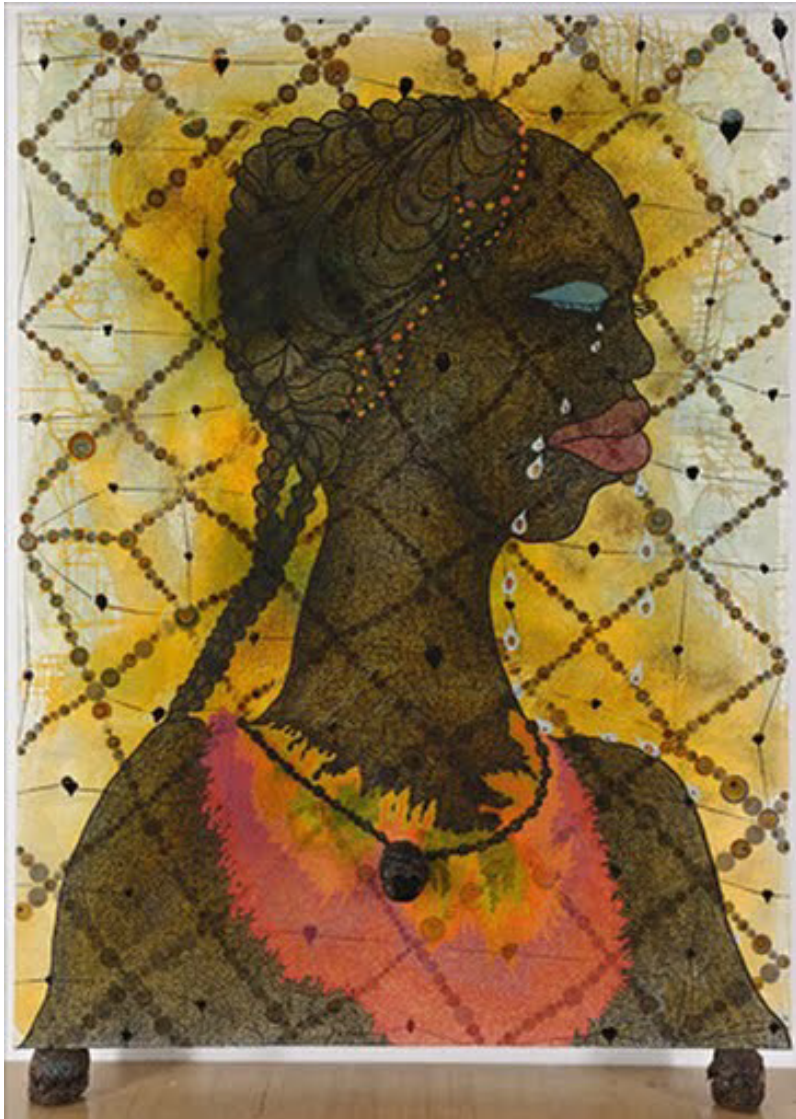
PULVERNESS, A. Here and there: issues in materials development for intercultural learning. **Culture in ELT Seminar – Intercultural Materials in the Classroom and on the Web**. British Council, UK, January, 2004.

SHERMAN, J. **Using Authentic Video in the Language Classroom**. United Kingdom, Cambridge University Press, 2003.

XAVIER, Elódia. Para além do Cânone. In: **Literatura e feminismo**: propostas teóricas e reflexões críticas. Christina Ramalho. (Org.). Rio de Janeiro: Elo, 1999.

ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de autoria feminina. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia O. (Org.) **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2 ed. Maringá: Eduern, 2005.

NO WOMAN, NO CRY (CHRIS OFILI)



MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS:
LÍNGUA, CULTURA, LITERATURA

EXPRESSIVIDADE LITERÁRIA DE AUTORIA FEMININA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA SUGERIDOS PELO PNLD DE 2012 E 2015

Isandra Cristiane Ramalho De Aquino

1. A produção literária de autoria feminina e a discussão de Gênero na escola

Ao longo da história da literatura, observa-se que predominam as produções literárias centradas a partir do ponto de vista masculino. A voz literária feminina, durante muito tempo, não teve força suficiente para se destacar dentro desse universo. Sobre isso, Showalter (1994, p. 38, 39) destaca:

[...] A defesa de uma linguagem das mulheres é, portanto, um gesto político que também carrega uma força emocional enorme. [...] O problema não é que a língua seja insuficiente para expressar a consciência das mulheres, mas é que foi-lhes negada a totalidade dos recursos da língua e elas foram forçadas ao silêncio, ao eufemismo ou ao circunlóquio.

Apesar de somente nos meados do século XX surgirem efetivamente estudos dentro da crítica literária que irão observar a atuação da mulher na literatura, é fundamental destacar a presença de vozes femininas no universo literário que irão questionar o papel ocupado pelas mulheres na sociedade. Diante dessa perspectiva, é possível notar, por exemplo, a produção poética da mexicana Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695), assim como as narrativas da brasileira Teresa Margarida da Silva e Orta (1711-1793), somente para citar alguns nomes.

A partir da década de 1960, com movimentos ativistas reivindicando concretamente os direitos das mulheres, inúmeras autoras saíram do anonimato passando a expressar seus pensamentos e opiniões mediante diferentes gêneros literários como a dramaturgia, a crítica, o romance, e outros. Sobre isso, Funck (1999, p.17) afirma:

Apesar de existirem obras feministas isoladas ao longo da historiografia literária (como as de Virginia Woolf e Simone de Beauvoir, entre as mais conhecidas), foi com o ativismo político da década de 60 nos Estados Unidos que um grupo de mulheres [...] começou a questionar, com o vigor característico da década, a prática acadêmica patriarcal [...].

Ao reivindicar seus direitos e conquistá-los, a mulher pôde se inserir socialmente. Não restam dúvidas que a incontável presença feminina na atualidade na vida pública, política, literária, entre outras esferas sociais, esteja estreitamente relacionada às conquistas do movimento feminista.

No universo das Letras, isso se reflete nos estudos da literatura, que também passam a observar mais atentamente a produção feminina tendo em vista que na produção literária o autor recria a realidade através de seus sentimentos e ideias, resultando numa relação viva entre ele e a sociedade, propiciando uma transformação no leitor sobre percepções antes desconhecidas. Para Cândido (2012, p. 86):

[...] a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado, mas que esta autonomia não a desliga das suas fontes de inspiração no real, nem anula a sua capacidade de atuar sobre ele.

Essas sugestões da personalidade e do mundo propiciam ao leitor que experimenta mais de uma leitura sobre um determinado assunto, em especial, a leitura de uma obra literária de autoria feminina, a aquisição de uma independência de opinião tendo em vista a sua apreciação sobre diferentes/novas concepções de pensamentos de um mesmo tema da história humana Para Pesavento (2006, p. 3):

A literatura é, no caso um discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas. No enunciado célebre de Aristóteles, em sua “Poética”, ela é o discurso sobre o que poderia ter acontecido, ficando a história como a narrativa dos fatos verídicos. Mas o que vemos hoje, nesta contemporaneidade, são historiadores que trabalham com o imaginário e que discutem não só o uso da literatura como acesso privilegiado ao passado [...] como colocam em pauta a discussão do próprio caráter da história como uma forma de literatura, ou seja, como narrativa portadora de ficção.

Assim, o trabalhar com o imaginário na literatura é também uma forma de resgatar momentos da história humana que por diferentes motivos foram ignorados ou retirados do conhecimento dos leitores. Isso é possível identificar na literatura de autoria feminina que por muitos anos foi subjugada e que graças à luta e reivindicação das mulheres por seu reconhecimento social e intelectual tem superado esses equívocos cometidos ao longo dos anos na sociedade.

Sobre essas conquistas, vale destacar as iniciativas governamentais que reconhecem, destacam e estimulam o valor da mulher em todos os âmbitos da sociedade. No Brasil, uma das significativas ações feitas pelo Governo Federal foi a instauração, em 2003, da Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) que, desde então, promove e executa campanhas, programas e projetos educativos sobre as relações de Gênero¹ no Brasil.

A atuação da SPM (2003) desdobra-se em três linhas principais de ação: (a) Políticas do Trabalho e da Autonomia Econômica das Mulheres; (b) Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; e (c) Programas e Ações nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade.

No que se refere ao eixo de educação e cultura, existe uma coordenação na SPM (op. cit.) que tem o propósito de:

- Atuar por meio da educação e da cultura na desconstrução das opressões das mulheres presente na sociedade brasileira.
- Estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no País.

1 O termo Gênero, neste artigo, se apresenta em letra maiúscula para diferenciar entre Gênero como constructo social e gênero como categorização textual.

- Estimular a inserção do debate sobre gênero no âmbito da escola e contribuir para mudanças nas práticas pedagógicas.
- Estimular, promover e dar visibilidade a ações culturais feitas por mulheres.

Essas ações de estímulo possibilitam que muitas mulheres saiam do anonimato e se sintam incentivadas no que diz respeito à divulgação das suas produções intelectuais, podendo expressar suas opiniões. E essa prática também se transfere para o ambiente escolar.

É sob esse viés que tende a contemplar temas direcionados aos aspectos sociais nas escolas que foi proposto em 2006, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), significativas discussões em torno da presença dessas questões sociais dentro do contexto escolar. Conforme destacam as OCEM (2006, v. 1, p. 92): “[...] o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos”. E acrescentam que cada idioma traz consigo uma heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica (ORIENTAÇÕES, op. cit., p.92) e por isso pretendem reestruturar a organização educativa de forma a prevenir e/ou eliminar do ambiente escolar os reflexos das exclusões que ocorrem na sociedade, corroborando o entendimento do conceito de cidadão (ORIENTAÇÕES, op. cit., p. 91):

[...] entende-se que ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania.

Os questionamentos propostos pelas OCEM possibilitam ao aluno refletir não somente sobre suas próprias atitudes, mas as ações do outro. Diante dessa perspectiva, é possível promover discussões para pensar, por exemplo, na posição e atuação social que a mulher vem desempenhando ao longo da História, de forma a compreender e reconhecer os motivos das suas reivindicações.

Sobre essa reflexão acerca do posicionamento do livro didático, Louro (1997, p. 74) alerta que:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres. [...] A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados.

É nesse sentido de observar como tais aspectos se apresentam nos materiais didáticos, que o presente trabalho propõe observar como os livros didáticos propostos pelo PNLD vêm dialogando com as políticas públicas para mulheres de forma a promover a conscientização, o esclarecimento e a discussão sobre a representação de Gênero no âmbito social e literário.

Assim, este artigo pretende, primeiramente, trazer à luz o conceito de Gênero, bem como contextualizar a importância da luta feminista e suas ações no contexto brasileiro. Em seguida, sem perder de vista as premissas das OCEM e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tem-se a análise de livros didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira destinados a aprendizes brasileiros *El arte de leer español, Síntesis, Enlaces – Español para jóvenes brasileños* e *Cercanía Joven*, propostos pelo PNLD de 2012 e 2015.

Com relação à análise do material didático, vale mencionar que esta pesquisa centrou-se em realizar um estudo e levantamento sobre a presença feminina e também da produção literária de autoras hispânicas nos livros didáticos de espanhol sugeridos para o Ensino Médio da rede pública, a fim de observar tanto a inserção dessas mulheres nessas obras quanto a abordagem em torno das discussões de Gênero adotada nesses livros.

Ao final, este trabalho propõe ainda uma atividade didática a fim de viabilizar discussões acerca das condições sociais às quais as mulheres são submetidas, respeitando, portanto, as orientações propostas pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) bem como pelas OCEM. Sobre tais reflexões dentro do ensino de Língua Estrangeira, as DCE (2008, p. 52) orientam:

- [...] o resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica;
- O respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural.

Partindo desses princípios, a pedagogia crítica é o referencial teórico que sustenta este documento de Diretrizes Curriculares, por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade.

Assim como as OCEM, documento que as embasou, as DCE reconhecem a importância do respeito à diversidade e faz deste um dos princípios que as rege, entendendo a escola como um local de diálogo sobre as diversas questões sociais que se nos afeta.

Nesta busca de valorização e de respeito, desenvolveram-se diversas ações no âmbito político, social e educacional para concretizar essa prática. Uma delas, na esfera educacional, foi a reestruturação apresentada pelas OCEM que busca prevenir e/ou eliminar do ambiente escolar os reflexos das exclusões que ocorrem na sociedade. Para esta prática reflexiva em sala sobre a complexidade humana, os livros didáticos são, ainda, o principal meio de apropriação de leitura dos alunos e, por isso, se faz necessário o cuidado por parte dos autores na escolha dos textos e atividades que irão compor a obra.

Para o ensino de língua estrangeira, esse cuidado é ainda maior, visto que a essa disciplina “[...] visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos

como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais.” (ORIENTAÇÕES, 2006, v. 1, p. 91).

Ao pensar nesse compromisso social e na relevância de abordar questões referentes às discussões que envolvem o tema de Gênero, vale analisar a presença feminina nos materiais didáticos de espanhol, não apenas para cumprir leis e programas sócio-educacionais, mas sim, para entender o pensamento do outro através da literatura, de forma a levar o aluno a refletir sobre as diferentes opiniões e percepções de mundo inseridas nos seus diversos meios de convivência (casa, escola e sociedade). No que tange ao debate sobre as conquistas feministas, Duarte (2003, p. 152) destaca a falta de conhecimento da juventude atual no que diz respeito à luta das mulheres:

Também é uma derrota do feminismo permitir que as novas gerações desconheçam a história das conquistas femininas, os nomes das pioneiras, a luta das mulheres de antigamente que, de peito aberto, denunciaram a discriminação, por acreditarem que, apesar de tudo, era possível um relacionamento justo entre os sexos.

A derrota do feminismo citada pela autora é notada ao se identificar que os jovens da atualidade, em especial, as adolescentes que desconhecem a trajetória do movimento feminista e não compreendem que esta luta é de extrema importância para garantir o reconhecimento da mulher na sociedade. Com isso, levar a discussão que envolve a temática de Gênero para o universo escolar também é uma maneira de preencher a lacuna no que diz respeito à importância histórica do movimento e sua relação com o atual contexto social.

2. Presença de textos literários de autoria feminina

A apreciação da presença de textos literários, especificamente os de autoria feminina neste artigo, prende-se ao entendimento de que a literatura não é uma mera forma de distração pessoal ou de estudo para algum conteúdo escolar, mas um recurso de conhecimento da história da humanidade e desenvolvimento social e que por isso deve ser levado em

conta tanto para o ensino de línguas estrangeiras como para a discussão de Gênero. Também para Cândido (2006, p. 84):

[...] as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente.

Sendo a literatura capaz de atuar e modificar nossa percepção de mundo e formação humana de forma tão vigorosa, vale propor que ela esteja presente também nos livros didáticos, uma vez que são eles os suportes para o professor atuar em sala de aula.

Partindo deste princípio, e considerando as sugestões propostas pelas DCE (2008, p. 85) quanto ao conceito de gênero discursivo literário especificamente, obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 9 – Gêneros discursivos literários propostos pelas coleções.

<i>EL ARTE DE LEER ESPAÑOL</i>	<i>SÍNTESIS</i>	<i>ENLACES</i>	<i>CERCANÍA JOVEN</i>
Um Conto	Uma Lenda	Uma Biografia	Uma Letra de Música
Uma Novela	Uma Autobiografia	Um Texto dramático	Duas Biografias
Uma Crônica	Duas Poesias		Duas Poesias
	Duas Contos		Três Textos Narrativos
	Duas Crônicas		
	Duas Letras de Música		
Total: Três diferentes gêneros literários	Total: Dez diferentes gêneros literários	Total: Dois diferentes gêneros literários	Total: Oito diferentes gêneros literários

Fonte: a própria autora.

Levando em conta que a presença feminina é pouco expressiva nesses materiais, ao pensar no universo literário, esse número é ainda

mais reduzido. Somente a coleção *Síntesis* do PNLD de 2012 que traz a maior quantidade de textos literários produzidos por mulheres com apresentando dez gêneros, seguido de *Cercanía Joven* do PNLD de 2015 com a publicação de oito gêneros. Os demais materiais apresentaram menos de cinco gêneros literários de autoria feminina.

Com isso, se vê a necessidade de complementar tais materiais com a sugestão de uma atividade que proporcione ao aluno o estudo da literatura de forma prazerosa, fazendo-o descobrir outros olhares sobre a sociedade, especialmente o feminino.

Considerações finais

Retomando a fala de Showalter (1994) na qual afirma que a defesa de uma linguagem de mulheres é um gesto político já que durante muitos anos estiveram silenciadas por imposição de uma sociedade voltada para o universo masculino. Ainda que no transcorrer da história humana tenham despontado do anonimato mulheres como Virgínia Woolf, Simone de Beauvoir, Nísia Floresta, Bertha Lutz, entre tantas outras, que provaram a capacidade intelectual, literária e artística femininas, é falho ainda em nossa sociedade o seu reconhecimento e valorização dentro do espaço escolar, uma vez que os alunos ignoram a luta pelo direito feminino ao longo da história.

Para conhecer o passado de resistência sobre uma sociedade machista que por séculos subjugou o pensamento feminino é necessário apreciar a literatura de autoria feminina que, proporcionará no espaço escolar o diálogo e a discussão sobre as relações de Gênero, uma vez que, como pode ser constatado neste trabalho, a voz literária feminina mostra-se quase imperceptível dentro do livro didático.

No caso das escolas públicas, o livro didático público oferecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem como base as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) precisa se renovar a todo instante diante das constantes mudanças que transformam a sociedade.

Essa renovação terá reflexo na elaboração dos próximos materiais didáticos a serem ofertados para os alunos, visto que ao longo do processo de análise das coleções aqui apresentadas, identificou-se de forma positiva que tais obras trazem algumas com maior, outras com menor aprofundamento, entre tantos outros temas, as questões de Gênero, principalmente quanto à discussão proposta pela SPM (2003) sobre as opressões sofridas pelas mulheres em nossa sociedade.

Contudo, ainda há o que se fazer sobre a representatividade literária feminina, uma vez que há poucos textos da esfera literária de autoria feminina, se comparados à totalidade de textos propostos por tais coleções. Essa expressividade literária de autoria feminina apresenta-se em poucos momentos e nem sempre como o texto principal da unidade.

Diante dessas constatações, será proposta uma atividade didática cujo objetivo é complementar estas obras com textos literários de autoria feminina que permitirão a reflexão sobre as imposições sofridas pela mulher dentro da sociedade.

Ressalva-se que tal material ainda está em construção, já que são atividades que ainda serão aplicadas. Suas orientações metodológicas estarão disponibilizadas para o professor ao final das atividades.

Dessa forma espera-se que este artigo contribua para que as práticas pedagógicas sejam revisadas quanto à importância do debate sobre Gênero, fomentando o respeito sobre o ponto de vista feminino e também destacando o valor da produção literária de autoria feminina para promoção da equidade de pensamentos e ações entre os Gêneros.

Referências

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. *Estudos avançados*, São Paulo, 2003, v.17, n.49, p.151-172. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300010> Acesso em 20 jan. 2014.

FUNCK, Susana. B. (org). *Trocando ideias sobre a mulher e a literatura*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Vozes, 1997.

ORIENTAÇÕES, Curriculares para o Ensino Médio. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, vol. 1, 2006.

PESAVENTO, Sandra J. *História e literatura: uma velha-nova história*. Disponível em < <https://nuevomundo.revues.org/1560>> Acesso em 01 abr. 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Língua Estrangeira Moderna. Paraná: SEEP, 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em 15 jan. 2014.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 23-57.

Apêndice

Proposta didática complementar para o livro didático distribuído pelo PNLD.

Las máscaras sociales

PARA EMPEZAR

Imagem 1: Disfraces infantiles



Disponível em: <<http://cumpleparty.com/wp-content/uploads/2012/10/fiesta-disfraces-474x356.jpg>>. Acessado el: 25 sep. 2015.

Imagen 2: Máscaras



Disponibile en: <<http://cumpleparty.com/wp-content/uploads/2012/10/fiesta-disfraces-474x356.jpg>>. Accedido el: 25 sep. 2015.

¿Crees que hay disfraces sólo masculinos y femeninos? ¿Te parece que es posible cambiar los papeles?

¿Para qué usamos máscaras o disfraces en fiestas? ¿Qué piensas sobre ello?

Mientras estabas con el disfraz o la máscara, ¿te sentiste libre para hacer lo que querías? ¿Asumiste la personalidad del personaje que llevabas?

Sobre os autores



Amanda Pérez Montañez

É professora Associada do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) onde atua desde 2008. Doutora em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH-UFSC) e Mestre em Estudos Latinoamericanos – Literatura pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Atua no Curso de Letras-Espanhol, na Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da (MEPLEM-UEL). Desenvolve pesquisas na área de Letras e Linguística, com ênfase em Literatura Latino-Americana e Teoria Literária, nos seguintes temas: Políticas, poéticas e estéticas da modernidade e do exílio; Poesia e crítica cultural contemporânea; Estudos de gênero. É coordenadora do Projeto de Pesquisa: *Derivas estéticas da narrativa Latino-americana contemporânea no campo ampliado das artes*, e membro do Projeto de Pesquisa *O fantástico na contística do Século XX*. Autora do livro *Vozes do exílio e suas manifestações nas narrativas de Julio Cortázar e Marta Traba* (Eduel, 2013).

Contato: amandapm3404662@gmail.com



Caio Vitor Marques Miranda

Doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP, Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2016) com pesquisa em Literatura e Ensino. Especialista em Docência no Ensino de Literatura (2018) pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL) e Especialista em Literatura contemporânea pela Universidade Dom Bosco (2018). Licenciado em Letras Espanhol (2013) pela Universidade Estadual de Londrina e em Letras Português pela FAPAN (2019). Possui experiência na área de Letras Vernáculas e Letras Espanhol. Atualmente, é professor colaborador no curso de Letras da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e professor de Literatura em Colégios de Londrina.

Contato: caiomiranda91@hotmail.com



Cláudia Cristina Ferreira

Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL – 1995), graduação em Letras Anglo-portuguesas pelas Faculdades Integradas de Naviraí (FINAV – 1998), graduação em Letras Hispano-portuguesas pela Faculdade Paranaense (FACCAR – 2004). Possui Especialização em Metodologia do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (1998); Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pelo Centro Universitário da Grande Dourados (1999); Especialização em Língua Inglesa (UEL – 2000); Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL – 2001-2002); Especialização em Contação de Histórias e Literatura Infantil e Juvenil pela FATUM/UNIFIL (2016-2018). É Mestre em Letras (UEL – 2002) e doutora em Estudos da Linguagem (UEL – 2007). Possui pós-doutoramento em Estudos da Tradução

(2019-2020) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora na graduação de Letras Espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL desde 2007. Atua, ainda, na pós-graduação *lato* (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras; Especialização de Inglês para Crianças; Especialização de Espanhol: Língua, Literatura e Metodologia) e *stricto sensu* (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – MEPEM). Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Laboratório de Línguas e Coordenadora da Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras da UEL. Coordena, também, os seguintes projetos integrados na UEL: Tertúlias literárias sob a perspectiva da multimodalidade; Matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem e na tradução: da teoria à prática. Foi Editora-chefe da Revista Semina Ciências Sociais e Humanas (UEL – 2015-2018). Foi membro do corpo editorial dos seguintes periódicos: Entrelinhas (UEL – 2011) e Entretexos (UEL – 2006-2009). É consultora de diversos periódicos, dentre eles: Signum: Estudos da Linguagem (UEL – desde 2014); Estação Literária (UEL – desde 2016); Calidoscópico (UNISINOS – desde 2015); Language and culture acta scientiarum (UEM – desde 2019); Revista X (UFPR – desde 2019). Tem experiência na área de Línguas Estrangeiras/Adicionais, atuando e orientando, sobretudo, nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional, Estudos da Tradução, Lexicologia, Lexicografia, Fraseologia, Fraseografia, Linguística Contrastiva, Análise de Material Didático, Multimodalidade e Literatura e Ensino.

Contato: claucrisfer@sercomtel.com.br



Cláudia Vanessa Bergamini

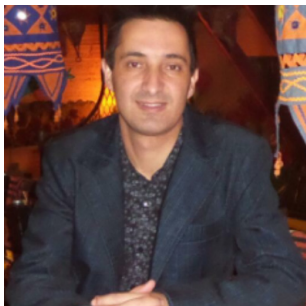
Possui Doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2018), Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2012) e Graduação em Letras Hispano-portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (2006). É professora da Universidade Federal do Acre – UFAC, vinculada ao colegiado dos cursos de Letras hispano-portuguesa e Letras-língua portuguesa. Autora de material didático para o ensino fundamental e médio, assim como livro teórico para a graduação e pós-graduação sobre Literatura Brasileira. Publicou *Código Literário* (2008), *Nos passos da Literatura* (2010), *Literatura Brasileira* (2014), *Nos Bastidores de Mim* (2016) e *A Moça que olha pela janela e outras crônicas* (2017) além de artigos sobre Literatura em revistas acadêmicas.



Estogildo Gledson Batista

Professor de língua inglesa desde 2006. Atualmente professor de inglês e coordenador de avaliação da Cultura Inglesa Maringá. Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (2011), mestrado em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e atualmente faz doutorado no programa de estudos da linguagem (PPGEL-UEL). Tem aperfeiçoamento em ensino-aprendizagem de língua inglesa, CELTA - Certificate in English Language Teaching to Adults, da Universidade de Cambridge. Também atua como examinador oficial das provas orais dos exames internacionais. Suas áreas de interesse são aprendizagem-avaliação-ensino de língua estrangeira e formação de professores.

Contato: batista.gledson@gmail.com



Gilson Rodrigo Woginski

Mestre em Letras Estrangeiras Modernas tendo como Área de concentração a Educação em Línguas Estrangeiras, pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2018), de Londrina/PR, Especialista em Desenvolvimento Editorial com Ênfase em Materiais Didáticos pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (2014), de Curitiba/PR, Especialista em Língua e Literatura Hispano-Americana pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná - UNICS (2004), de Palmas/PR, Graduado em Letras-Português/Espanhol pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras - FAFIUV (2003), hoje UNESPAR, Campus de União da Vitória/PR. Foi professor do Curso de Letras-Português/Espanhol da FAFIUV (2004-2006), Técnico Pedagógico de Língua Espanhola na Coordenação Geral do CELEM/DEB/SEED-PR (2007-2009). Foi Presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná - APEEPR (2014-2020). Foi idealizador e criador do Fórum Estadual das Associações de Professores/as de Línguas Estrangeiras do Paraná - FEAPLEPR, criado em 26/08/2017 durante o 17ºEnPLEE/APEEPR UEPG, integrado pela APEEPR-Espanhol, APFPR-Francês, APLIEPAR-Inglês e APIPR-Italiano. Atualmente desenvolve pesquisas sobre Políticas Públicas, Políticas Linguísticas, Currículo Escolar, Proposta Pedagógica Curricular, Práticas Pedagógicas, Gêneros Textuais e Letramento Racial Crítico, bem como é professor concursado (desde 2005) de Língua Espanhola da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR.

Contato: hispanogrw@yahoo.com.br



João Pereira Campos Júnior

João Pereira Campos Júnior é formado em Letras - Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (2013), onde desenvolveu seu trabalho de conclusão final voltado para técnicas de ensino-aprendizagem de vocabulário, dando início ao seu interesse no uso das tecnologias como meio de participação de comunidades virtuais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas - Inglês. Concluiu o curso de especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pelo Dom Interativo - modalidade de educação a distância da Faculdade Dom Bosco (2017). Em 2020, concluiu o curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas.

Contato: john.camps@hotmail.com



Isandra Cristiane Ramalho de Aquino

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialização em Língua Portuguesa pela mesma Universidade, especialização em Ensino Lúdico pela Faculdade São Luiz de Jaboticabal e Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM) pela UEL. Atualmente é docente titular no Colégio Estadual Conselheiro Carrão e no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, atuando como professora no Ensino Fundamental, Médio e Profissional nas disciplinas de Português e Espanhol.

Contato: isandracristiane@gmail.com



Ligia Gomes Contrera

Licenciada em Letras - Português/ Inglês (UNESP) e em Pedagogia (UNINOVE). Mestre em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL), na linha de pesquisa "Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Adicionais". Realizou intercâmbio para os EUA (San Jose/ CA) e possui experiência no Ensino Infantil, Fundamental e Médio como professora de Língua

Inglês e Portuguesa. Atualmente é proprietária e professora de uma escola inglês, bem como professora de inglês na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Também é pesquisadora envolvida nos estudos dos processos do ensino e aprendizagem e formação de professores de língua estrangeira e ensino e aprendizagem de inglês.

Contato: ligiagomeslee@hotmail.com



Maria Aparecida Martins da Silva Mizakami

Professora de Língua Inglesa há 20 anos, sendo 13 destes dedicados com exclusividade à Cultura Inglesa Londrina. Mizakami é Mestre em Línguas Estrangeiras Modernas (2017) e Licenciada em Letras Estrangeiras Modernas – Inglês (2011), ambos os títulos obtidos pela UEL – Universidade Estadual de Londrina. Em 2014, obteve o título de Especialista em Docência da Língua Inglesa pela Universidade de *Cambridge*, Inglaterra, e também se tornou Examinadora dos Exames de Proficiência Oral da mesma universidade. Mizakami é uma entusiasta dos estudos de linguagem, profundamente inspirada por Paulo Freire e Simone de Beauvoir, e feminista até o cerne. Atualmente, reside com a família em *Iwata*, cidade da província de *Shizuoka* no Japão, e exerce sua profissão em uma escola para brasileiros pertencente ao grupo Sistema de Ensino Objetivo.

Contato: mariamizakami@gmail.com



Maria Cristina Rodrigues Feitosa

Graduada em Letras – Português/Espanhol pela Faculdade de Jandaia do Sul, FAFIJAN, em 2004. Especialista em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, pela Universidade Estadual de Londrina, UEL, em 2006. Especialista em Educação do Campo, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte

do Paraná, FATECIE, em 2014. Em 2015 atuou como Formadora de Professores do Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio Mestre em Mestrado Profissional em Ensino de Línguas Estrangeira Moderna pela Universidade Estadual de Londrina, UEL, em 2016. Especialista em Ensino de Língua Estrangeiras, pela Universidade Estadual de Londrina, UEL, em 2016. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz, FACIBRA, em 2018. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional com ênfase na educação pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz, FACIBRA, em 2019. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz, FACIBRA, em 2019. Professora da rede pública de ensino do Estado do Paraná, integra a Equipe Pedagógica do Colégio Estadual Emílio de Menezes e Coordena a APED do Colégio Estadual Professora Regina Célia Alves dos Santos Domit. Atualmente, na rede privada, exerce a Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Contatos: mcristinarfeitosa@gmail.com;
cris_cris_rf@hotmail.com



Marlei Budny dos Santos Souza

Possui graduação em Letras Com Habilitação em Português e Língua Estrangeira Moderna com as respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (2000). É Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina (2002) e Mestre em Letras Estrangeiras Modernas – MEPLEM (2020). Atualmente é QPM - Colégio Estadual Prof^a Ubedulha C. de Oliveira. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa.

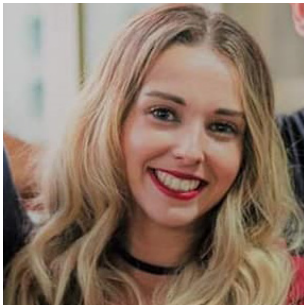
Contatos: marlei@uel.br;
marleibudny@hotmail.com



Marta A. de Oliveira Balbino dos Reis

Licenciada em Letras Português/Espanhol (UNESP – 1992), mestre em Letras (UEL – 2002), doutora em Educação (USP – 2011), professora adjunta na UEL– Universidade Estadual de Londrina – Brasil. Tem experiência na área de Letras, principalmente no ensino de língua espanhola e formação de professores de línguas estrangeiras, em nível de graduação e pós graduação. Desenvolve estudos com ênfase em ensino de gramática, estratégias de aprendizagem e autonomia. Pós doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA - 2020/2021).

Contato: martatim85@yahoo.com.br



Natália Araújo da Fonseca

Mestre em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM) na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui Especialização em Língua, Literatura e Metodologia da Língua Espanhola pela UEL (2013). É graduada em Letras pela universidade supracitada (2011). Realizou estágio não obrigatório no Laboratório de Línguas da UEL nos anos de 2010 e 2011, ministrando aulas de língua espanhola como bolsista da Universidade. Participou de projetos de pesquisa, promovendo artigos e demais trabalhos acadêmicos voltados à metodologia e ensino de língua e literatura espanhola. Atualmente ministra aulas de língua portuguesa e espanhola na Escola Estadual Maria Aparecida Rosignol Franciosi para alunos do Ensino Fundamental II e Médio.

E-mail: natalia.es.uel@gmail.com