



Materiais didáticos em evidência no ensino de línguas estrangeiras/adicionais

ORGANIZADORES:

Valdirene F. Zorzo- Veloso

Cláudia Cristina Ferreira

Jefferson Januário dos Santos

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)

Z88m Zorzo-Veloso, Valdirene F.; Ferreira, Cláudia Cristina; Santos, Jefferson Januário dos (org.).

Materiais didáticos em evidência no ensino de línguas estrangeiras/adicionais / Organizadores: Valdirene F. Zorzo-Veloso, Cláudia Cristina Ferreira e Jefferson Januário dos Santos; Prefácio de Cibele Krause Lemke.– 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

298 p.; il.; gráfs.; tabs.; fotografias.

E-Book: 7 Mb; MOBI.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-134-4

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

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

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

Materiais didáticos em evidência no ensino de línguas estrangeiras/adicionais

ORGANIZADORES:

Valdirene F. Zorzo-Veloso

Cláudia Cristina Ferreira

Jefferson Januário dos Santos



Copyright © 2020 – Das organizadoras representantes dos autores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Diagramação: Vinnie Graciano
Capa: Eliana Soares
Fotos da capa: Juliana Jarjura
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 Penteado, 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>Valdirene F. Zorzo-Veloso</i> <i>Cláudia Cristina Ferreira</i> <i>Jefferson Januário dos Santos</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Cibele Krause Lemke</i>	
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: POR QUE E PARA QUE FAZÊ-LA?.....	15
<i>Ana Carolina Moreira Salatini</i> <i>Valdirene F. Zorzo Veloso</i>	
CONTROL+C E CONTROL+V? LAPBOOK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.....	35
<i>Marlei Budny dos Santos Souza</i> <i>Cláudia Cristina Ferreira</i>	
(DES)CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO ENSINO DE ESPANHOL A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	57
<i>Ana Paula Neves Rodrigues</i> <i>Cláudia Cristina Ferreira</i>	
LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA E A EDMODO: VESTIBULAR E ENEM EM FOCO.....	79
<i>Caroline Emanuele de Oliveira</i> <i>Valdirene Zorzo-Veloso</i>	
UNDER CONTROL? INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CRIANÇAS.....	95
<i>Francielly Sayury Menegasso Ogasawara</i> <i>Cláudia Cristina Ferreira</i>	
ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: UMA AMOSTRA DE ATIVIDADE ADAPTADA NOS ESTUDOS PARA ADAPTAÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR QUE ACOMPANHA O LIVRO DIDÁTICO “COOKIE AND FRIENDS STARTER”.....	121
<i>Deise Suzumura</i> <i>Simone Rinaldi</i>	

DE PEQUENINO QUE SE TORCE O PEPINO: ASPECTOS CULTURAIS NAS AULAS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.....139

Jorge Rafael Fuck

Simone Rinaldi

Cláudia Cristina Ferreira

BRINCAR OU APRENDER? AS BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS.....167

Michele do Carmo

VENDA SEU PEIXE! MATIZES CULTURAIS E ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS NO ENSINO DE INGLÊS197

Denise de Andrade Santos Oliveira

Cláudia Cristina Ferreira

PROPOSTA DIDÁTICA INTERATIVA E FERRAMENTA DIGITAL NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....221

Maiara Fernandes de Oliveira

Valdirene F. Zorzo-Veloso

TECENDO UMA REDE DE MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES: ATIVIDADES COM FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....247

Eliana Soares

Valdirene F. Zorzo-Veloso

JOGO DE TABULEIRO COMO RECURSO PEDAGÓGICO AUXILIAR NO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA HISPÂNICAS.....263

Dayane P. de Souza Silva

Samantha Gonçalves Mancini Ramos

SOBRE OS AUTORES.....289

Apresentação

O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais requer conhecimentos que vão além do domínio linguístico-cultural da língua meta. Questões metodológicas, instrumentos avaliativos e recursos auxiliares são igualmente relevantes em sala de aula. Observa-se que os materiais didáticos são, ainda, os principais e mais recorrentes recursos utilizados pelo professor, independente da língua estrangeira/adicional ou até mesmo da temática abordada. É nesse viés que assinalamos a necessidade de pensarmos sobre o tema em tela a partir de critérios de avaliação e, conseqüentemente, adoção.

Materiais didáticos em evidência no ensino de línguas estrangeiras/adicionais é uma (public)ação pensada pelo corpo docente do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a qual tem o escopo de disseminar as pesquisas elaboradas durante as três primeiras edições (2014-2016, 2016-2018, 2018-2020), publicizando as produções dos egressos desse programa de pós-graduação stricto sensu.

A presente obra contemplou os produtos educacionais elaborados como requisito obrigatório e resultado final do MEPLEM, uma vez que os programas profissionais ou profissionalizantes propõem que se elabore um produto educacional que tem por mote uma problemática de sala de aula e uma proposta de solução, e, conseqüentemente, potencializando o processo de ensino e aprendizagem.

O MEPLEM contempla línguas estrangeiras/adicionais modernas, por isso apresentamos pesquisas que versam sobre os idiomas inglês e espanhol, o que evidencia que este programa de pós-graduação abarca a diversidade linguístico-cultural.

Esta obra, portanto, é o resultado da dedicação e parceria profícua entre docentes e egressos pertencentes às três edições do MEPLEM. Esperamos contribuir motivar a leitura e a pesquisa acerca de assuntos (des)conhecidos, aprofundando conhecimentos e promovendo reflexões e diálogos sobre essas áreas do saber.

Valdirene F. Zorzo-Veloso

Cláudia Cristina Ferreira

Jefferson Januário dos Santos

Prefácio

O convite para prefaciar esta obra, composta por trabalhos de pesquisadores em formação em conjunto com pesquisadores renomados e experientes, traz-me um desafio e também, renova-me as esperanças. Em primeiro lugar, refiro-me ao desafio, ao me colocar como leitora engajada dos textos que compõem a obra e assim, de alguma forma, dialogar e contribuir com as áreas que compõem meu principal eixo de trabalho – o ensino de línguas e a formação docente. Em segundo lugar, refiro-me à esperança, porque mesmo em meio a tantas investidas contra a educação enquanto bem público, seguimos na busca constante pelo aperfeiçoamento e pela realização de nosso trabalho: ensinar, pesquisar, produzir e compartilhar conhecimento por meio dos resultados de nossos estudos.

Este livro, fruto das pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), apresenta estudos que versam acerca do desenvolvimento e análise de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras modernas/adicionais. A obra conta com 12 capítulos, os quais passarei a apresentar a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado **Extensão universitária: a curricularização como proposta**, as autoras se debruçam sobre a análise do papel da curricularização da extensão nos cursos de graduação. Defendem que, longe de ser considerada apenas uma atividade de prestação de serviços, a extensão, incorporada aos currículos das universidades, deve promover a intersecção entre o ensino e a pesquisa e, em mesma medida, propiciar a alunos e professores um papel ativo na produção e disseminação do conhecimento.

O segundo capítulo tem como título **CONTROL+C E CONTROL+V? Lapbook como ferramenta pedagógica**. As autoras destacam o uso do *Lapbook*, uma espécie de recurso material que serve para reunir, de forma organizada, informações e ou aspectos aprendidos acerca de um conteúdo específico. Tendo como pano de fundo as teorias que envolvem o desenvolvimento de portfólios, as autoras propõem práticas pedagógicas que aliem o ensino de línguas e a criação de *Lapbook* para o incremento do conhecimento aprendido.

No terceiro capítulo, **(Des)construção e Reconstrução do ensino de espanhol a alunos com transtorno do espectro autista**, as autoras promovem uma discussão acerca do ensino de Língua Espanhola em um contexto de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O trabalho de pesquisa abordou teorias que envolvem o processo de inclusão educacional, sobretudo do alunado com TEA, aliado ao ensino de língua estrangeira – Espanhol. Como resultado, as autoras salientam a construção de um caderno de orientações pedagógicas intitulado *Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista* direcionado à professores de língua estrangeira moderna – Espanhol que atuam ou venham a atuar com alunos que se enquadrem em processos de inclusão educacional, especialmente aqueles com TEA.

O quarto capítulo, intitulado **Leitura em língua espanhola e a Edmodo: vestibular e ENEM em foco**, objetivou estudar estratégias de compreensão leitora (CL) junto ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de preparação para a prova de língua espanhola, ofertada por meio de vestibular das IES paranaenses. A plataforma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi a *Edmodo*, na qual foi possível hospedar atividades e produzir exercícios com diferentes concepções de leitura. As autoras verificaram que os alunos tiveram dificuldades em atingir níveis mais elevados de CL, sobretudo quando os textos exigiam uma leitura mais detalhada e crítica. Assim, defendem o uso dessa plataforma como um meio para propor a CL de diferentes textos, bem como para a formação de um aluno mais crítico e autônomo.

O quinto capítulo - **Under control? Inteligência emocional no processo de ensino e aprendizagem de inglês para crianças**, defende a transposição do conceito de Inteligência Emocional para ensino de línguas estrangeiras, por meio da transferência e adaptação do conceito em atividades e práticas voltadas ao ensino de línguas. Para tanto, as autoras, além do estudo teórico relacionado ao conceito, propuseram a elaboração de uma unidade didática na qual se tomam os pressupostos da teoria e os aplicam a uma sequência de atividades de ensino de Língua Inglesa para crianças em fase de alfabetização. As autoras destacam que, embora haja uma escassez de bibliografias e trabalhos vinculados à temática, observam que este conceito pode contribuir para novos processos de ensino e aprendizagem voltados tanto ao ensino da língua quanto ao desenvolvimento de habilidades emocionais.

Tendo como título **Ensino de inglês para crianças pequenas: uma amostra de atividade adaptada nos estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático “Cookie and friends starter**, o sexto capítulo problematiza os materiais didáticos voltados às crianças que ainda não estão em fase de alfabetização, mas já são estudantes de uma língua estrangeira. Neste sentido, apresentam uma sugestão de adaptação de uma atividade do material do professor para o livro *Cookie and friends Starter*, com vistas a propiciar uma prática mais engajada ao professor de língua estrangeira na educação infantil. Entre os resultados do estudo, destaca-se a elaboração de material didático, por meio de adaptações de materiais já existentes, com vistas a atender as necessidades das crianças pequenas (1 a 2 anos).

No sétimo capítulo, que tem como título **De pequenino que se torce o pepino: aspectos culturais nas aulas de espanhol para crianças: propostas pedagógicas**, os autores discorrem acerca da inserção de aspectos culturais no processo de ensino e aprendizagem de crianças que estudam no ensino fundamental, especificamente nos anos iniciais, por meio da análise de material didático específico. Os autores defendem que, em seu processo de formação, o docente deve adquirir conhecimentos acerca do conceito de cultura, já que nem sempre os materiais didáticos oferecem tal embasamento. Neste sentido, argumentam que o processo de cultura não é fechado em si mesmo e cabe ao professor desmistificar concepções estereotipadas de culturas,

muitas vezes presentes no imaginário dos alunos, em contraposição, também, ao apresentado nos materiais didáticos.

O oitavo capítulo intitulado **Brincar ou aprender? As brincadeiras de imitação no ensino de espanhol para crianças**, apresenta uma proposta de atividades didáticas direcionadas, também, ao tratamento de aspectos culturais no ensino de língua espanhola para crianças, sobretudo, ao contemplar o papel de elementos simbólicos, tais como jogos e brincadeiras, nesse aprendizado. A autora destaca que a brincadeira, para a criança, configura-se mais que um momento e alegria ou diversão, mas um momento permeado por uma linguagem singular, passível de outras elaborações e interpretações. Neste sentido, defende que no ensino e aprendizagem de línguas, o papel do professor é fundamental como mediador entre brincadeira e conteúdos. Assim, busca evidenciar como as brincadeiras de imitação podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, para crianças de 6 a 10 anos, dando destaque à interação e aos conteúdos culturais em língua espanhola.

Com o título **Venda seu peixe! Matizes culturais e anúncios publicitários no ensino de inglês**, as autoras do nono capítulo desta obra discorrem acerca do uso de diferentes gêneros textuais, sobretudo anúncios publicitários, para o ensino de aspectos culturais em língua inglesa. Após analisarem alguns anúncios de marcas internacionais conhecidas, as autoras propõem a criação de material pedagógico com vistas a incorporar textos autênticos ao ensino de línguas. O trabalho perpassa o estudo de aspectos culturais da língua inglesa, a criação de anúncios publicitários e, ao fim, que os alunos possam conhecer e valorizar os bens culturais de seu próprio país.

O décimo capítulo, cujo o título é **Proposta didática interativa e ferramenta digital na aula de língua espanhola: um relato de experiência**, ancora-se nos conceitos de multiletramento e de metodologias ativas para tratar do uso de plataformas digitais para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem em língua espanhola. Considerando a experiência pessoal de uma das autoras, que se viu na iminência de usar novas tecnologias em sua prática, optaram por explorar e propor recursos que pudessem ajudar a outros professores

e aprendizes a também desenvolverem competências digitais, por meio de atividades de expressão escrita.

O décimo primeiro capítulo da obra **Tecendo uma rede de múltiplas possibilidades: atividades com ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem de espanhol com língua estrangeira** discute o processo de letramento digital e sua relação com o ensino de línguas. Deste modo, as autoras apresentam uma proposta de atividades a partir de verbos descritos na Taxonomia de Bloom para a era digital, com especial destaque aos conteúdos de língua espanhola e sua interrelação com as competências de letramento digital dispostos na BNCC. As atividades constam de fichas, compostas por descritores de proposta, organização didática, objetivos, entre outros, sendo o seu uso mediado pelo professor da disciplina de língua espanhola. O produto final encontra-se disponibilizado em um website, o que permite o compartilhamento dos conteúdos bem como a ampliação de rede de colaboração.

O último capítulo da coletânea tem como título **Jogo de tabuleiro como recurso pedagógico auxiliar no ensino de Língua e Literatura Hispânicas**, no qual as autoras propõem um trabalho articulado entre o lúdico e a leitura do texto literário. Para dar sequência a sua proposta, elaboram um produto educacional – jogo de tabuleiro –, para servir de ferramenta à construção da unidade didática que, entre outros conceitos, segue o letramento crítico literário e a Taxonomia de Bloom. Neste sentido, como resultado do trabalho desenvolvido, as autoras destacam que os alunos podem se engajar em atividades de leitura um pouco mais complexas e que, portanto, exigem compreensão textual além da decodificação e tradução de palavras. Defendem, ainda, que por meio do jogo, além do conhecimento linguístico e literário, os alunos desenvolvem outros saberes, próprios do processo lúdico. Já os professores, experimentam outras formas de ensinar, as quais extrapolam o conteúdo em si mesmo.

Ao finalizar a apresentação de cada um dos capítulos, vários são os caminhos apontados pelos pesquisadores e pesquisadoras rumo a um processo de ensino-aprendizagem mais engajado e, por isso, compartilhado entre professores e alunos. Isso passa por considerar as

faixas etárias e interesses das crianças pequenas, os aspectos culturais, a ludicidade no ensino de línguas e literaturas, o letramento crítico, as tecnologias e o ensino híbrido, todas temáticas tão atuais e importantes, considerando o cenário que se apresenta neste momento histórico, em que uma pandemia nos fez rever conceitos e mudar, completamente, as formas de ensinar e de aprender.

Em vista disso, finalizo esta honrosa missão ressaltando as duas palavras com que me aproximei a esta obra: desafio e esperança. Lanço-as a você caro leitor, cara leitora. Desafio no sentido de não só ler, mas de estudar, com afinco, as propostas apresentadas nesta obra. Inspirar-se nelas ou, até mesmo, quando couber, implementá-las. E a esperança, para sempre buscar, no processo de ensino e aprendizagem, a boniteza, a alegria, o incentivo e o ânimo que nos impulsiona a ensinar, pesquisar, compartilhar.

Boa leitura!

Profa. Dra. Cibele Krause Lemke

Unicentro – Campus de Irati - Paraná

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: POR QUE E PARA QUE FAZÊ-LA?

Ana Carolina Moreira Salatini

Valdirene F. Zorzo Veloso

1 PALAVRAS INICIAIS

O presente texto faz parte do trabalho desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, entre os anos de 2016 e 2017, e serviu como referência para a proposição de um tutorial direcionado aos docentes e discentes da área de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no intuito de dar-lhes suporte e orientá-los quanto à curricularização da Extensão.

O interesse pelo tema surgiu após um processo de intercâmbio da pesquisadora na “*Universidad Autónoma de Querétaro*” (UAQ), México, no qual foi possível conhecer, ainda que indiretamente, as práticas utilizadas pela instituição a fim de contribuir para o desenvolvimento da sociedade em que está inserida. Dentro da Extensão Universitária, as instituições mexicanas desenvolvem um projeto denominado “*Servicio Social*”¹, atividade obrigatória, indispensável para a obtenção do diploma universitário. Tal situação chamou a atenção da pesquisadora, pois, até aquele momento não havia visto nada parecido em sua instituição de origem, tampouco havia participado de qualquer projeto de extensão. Ao retornar ao Brasil, tinha então a intenção de aprofundar seus conhecimentos sobre o tema, o que, em determinado estágio, se

1 Na *Facultad de Letras*, são comuns serviços de traduções em delegacias, alfabetização em comunidades indígenas, apoio em museus, criação de material didático, entre outros. A carga horária, de 480 horas, pode ser cumprida durante as férias escolares ou no decorrer do ano letivo, sendo necessário comprová-la até o final do ano para poder se graduar.

encontrou com as novas políticas públicas brasileiras relacionadas à Extensão Universitária e deu origem a esta pesquisa.

No Brasil, até o presente momento, a Extensão ainda tem caráter optativo na maioria das instituições de ensino superior. Situação que deve mudar, uma vez que o Plano Nacional de Educação (PNE) do ano de 2014, por meio da meta 12.7, prevê a curricularização² da Extensão nos cursos de graduação³.

Aprovado pela Lei 13.005/2014 de 25 de junho de 2014, o PNE determina que todas as universidades brasileiras deverão direcionar, no mínimo, 10% (dez por cento) da carga horária de cada curso de graduação para atividades extensionistas. Estas práticas ainda são pouco desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, especialmente se comparadas às atividades de Ensino e de Pesquisa, como veremos alguns dados a seguir. Práticas estas pouco desenvolvidas nas instituições, se a comparamos as atividades de Ensino e de Pesquisa (como veremos a continuação), que formam a base da educação superior. Considerando, então, a realidade vivenciada e as novas perspectivas em relação à Extensão, o presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre as pertinências e implicações da prática da Extensão Universitária. Para isso, analisamos o seu percurso, papel e relevância (NOGUEIRA, 2005; SANTIN, 1988; SOUSA, 2000), os documentos que a contemplam e as ações em voga.

2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Desde a Constituição Federal de 1988, no Brasil, a Universidade está baseada no Ensino, Pesquisa e Extensão. O Ensino está direcionado à formação de profissionais; a Pesquisa está voltada à busca de soluções para os problemas da sociedade; e a Extensão tem como objetivo melhorar as condições de vida da comunidade (JANKEVICIUS, 1995, p. 328). Com base na afirmação de Jankevicius, fazemos a seguinte indagação: o que se entende por Universidade e qual é o seu papel? Esclarecendo que

2 Na literatura consultada, os termos “curricularização” e “creditação” são utilizados com sinônimos.

3 Até a finalização desta pesquisa, a resolução nº 7/2018 do Ministério da Educação, que estabelece as diretrizes para a Extensão no Ensino Superior brasileiro e regimenta o disposto na meta 12.7 do PNE/2014, ainda não havia sido publicada.

não temos a pretensão de exaurir o conceito de Universidade, nem tão pouco seus limites de abrangência com os aspectos apresentados neste trabalho. Assim sendo, nos limitaremos a contextualizar a Extensão dentro da Universidade sob a perspectiva da curricularização.

Alguns entendem que a função da Universidade é preparar profissionais para atender a demanda econômica - setor empresarial, no entanto, além deste aspecto cabe à ela ~~àquele órgão~~ considerar também os desafios demandados pela sociedade como um todo.

[...] uma *universidade funcional e operacional*, que forma mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, espelha uma sociedade que considera o mercado como a *ratio ultima* da vida social. Por outro lado, uma universidade que considera o saber pelo prisma do direito do cidadão, faz o que pode para refrear a despersonalização e valoriza a democratização, reflete uma sociedade em que os valores democráticos da cidadania são imperativo ético e político da vida universitária. (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 18, grifo do autor).

Da mesma forma, Marcovitch (1998) também destaca seu dever social, dizendo que possivelmente o principal papel da Universidade esteja na formação de cidadãos. “A universidade tem ainda o papel de formar cidadania. Cabe-lhe, e talvez seja a sua principal função, desenvolver a inquietude do ser social” (p. 23).

Em seu primeiro artigo, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998), afirma que “as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais [...]”. Neste trabalho defendemos a ideia apresentada pela UNESCO, pois vemos a Universidade como um centro de produção, análise e difusão de conhecimentos dos mais diferentes âmbitos, cujos objetivos, entre outros, é: formar bons profissionais, dando-lhes para isso uma educação rica em saberes específicos de sua área de estudo juntamente com uma formação humana, crítica e cidadã; colaborar com o desenvolvimento da sociedade na qual está inserida.

Acreditamos que uma das maneiras de se alcançar e otimizar a prática cidadã e a relação Universidade e sociedade (não só com as elites, mas também com os setores mais populares), e conseqüentemente, melhorar sua realidade, encontra-se no maior desenvolvimento de atividades de extensão universitária, que, como já mencionado, é um dos pilares do ensino superior brasileiro.

Sousa (2000) reitera que o ensino superior tem como obrigação ir além das questões teóricas e instrutivas, fornecendo também reflexões sobre as diferentes questões que norteiam a sociedade como um todo, e que a prática de atividades extensionistas é o caminho para se alcançar tal propósito. “A Universidade tem não só objetivos pedagógicos em sua existência na Sociedade, mas também objetivos sociais, políticos e culturais. Além de suas funções de ensino e pesquisa, ela é chamada também a assumir as atividades de Extensão Universitária” (SOUSA, 2000, p. 12).

Mas o que vem a ser Extensão Universitária? O conceito depende da época e do ponto de vista de cada sujeito. Em seu início, na Inglaterra, possuiu um caráter assistencialista, no qual a Universidade levava à população, por meio de cursos e eventos, o conhecimento gerado academicamente. “Nesse modelo, não havia uma relação dialógica, pois ele servia para levar o conhecimento produzido dentro do espaço acadêmico para a população em geral” (SOUZA, 2014, p. 15), ou seja, a Universidade era tida como a detentora do saber e a população, seres desprovidos de conhecimento, vistos até como “ignorantes”, que o recebiam. Já nos Estados Unidos, ela se desenvolveu mais voltada à prestação de serviços, a aproximação entre a Universidade e as empresas privadas, sendo popularmente conhecida como modelo empresarial ou mercantilista. “[...] tem como objetivo básico a mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica no sentido da transferência de Interfaces de tecnologia, da maior aproximação da universidade com o setor empresarial” (PAULA, 2013, p. 9). Segundo Gezmet e Dagúm (2017), neste momento,

[...] a educação em geral e a educação superior em especial, começa a ser um bem de troca, uma mercadoria e, portanto, pode ser comprada e vendida. Desde essa perspectiva, e diante

de uma significativa redução dos orçamentos universitários, as universidades começam a participar no mercado como mais uma empresa. (GEZMET; DAGÚM, 2017, p. 4, tradução nossa).⁴

Essas duas vertentes influenciaram significativamente a Extensão na universidade brasileira. Em seu livro “A História da Extensão Universitária”, Sousa (2000) narra a compreensão, execução e evolução da Extensão no Brasil de acordo com o olhar dos discentes, do Estado e das Instituições de Ensino Superior (IES), representados, respectivamente, pelo movimento estudantil brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) e as IES.

O movimento estudantil brasileiro ofereceu à população cursos de alfabetização e atividades relacionadas ao teatro, música, cinema. Entendia a Extensão como um mecanismo de união entre Universidade e Sociedade a partir de aspectos políticos, sociais e culturais.

O MEC começou a implementar a Extensão no Brasil sob os moldes das instituições internacionais, por meio de cursos e conferências e, com o passar do tempo, concentrou suas forças na prestação de serviços.

No que se refere às IES Brasileiras, podemos dizer que, em grande parte do tempo, sua ótica se assemelha a seguida pelo MEC, enfatizando na prestação de serviços. Esse olhar, tanto do MEC como das IES, começará a sofrer mudanças a partir dos anos oitenta, quando a Extensão passa a ser entendida como um instrumento articulador entre Pesquisa e Ensino, capaz de transformar a sociedade. Cria-se então o Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX)⁵, atualmente, órgão de principal representação da Extensão no Brasil. E foi este último órgão citado o responsável por propor uma nova concepção de Extensão:

4 [...] la educación en general y la educación superior en particular, comienza a ser un bien de cambio, una mercancía y por lo tanto se puede comprar y vender. Desde esta perspectiva, y ante una significativa reducción de los presupuestos universitarios, las universidades comienzan a participar en el mercado como una empresa más.

5 O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometido com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia. São membros natos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, com direito a voz e voto, os Pró-Reitores de Extensão e titulares de órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. (RENEX, 2016).

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. [...] é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. [...] Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (CONCEITO..., 1987, p. 11).

Em 2012, a partir de debates promovidos nos encontros nacionais do referido órgão em anos anteriores, foi apresentada uma concepção mais sucinta a qual, atualmente, segue sendo a mais empregada no meio acadêmico e governamental, seja em sua íntegra ou como conceito norteador.

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORÚM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 2012, p. 28).

No mesmo documento em que encontramos este conceito, são estipuladas as diretrizes da extensão universitária, a saber: a) Interação Dialógica – considera que o saber é construído por todos, por meio do diálogo e da troca de saberes; b) Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade – vê-se a importância de integrar os diversos conhecimentos produzidos em diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, por meio de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais; c) Indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão – considera que as atividades extensionistas serão mais efetivas se estiverem vinculadas ao Ensino (formação de pessoas) e a Pesquisa (geração de conhecimento); d) Impacto na Formação do Estudante – permite que o estudante conheça a realidade contemporânea de sua profissão e enriquece sua experiência

em termos teóricos e metodológicos; e Impacto e Transformação Social – reafirma o caráter transformador da extensão que, unindo Universidade e Sociedade, colabora para o desenvolvimento social. (FORÚM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, 2012, p. 29-36). Assim, segundo o Fórum, só há extensão se tais características forem contempladas.

Santos Júnior (2013, p. 36) coloca a Extensão como uma produtora de conhecimentos resultante das trocas de experiências, de uma relação dialógica, nos quais há um revezamento de papéis de autores e coautores, proporcionando assim a geração de um conhecimento que tem como base diferentes ou semelhantes visões de mundo. Logo, a Extensão vem para unir os dois contextos, universidade e sociedade, e fazê-los mais participativos um na vida do outro. Lembrando sempre que ao mencionar o termo Sociedade, estamos abrangendo todos os cidadãos, independentemente de sua etnia, crença ou classe social. E é para este último item que Boaventura de Souza Santos chama a atenção, pois acredita que o diálogo entre a academia e os setores mais baixos da comunidade é ainda mais falho. “A instituição [...] ainda não conseguiu firmar laços com as classes populares, que ainda a veem com desconfiança. Para isso, decanatos de extensão são essenciais, integrando a população à academia” (SOUZA SANTOS apud RABELO, 2017). Ou seja, a Extensão é canal integrador e democratizador do conhecimento, independentemente de sua origem.

Outra concepção que nos chama a atenção, principalmente por citar o caráter humanizador das atividades extensionistas é a da UDELAR, *Universidad de la República* (Uruguai) que coloca a Extensão como:

Um processo educativo e transformador onde não há papéis estereotipados de educador nem educando, onde todos podem aprender e ensinar [...] que contribui para a produção de conhecimento novo, vincula criticamente o saber acadêmico com o saber popular [...] tende a promover formas associativas e grupais que colaboram para a superação de problemáticas significativas a nível social e orientar linhas de pesquisa e planos de ensino, gerando compromisso universitário com a sociedade e com a resolução de seus problemas. Em sua dimensão pedagógica, constitui uma metodologia de

aprendizagem integral e humanizadora. (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 2017, tradução nossa)⁶

Entendemos que tais concepções não são únicas nem eternas, devendo ser avaliadas e adaptadas de acordo com a evolução do mundo e, conseqüentemente, da Universidade e da sociedade. Porém, algo que se pode notar em todos os conceitos aqui apresentados e que consideramos ser o alicerce da Extensão, e, portanto, não deve ser extraído de sua essência, é o seu caráter dialógico, a capacidade de conversa entre a universidade e a população em geral. É este intercâmbio de saberes que enriquece o processo e possibilita uma ação transformadora no meio.

No entanto, embora presente no que se considera a base da universidade brasileira, notamos, em relação a esta atividade, até o momento da pesquisa, certo descaso histórico tanto dos órgãos responsáveis pela educação, quanto dos docentes e discentes à sua prática. Em 1988, Santin afirma:

A extensão aparece como algo indefinido. Uma atividade secundária. As preocupações com a extensão não são frequentes. [...] Faz quem tem tempo ou vontade. Ela se concretiza, às vezes, como distribuição de algumas migalhas, caídas das mesas universitárias cientificamente fartas, sob a forma de assistencialismo caritativo. Outras vezes, só se torna viável através de convênios ou com o estímulo de ganhos extras. Raras vezes é assumida como compromisso social. (SANTIN, 1988, p. 57)

Já no século XXI, as considerações continuam muito parecidas no cenário nacional e latino-americano, ou seja, o Ensino e a Pesquisa continuam com maior destaque em relação à Extensão. É o que corroboraram Monteiro e Sacramento durante o XI *Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria* realizado em Santa Fé, Argentina.

6 Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador ni educando, donde todos pueden aprender y enseñar [...] que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, vincula críticamente el saber académico con el saber popular [...] tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social y orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica, constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora.

O preceito da articulação entre ensino, pesquisa e extensão ainda se mantém como um dever da universidade. [...] A supremacia do ensino e da pesquisa com relação à extensão se evidencia no aporte de recursos, refletido, por exemplo, no número de bolsas alocado em cada um dos eixos, e no apoio dado pelos órgãos de fomento vinculados aos ministérios da Educação e de Ciência e Tecnologia, assim como nos processos avaliativos do desempenho docente, que privilegiam as atividades de pesquisa em detrimento das atividades de extensão. (MONTEIRO; SACRAMENTO, 2011)

Em 2016, Tommasino e Cano (2016) reiteraram o que foi dito anteriormente: a Extensão continua separada da Pesquisa e do Ensino, e ainda é menos valorizada acadêmica e financeiramente que em comparação às duas.

O processo histórico da extensão universitária latino-americana, através dos ciclos e modelos resumidos, apresenta uma característica relevante para o tema que tratamos: a dissociação, em geral, da extensão em relação às demais funções universitárias, sua condição de atividade alheia ao currículo, e junto com o anterior, sua situação marginal na hierarquização orçamentária e acadêmica por parte das universidades. (TOMMASINO; CANO, 2016, p. 16, tradução nossa)⁷

Em sua cartilha denominada “Curricularização da Extensão na UFAL” (2016)⁸, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) enfatiza os baixos índices de participação da comunidade universitária em atividades extensionista (raramente acima dos 10%) e apresenta algumas justificativas para esta não efetivação, como a baixa compreensão conceitual e a sua baixa institucionalização no interior das universidades.

Loureiro e Cristóvão (2001, p. 79) expõem argumentos similares ao da UFAL, e acrescentam outros mais, dentre eles: a rigidez funcional e organizacional da Universidade, a oferta de projetos e programas que não atendem aos reais interesses da comunidade, o pouco aporte

7 El proceso histórico de la extensión universitaria latinoamericana, a través de los ciclos y modelos resumidos, presenta una característica relevante para el tema que tratamos: la disociación, en general, de la extensión respecto a las demás funciones universitarias, su condición de actividad ajena al currículo, y junto con lo anterior, su situación marginal en la jerarquización presupuestaria y académica por parte de las universidades.

8 A cartilha pode ser consultada no seguinte endereço: <<https://fanut.ufal.br/pt-br/extensao/documentos/cartilha-para-a-curricularizacao-da-extensao-na-ufal>>.

financeiro proveniente do governo para este tipo de atividade, e, por fim, a divergência entre o que está nas leis de Extensão Universitária e o que de fato é praticado - por exemplo, ao escasso valor curricular dado aos elaboradores destes projetos. Além disso, Almeida, Araújo e Guerreiro (2012) dizem que, ao contrário do Ensino e da Pesquisa, amplamente difundidos no cotidiano universitário, a Extensão não possui uma identidade e metodologia bem definidas “em função do caráter particular das ações desenvolvidas e da escassa bibliografia, somada à ainda incipiente metodologia”.

É palpável, entretanto, a evolução e o crescimento da Extensão Universitária no decorrer dos tempos, ainda que não tenha alcançado seu tamanho e importância ideal. Segundo Nogueira (2005), o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, elaborado em 1975, marca o início das políticas públicas de extensão no Brasil. O citado Plano, entre outras características, apresenta: o Ministério da Educação e Cultura (MEC) como responsável por propor a política de extensão nas universidades brasileiras; a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; a ampliação do papel docente; a interlocução entre comunidade e Universidade, entre outros. Nogueira comenta ainda que o Plano sofreu influências de Paulo Freire, que propunha uma sociedade como ‘sujeito de ação’, e não um ‘objeto’. “A comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua co-participação (sic) no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente.” (FREIRE, 1983, p. 70). Segundo Freire, muitos consideram a Extensão, a partir de sua nomenclatura, como uma prática de “estender” o conhecimento, ou seja, simplesmente levá-lo aos que “nada ou pouco sabem”.

Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação*, etc.

E todos estes termos envolvem ações, que transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar [...] a formação e a constituição do conhecimento autêntico. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações.

Poder-se-ia dizer que a extensão não é isto; que a extensão é educativa. É por isto que a primeira reflexão crítica dêste (sic) estudo vem incidindo sobre (sic) o conceito mesmo de extensão, sôbre (sic) seu “campo associativo” de significação. Desta análise se depreende, claramente, que o conceito de extensão não corresponde a um que-fazer educativo libertador. Com isto não queremos negar ao agrônomo, que atua neste setor, o direito de ser um educador-educando, com os camponeses, educandos-educadores⁹. Pelo contrário, precisamente porque estamos convencidos de que êste (sic) é o seu dever, de que esta é a sua tarefa de educar e de educar-se, não podemos aceitar que seu trabalho seja rotulado por um conceito que o nega.

Poder-se-ia dizer, também, que isto é um purismo linguístico, incapaz de afetar a essência mesma do que fazer extensionista. (FREIRE, 1983, p. 13)

Nota-se nas palavras do educador a “via de mão-dupla”, a alternância de papéis no processo de ensino-aprendizagem, mencionada anteriormente como uma das características mais importantes do trabalho extensionista. Particularidade defendida nos últimos anos, como se pode notar na fala de Medina (apud UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, 2015, tradução nossa) sobre a Extensão Universitária: “é um processo educativo que nos permite ter esta visão de romper os estereótipos de educador-educando; de poder mencionar onde todos aprendemos, onde todos ensinamos, de poder nos vincular com a comunidade e demais”.¹⁰

Em 1988, período marcado por grandes mudanças no cenário político do Brasil, a Extensão passa a, constitucionalmente, se integrar à base da Universidade. A democracia alcançada na política se estende a outros meios, inclusive ao ensino superior. É um esforço de popularizar a Universidade, de trazê-la mais perto da população em geral, uma vez que, já consolidada no país, com várias instituições federais e estaduais, continuava predominantemente elitista.

9 Em seu livro, Paulo Freire faz uma comparação entre a relação dos agrônomos com os camponeses e a relação dos docentes com os alunos.

10 Manifestó además que la extensión universitaria “es un proceso educativo que nos permite tener esta visión de romper los estereotipos de educador-educando; de poder mencionar donde todos aprendemos, donde todos enseñamos, de poder vincularnos con las comunidades y demás.”

Já nos anos 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, artigo 43, VII, evidencia que uma das finalidades do ensino superior é “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição” (BRASIL, 1996). Em 2001, de acordo com as discussões dos órgãos competentes, como o FORPROEX, o Plano Nacional de Educação (PNE) - decênio 2001/2010 - redefiniu a Extensão Universitária e sugeriu a implementação de um Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as instituições Federais a fim de assegurar que créditos obrigatórios da graduação fossem destinados à realização de atividades extensionistas, Lei 10.172 (BRASIL, 2001). Proposta esta não concretizada, que novamente apareceu no PNE para o período 2014/2024, aprovado pela Lei 13.005/2014 de 25 de junho de 2014, agora com um caráter mais social, cuja meta 12.7 é “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). Podemos dizer que se trata de um novo capítulo na história da Extensão, período no qual se busca dar a ela seu devido espaço e colocar em prática suas premissas.

Dentro dos cursos de licenciatura, nos quais, em sua grande maioria, predominam as atividades teóricas em relação às práticas, já que estas últimas costumam desenvolver-se somente a partir do terceiro ano¹¹ por meio das atividades de estágio, vemos a Extensão como uma poderosa ferramenta para este diálogo entre teoria e prática, entre o que é estudado e o que, de fato é aplicado, desde o começo da formação docente.

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática. (IMBERNÓN, 2011, p. 67)

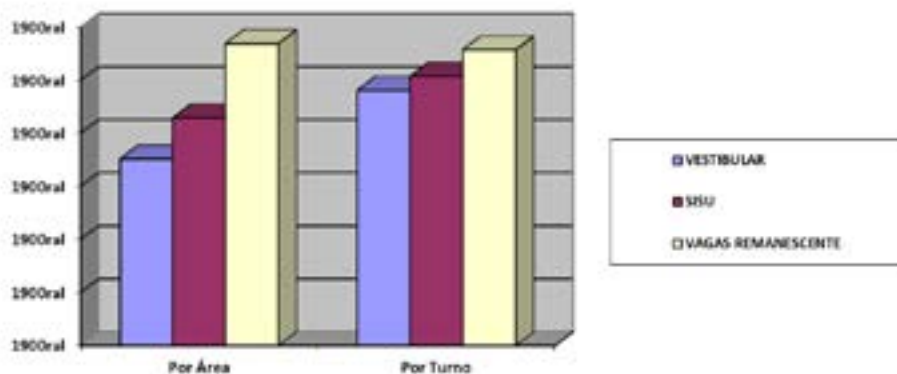
11 Salvo alguns discentes que participam do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

O contato com o mundo real, com os possíveis locais de trabalho e/ou com os diferentes públicos, fornece ao futuro professor materiais e experiências que não são descritas no papel e promovem uma maior e mais profunda reflexão sobre a prática docente. Nas palavras de Menegon et al. (2015), a Extensão oferece a oportunidade de “colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula e, a partir dessa experiência, repensar e reelaborar cada um daqueles que, no exercício prático, distanciou-se da realidade planejada e/ou escrita em momentos de atividade teórica”. Além disso, contribui também para a formação contínua do próprio professor universitário, uma vez que, por estar distante dos demais contextos de ensino, como Ensino Fundamental e Médio, por exemplo, pode desconhecer a verdadeira realidade enfrentada pelos recém-formados. A docência caracteriza-se por não possuir um livro com todas as receitas prontas, uma metodologia que funcione em 100% dos casos e com todos os grupos. Cada aluno/sala/contexto requer uma atenção especial e uma práxis diferente. A Extensão vem, então, propiciar esta proximidade entre graduandos e docentes com os diferentes cenários encontrados naquele momento.

Por isso, precisamos entender que, ainda que as expressões ‘obrigatoriedade’ e “10% da carga horária” possam assustar, a curricularização da Extensão só tende a trazer melhorias, tanto à Universidade, como à sociedade em geral. Sabemos que não será uma tarefa fácil se considerarmos o perfil do estudante universitário brasileiro: muitos trabalham e estudam concomitantemente. Na UEL, instituição na qual se desenvolve esta pesquisa, segundo o relatório desenvolvido pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) sobre o perfil dos ingressantes em 2017, cerca de 35% (trinta e cinco por cento) dos novos alunos da área de humanas exercem alguma atividade remunerada mensal. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017a, 2017b). Quando os dados são avaliados de acordo com o turno de estudo, este número aumenta: aproximadamente 48% (quarenta e oito por cento) dos alunos que estudam à noite dizem possuir uma renda mensal relacionada a um trabalho. Números que aumentam em relação aos discentes que entram pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada) e pelas vagas remanescentes:

Gráfico 1 – Porcentagem de ingressantes UEL/2017 que possuem atividade remunerada

Fonte: Do Próprio autor adaptado de: Universidade Estadual de Londrina (2017a,



2017b).

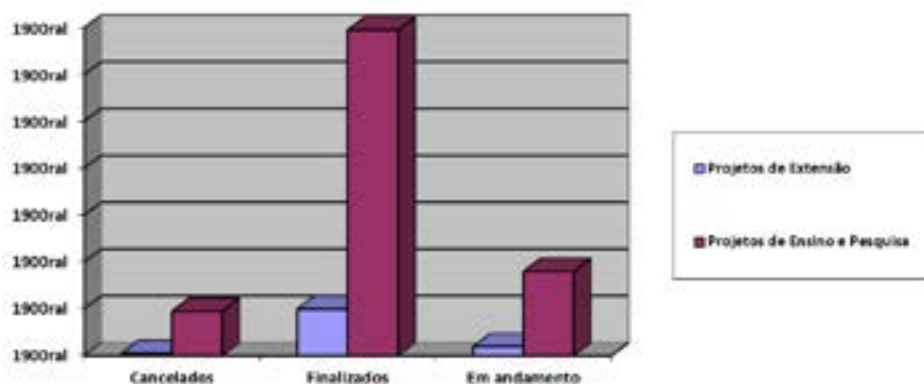
Logo, considerando a área dos cursos de Letras Estrangeiras Modernas e o fato de que todos dispõem de grupos noturnos, é preciso pensar em possibilidades de práticas extensionistas viáveis a todos os discentes, inclusive aos que trabalham. É um obstáculo a ser analisado cuidadosamente a fim de propiciar uma solução que vá ao encontro dos interesses dos envolvidos. Além disso, nesta área das Ciências Humanas, o número de programas/projetos extensionistas ofertados pelas Universidades é reduzido, principalmente se o comparamos à área da Saúde. Segundo pronunciamento da atual reitora, no dia 04 de maio de 2017, hoje, a UEL desenvolve “1.302 projetos de pesquisas envolvendo 1.094 docentes, 769 projetos/programas de extensão envolvendo 849 docentes e 228 cursos/eventos de extensão à comunidade com 23.629 matriculados nos mesmos” (PRONUNCIAMENTO..., 2017). De acordo com a página oficial da instituição¹², o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas ao longo de seus anos, desenvolveu 26 (vinte e seis) projetos de extensão, dos quais 01 (um) foi cancelado, 20 (vinte) finalizados e 04 (quatro) estão em andamento. Já os de Ensino e Pesquisa, juntos, somam 139 (cento e trinta e nove) projetos finalizados, 19 (dezenove)

¹² É possível consultar os projetos de pesquisa, ensino e extensão da UEL no seguinte link: <https://www.sistemasweb.uel.br/?contents=system/prj/index.php>. A relação dos projetos de extensão do departamento de Letras Estrangeiras Modernas está disponível em: https://www.sistemasweb.uel.br/index.php?contents=system/prj/pex/index.php&pagina=pex_qry_departamento3.php&p_cod_centro=01000000&p_cod_depto=01040000.

cancelados e 36 (trinta e seis) projetos em execução. Ou seja, o número de projetos na área da Extensão equivale a aproximadamente 11% do número de projetos de pesquisa e ensino.

Gráfico 2 – Projetos de extensão, ensino e pesquisa no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas - UEL

Fonte: Do próprio autor adaptado de: Universidade Estadual de Londrina (2017c).



Isso demonstra que mais que engajar os discentes, é necessário também envolver os docentes e demais colaboradores universitários nesta prática extensionista, possibilitando assim que ela alcance o mesmo patamar do Ensino e da Pesquisa.

No intuito de verificar si e como outras instituições haviam implementado o previsto na meta 12.7 do PNE, pesquisamos páginas das universidades federais e estaduais da região sul do Brasil. O que se pôde ver é que, apesar do documento ter sido aprovado há aproximadamente três anos, quando esta pesquisa foi concluído, poucas foram as mudanças realizadas a fim de atendê-lo, no que se refere à Extensão. De acordo com as informações obtidas até a redação deste artigo, somente uma universidade nesta região, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), já havia aprovado uma resolução¹³ para regulamentar a curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação da referida universidade.

13 Resolução COCEPE 06/2016, aprovada em 03 de março de 2016. Disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2016/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-COCEPE-062016.pdf>

3 PALAVRAS FINAIS

Nosso intuito com este trabalho não é reduzir ou desvalorizar a importância do Ensino e da Pesquisa na Universidade e supervalorizar a Extensão, até porque os três são indissociáveis. Pelo contrário, ressaltamos seu valor, tanto que, como mencionado anteriormente, queremos que a Extensão seja tratada da mesma maneira; como algo imprescindível e de imensurável valor a todos os envolvidos e de realização massiva no meio acadêmico. Defendemos a sua prática como fonte inestimável de conhecimento para todos os envolvidos: Universidade, docentes, discentes e a sociedade em geral, e gostaríamos de colaborar para sua difusão por meio da nossa pesquisa. Cremos em uma Universidade formada pela e para a sociedade. Local onde a prática e a teoria, o saber empírico e o acadêmico, andam de mãos dadas, promovendo assim a integração Ensino, Pesquisa e Extensão e, conseqüentemente, um desenvolvimento social. Nesse sentido, entendemos que a curricularização da Extensão colaborará para que ocorra uma transformação nas universidades brasileiras, permitindo que estas, em um trabalho conjunto com a comunidade, provoquem mudanças significativas no contexto no qual estão inseridas.

Para finalizar, citamos o trecho de uma fala de Gilberto Hildebrando, à época Pró-reitor de Extensão da UEL, na Jornada Pedagógica GEPE 2017, realizada em dezembro do citado ano e universidade, na qual ele apresenta um novo olhar em direção à Extensão:

Esqueçam aquela história de via de mão dupla. A extensão é caminho múltiplo, com vias que se cruzam e se intercalam, num certo frenesi acadêmico e popular. Vias que alegam, emocionam e chocam. Vias que fazem o ensino e a pesquisa respirarem de forma diferente, um pouco mais ofegante. Vias que mostram condutores um pouco diferentes do que estamos acostumados. (HILDEBRANDO, 2017)

A ‘via de mão-dupla’, termo utilizado por muito teóricos e mencionado neste trabalho, parece, aos olhos de Hildebrando, já não ser suficiente para caracterizar a relação entre os participantes das

atividades extensionistas. Será o começo de novos tempos? Como dissemos previamente, a concepção e relevância da Extensão vem se transformando ao longo dos anos e, segundo acreditamos, não será diferente agora e no futuro, principalmente diante do desafio de curricularizá-la. Novas ideias e caminhos ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Loriza Lacerda de; ARAÚJO, Maria Amélia Máximo de; GUERREIRO, Márcia Regina. Extensão universitária no ensino superior: o diferencial na qualidade acadêmica. In: CONFERÊNCIA “POR UM ENSINO SUPERIOR DE QUALIDADE NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA”, 2., 2012, Macau. *Anais...* Macau: Instituto Politécnico de Macau. Disponível em: <<http://aforges.org/conferencia2/05documentos.html>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência*. Brasília: UNESCO, 2008.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8 fev. 2018.

CONCEITO de extensão, institucionalização e financiamento. In: ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1., 1987, Brasília. *Anais...* Disponível em <<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

CONSELHO COORDENADOR DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO – COCEPE. *Resolução nº 06, de 03 de março de 2016*. Dispõe sobre o regulamento da curricularização das atividades de extensão em cursos de Graduação da

Universidade Federal de Pelotas – UFPel, e dá outras providências. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2016/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-COCEPE-062016.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

FORÚM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. *Política nacional de extensão universitária*. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEZMET, Sandra; DAGÚM, Esther Sánchez. *Debates actuales sobre extensión universitária*. 2017. Disponível em: <<http://puedesunt.blogspot.com.br/2017/04/debates-actuales-sobre-extension.html>>. Acesso em: 2 nov. 2017.

HILDEBRANDO, Gilberto. Curricularização da extensão. In: JORNADA PEDAGÓGICA DO GEPE 2017, Londrina, 2017. *Anais...* Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/?content=gepe/eventos/jornada_pedagogica/2017/programacao.html>. Acesso em: 7 dez. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANKEVICIUS, José Vitor. A pesquisa científica e as funções da universidade. *Semina: ciências Biológicas e da Saúde*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 328-330, jun. 1995.

LOUREIRO, Armando P. F.; CRISTÓVÃO, Artur. O que diz a comunidade? A extensão universitária vista pelos actores externos (um estudo de caso). *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 15, p. 75-97, 2001.

MARCOVITCH, Jacques. *A universidade impossível*. São Paulo: Futura, 1998.

MENEGON, Rodrigo R. et al. A importância dos projetos de extensão no processo de formação inicial de professores de educação física. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA - POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: MODELOS EM DISPUTA, 14., 2015, Marília. *Anais...* Marília: UNESP, 2015. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/a-importancia-dos-projetos-de-extensao.pdf>>. Acesso em 5: ago. 2017.

MONTEIRO, Elaine; SACRAMENTO, Mônica. Para repensar a extensão universitária: contribuição do diálogo entre Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, 11., 2011, Santa Fé. *Anais...* Santa Fé: UNL, 2011. Disponível em: <<https://www>>.

unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa2/para-repensar-a-extensao-uni.pdf>. Acesso em 20 dez. 2017.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Políticas de extensão universitária brasileira*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. 135 p.

PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces: Revista de Extensão*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013.

PRONUNCIAMENTO da reitora à imprensa. 4 maio 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/fotos/peonunciamento.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

RABELO, Nair. *Caminhos para a universidade está na extensão: sociólogo português Boaventura de Sousa Santos aponta interação com a sociedade como alternativa para o futuro*. 2017. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/publicacoes/112-extensao-e-comunidade/1911-caminho-para-a-universidade-esta-na-extensao>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

RENEX. Rede Nacional de Extensão. *Forproex*. 2016. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php?option=com_content&view=article&id=34&Itemid=18>. Acesso em: 10 jul. 2016.

SANTIN, Silvino. *Pelos caminhos do pensamento crítico: universidade e sociedade*. Santa Maria: UFSM/Centro de Ciências Sociais e Humanas, 1988.

SANTOS JÚNIOR, Alcides Leão. *A extensão universitária e os entrelaços de saberes*. 2013. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SOUSA, Ana Luiza Lima. *A história da extensão universitária*. Campinas: Alínea, 2000.

SOUZA, Gezilda Borges de. *Extensão universitária em campo: possibilidades para a formação dos estudantes da Universidade Federal da Bahia*. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

TOMMASINO, Humberto; CANO, Agustín. Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, México, n. 67, p. 7-24, jan./mar. 2016.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR). ¿Qué es la extensión universitaria? Disponível em: <<http://www.fhuce.edu.uy/index.php/extension/que-es-extension>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (UNR). *Juan Manuel Medina: “hay que romper con los estereotipos de educador-educando”*. 2015. Disponível em: <<http://www.unr.edu.ar/noticia/8860/juan-manuel-medina-hay-que-romper-con-los-estereotipos-de-educador-educando>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL. Pró-Reitoria de Planejamento. *Perfil dos ingressantes: vestibular 2017 por área do conhecimento*. 2017a. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/portal/pages/arquivos/perfil/2017/ING_VEST/INGRESSANTE_AREA_2017.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL. Pró-Reitoria de Planejamento. *Perfil dos ingressantes: vestibular 2017 por turno*. 2017b. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/portal/pages/arquivos/perfil/2017/ING_VEST/INGRESSANTE_Turno_2017.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL. Pró-Reitoria de Planejamento. Diretoria de Avaliação e Acompanhamento Institucional. *Mural de pesquisas*. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/portal/pages/diretoria-de-avaliacao-institucional/pesquisa_perfil.php>. Acesso em: 1 fev. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL. Sistema de Consulta de Projetos em Extensão. Centro de Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. *Consulta de projetos por departamento: passo 3*. Disponível em: <https://www.sistemasweb.uel.br/index.php?contents=system/prj/pex/index.php&pagina=pex_qry_departamento3.php&p_cod_centro=01000000&p_cod_depto=01040000>. Acesso em: 1 maio 2017c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). Pró-Reitoria de Extensão. *Curricularização da extensão na UFAL*. Disponível em: < <https://fanut.ufal.br/pt-br/extensao/documentos/cartilha-para-a-curricularizacao-da-extensao-na-ufal> >. Acesso em: 13 jul. 2016.

CONTROL+C E CONTROL+V? LAPBOOK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Marlei Budny dos Santos Souza

Cláudia Cristina Ferreira

Destacamos que o principal objetivo deste é propor práticas pedagógicas que valorizem e incentivem a implementação de atividades diversificadas e interdisciplinares mediante a confecção de um *lapbook*¹ em sala de aula.

Com as disciplinas do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, leituras e orientações, aprimoramos e ampliamos nossa proposta em vista da falta de referencial teórico, abordados aqui com base em estudos sobre portfólio. Reconhecemos que seria um subtipo pela proximidade de objetivos pedagógicos e pela proposta de demonstrar a produção dos alunos.

Temos por objetivo apresentar, neste texto, o papel deste recurso no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa/estrangeira/adicionais e repensar o instrumento de registro de produção/avaliação de produção desta ferramenta pedagógica.

Neste texto traçamos análises baseadas a partir do estudo de portfólio, um instrumento mais amplo em que se organizam as atividades produzidas pelos alunos. *Lapbook* é mais específico a um

1 O *lapbook* é um recurso material utilizado para organizar de forma esquemática toda informação aprendida sobre um tema. O suporte do mesmo pode ser uma cartolina com diferentes divisões. Torna-se, portanto, uma forma visual, simples e divertida de retomar o que se aprendeu, tradução nossa. No original: “Un lapbook es un recurso material que se utiliza para organizar de forma esquemática toda la información aprendida sobre un tema. El soporte del mismo suele ser una cartulina con diferentes secciones. Así pues, es una forma visual, simple y divertida de recopilar lo aprendido” (NEBOT, 2017, p. 12).

tema, mesmo que destaques neste ponto sua interdisciplinaridade e fácil adequação a qualquer temática. Utilizamos de teorias que embasam portfólio e a adaptamos para elaborar um referencial que embasasse pedagogicamente seu uso em contexto escolar.

1. Pressupostos iniciais: sobre o uso de recursos didático-pedagógicos em sala de aula

Partimos da hipótese que o *lapbook* é um aliado rumo a um ensino e uma aprendizagem interativa, lúdica, prazerosa e mais significativa, uma vez que se trata de recurso multimodal permeado de estratégias motivadoras que incitam e aprimoram tanto o ensino, quanto a aprendizagem.

Nesse sentido, os recursos didático-pedagógicos diferenciados nem sempre são explorados em sala de aula, ora pela correria do cotidiano em cumprir o currículo, ora pela desorganização (bagunça) que isso pode gerar na sala de aula. Por esses, e outros motivos, os instrumentos de avaliação se restringem, em sua maioria, apenas a provas escritas ou, no máximo, seminários.

Na busca para variar os instrumentos de avaliação, encontramos o *lapbook*, usado tradicionalmente em *educação escolar domiciliar*², nos Estados Unidos. Devido a seu aspecto diversificado, uma vez que é criado a partir da colagem de pastas de papel e recortes e colagens de materiais diversos, resolvemos experimentá-lo em sala de aula, primeiro em aulas de língua portuguesa explorando literatura, depois em língua inglesa.

1.1 O uso de recursos didático-pedagógicos em sala de aula

Compreendemos recurso didático como um material de apoio no processo de ensino e aprendizagem que auxilia na assimilação do conteúdo proposto e que desenvolve “criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser usados pelo professor na aplicação de suas aulas” (SOUZA, 2007, p. 112).

2 Tradução nossa para *homeschooling*.

Ressaltamos que seriam intermediários no processo de ensino aprendizagem e o foco seria a interação entre professor aluno conhecimento e que o educador precisa organizar-se quanto à utilização de recursos, ter domínio de conteúdo e ter um propósito claro ao propor seu uso em sala de aula.

A partir da implementação do *lapbook* em sala anteriormente³, surgiram questionamentos sobre como avaliar os resultados obtidos por meio desse instrumento (cada grupo com suas habilidades, dificuldades em construir o mesmo) de maneira a tornar o processo válido e a registrar o desempenho do aluno. Fomos orientadas pela equipe pedagógica da escola na época a criar uma ficha de registro com anotações processuais em sua construção e compreendemos que o *lapbook* pode ser facilmente classificado como recurso de acompanhamento e que orientasse a atribuição da nota final, uma vez que se trata de um instrumento processual de ensino e aprendizagem.

Sem conhecer uma teoria que nos embasasse sobre essa ferramenta, novidade em terras tupiniquins, utilizamos, portanto, os critérios que usávamos para avaliar a produção de portfólios, uma vez que julgamos os dois instrumentos como tal, pois ambos permitem abordar um tema mais específico ou geral, são ferramentas educativas diferenciadas e interativas, e permitem explorar temáticas variadas e disposições curriculares diversificadas⁴.

Inserimos uma ficha de autoavaliação para auxiliar os alunos a refletirem sobre o processo e o instrumento final criado por eles, bem como uma de registro para que ao professor seja possível o acompanhamento processual da ferramenta pedagógica.

1.2 Procedimentos 'questionadológicos'⁵

Nesta seção, trazemos nossos questionamentos metodológicos no registro e acompanhamento da composição de atividades diferenciadas

3 Utilizamos este instrumento em sala em 2014 pela primeira vez e aprimoramos seu uso com diversas possibilidades pedagógicas que o permeiam, visto sua interdisciplinaridade característica e amplitude de exploração temática.

4 Para saber mais sobre a especificidade do uso de *lapbook*, pode-se consultar a página < <https://www.rossettastone.com/homeschool/articles/what-is-lapbooking/>>. Acesso em 17 dez. 2018.

5 A partir da reflexão, utilizamos o termo para unificar as palavras questionamentos metodológicos, pois inferimos que o momento exigiu a unificação das duas para refletir o processo de aplicação das teorias na elaboração dos instrumentos de registro até agora retratados.

em sala –*lapbook* – utilizadas como instrumento avaliativo em nossa prática pedagógica, uma vez que encontramos modelos ‘prontos’ e a teoria foi por nós traçada nos passos descritos na sequência pela falta de referencial teórico específico para tal.

De início, já salientamos que processo de avaliação da aprendizagem por nós é compreendido como “construção do conhecimento elaborados e edificados” (RAIZER, 2007, p. 52) pelo aluno e cabe ao professor definir que meios e modos de superar as dificuldades e a efetivação do que foi aprendido. Partimos dessa premissa para estabelecer enquanto avaliação o comprometimento de promoção da aprendizagem de modo que alcance a todos os alunos, sem excluir ou classificá-los com instrumentos que traduzam apenas notas.

Para Raizer (2007), no cumprimento de seu propósito, a avaliação deve, também, abranger objetivos e resultados, *processo e produto*, adaptando o processo didático a necessidades e progressos observados pelo professor durante o processo, formativamente.

Assim sendo, o *lapbook* não se denota como um produto final, mas utilizado como processo de construção e reelaboração de uma prática pedagógica diferenciada, uma vez que, para Raizer (2007), permite ao professor organizar as ações e contribui para a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno à medida de que seu envolvimento fornece informações sobre sua aprendizagem.

Raizer (2007) acrescenta também que o produto final reflete o processo detalhado e os diferentes atores a ele relacionados: professores, alunos, equipe pedagógica, pais ou responsáveis. É uma documentação positiva de experiências que facilitam o aprendizado por meio da interação com os colegas e com novas experiências.

2 *Lapbook* e suas implicações

Sabemos que quanto mais diversificado e inovador o processo de ensino e aprendizagem, mais dinâmico e prazeroso será. Convém romper com o usual e trazer novos elementos em sala para afastar a monotonia e motivar os aprendizes no passeio instigador rumo à aprendizagem.

Acreditamos que o *lapbook*, tipo de portfólio por nós abordado neste recorte, representa um recurso adequado para diferentes níveis de aprendizagem e faixa etária, posto que atrai, motiva e envolve aprendizes de diferentes perfis.

Artisticamente, Cotta e Costa (2016, p. 20) definem portfólio como “um ‘compilado de documentos’ para um instrumento de crítica e reflexão, transformando-o em uma potencial ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação” e é visto “como método de ensino, aprendizagem e avaliação, [...] oferecendo evidências a partir de uma variedade de fontes: a prática, a literatura, os estudos e pesquisas realizadas” (KLENOVSKI, 2002; PEARCE, 2003 apud COTTA; COSTA, 2016, p. 27), transposição por nós utilizada para *lapbook*.

O portfólio abrange registros, fichamentos/resumos, relatórios, anotações pessoais, representações visuais, fotos, reportagens, textos, desenhos, atividades de recorte e colagem, dados, composições, provas, testes e pode também ser definido como “uma coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho em uma determinada área” (ARTER; SPANDEL apud VILLAS BOAS, 2012, p. 38), sendo também possível explorar no *lapbook* as mesmas atividades.

O último é uma ferramenta útil no processo de avaliação, pois valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e permite “a expressão da criatividade, crítica, análise e reflexão” (KROZETA et al., 2008, p. 615), acrescentamos também que seu uso permite *reflexão, ação e avaliação* e que cada um siga seu próprio ritmo e supere desafios próprios encontrados em busca de autonomia na sua construção.

A utilização deste instrumento enquanto avaliação processual é vantajosa porque demonstra o meio de construção de pensamento, acompanha a evolução do método, há participação ativa no parecer, expressa os avanços e progressões. Além de ser de caráter reflexivo, é um produto autêntico, valoriza a reflexão e a ação do aluno, permite a interação professor-aluno-conhecimento, reconstrói saberes e constrói autonomia, além de desenvolver a competência comunicativa e avaliar a metodologia de produção de conhecimento.

Sua construção permeia a “capacidade de organização, de análise e síntese, o acompanhamento do trabalho pelo discente e pelo docente, a avaliação conjunta da aprendizagem articulação e conclusão das ideias”

(KROZETA et al., 2008, p. 613) e permite ao aluno “a oportunidade de aprender de forma mais efetiva e marcante para toda sua vida” (SOUZA, 2007, p. 111).

Segundo Cotta e Costa (2016), os portfólios podem ser classificados como:

Quadro 1 – Classificação de portfólio – tipo/composição

TIPO	COMPOSIÇÃO
De aprendizagem ou de formação	Experiências, coleta e seleção de trabalhos sobre um tema contendo reflexões críticas
De avaliação	Reflexão e autoavaliação de seu trabalho
Multiuso	Conciliação de aprendizagem e avaliação
Demonstrativo	Artes
Narrativo	Diários de campo, de classe etc.
Reflexivo	Relatos, narrativas, fotografias, observações, instrumentos de pesquisa, textos de apoio, charges, reportagens, situações problema etc.

Fonte: a própria autora, adaptado de Cotta e Costa (2016, p. 21-24)

O portfólio reflexivo é, também, definido pelas autoras como um método didático que unifica “os conteúdos estudados no portfólio com conhecimentos prévios, com a experiência pessoal” (COTTA; COSTA, 2016, p. 41) e defendem que seu objetivo final é “construir e reconstruir saberes” (COTTA; COSTA, 2016, p. 37), além de abranger a avaliação em três aspectos: forma processual, somativa e formativa, e é como classificamos o *lapbook*, pela diversidade por ele alcançada .

Cabe ao aluno ter uma “iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico e reflexivo, capacidade para autoavaliar-se, cooperação para o trabalho de equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade” (MITRE, 2006 apud COTTA; COSTA, 2016, p. 42) e é “organizado por ele próprio [aluno] para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar seu progresso” (VILLAS BOAS, 2012, p. 38).

Vale mencionar que o uso desse instrumento em sala de aula alcança todos os alunos: “o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, o que gosta de trabalhar em grupo e o que não gosta, o mais e o menos motivado [...], o que gosta de escrever e até o que não gosta” (COTTA; COSTA, 2016, 2012, p. 41) e que o tempo utilizado para sua confecção é flexível, ou seja, pode ser durante um mês, um bimestre, para um projeto, temático, para uma disciplina ou um trabalho interdisciplinar...

Atividades realizadas por meio da confecção do instrumento proporcionam a “interdisciplinaridade, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos construídos em diferentes disciplinas, pode[m] promover a autoestima, a motivação, o exercício da autonomia, da responsabilidade e do compromisso do aluno diante de seus atos” (KROZETA et al., 2008, p. 613) E o processo de confecção permite ao aluno a tomada de decisões e escolhas mediante estímulo pelo prazer em realizar aquela tarefa (produção) (VILLAS BOAS, 2012).

São apontadas sete características essenciais para o desenvolvimento de portfólios, estendidas também ao *lapbook*: exploração de múltiplos recursos; autenticidade; forma dinâmica de avaliação; explicitação dos seus propósitos; integração; pertencimento ao aluno; e natureza multiproposital (BARTON; COLLINS apud VILLAS BOAS, 2012), portanto sua aplicabilidade em atividades escolares é viável para todas as áreas de ensino.

Como podemos conferir no quadro sequencial, diferenciamos as características específicas que distinguem portfólio e *lapbook*:

Quadro 2 – Características diferenciais entre portfólio e *lapbook*

Portfólio	<i>Lapbook</i>
Analítico	Sintético
De registro de atividades	De construção
Organização	Elaboração
Ampla	Específico
Amostra de trabalhos	Produção de trabalhos

Fonte: a própria autora.

Como demonstrado, o portfólio serve mais à análise de produção no registro e organização da variedade de trabalhos produzidos, enquanto o *lapbook*, à construção sintética e específica de produção de trabalho, uma vez que há um recorte temático a ser explorado.

Para finalizar, adicionamos uma colaboração de Jacobs (2008) sobre o objetivo do trabalho cooperativo, uma vez que o mesmo permite uma progressão mais rápida do que quando se trabalha sozinho por meio da interação entre os alunos auxiliando, assim, o aprendizado, além de que as atividades em grupo “oferecem aos alunos a oportunidade de desempenhar um papel mais ativo em seu próprio aprendizado” (COTTA; COSTA, 2016, p. 52).

2.1 O papel do *lapbook* em sala de aula

Lapbook é uma espécie de portfólio interativo ou ‘livro com abas’ que permite refletir conhecimentos adquiridos por meio de textos, desenhos, gráficos, contos, mapas, diagramas e linhas do tempo. A informação é evidenciada de maneira criativa em uma cartolina dobrada em forma de ‘janelas’ ou abas que caiba no colo. (WHITTAKER, 2008 apud SCOTT, 2018, p. 14. Tradução e grifos nossos)⁶.

É, por conseguinte, um recurso de *educação escolar domiciliar* e sua tradução literal é ‘livro de colo’. É fácil de manusear e pode ser confeccionado com pastas de papel (tipo orelha ou arquivo) ou cartolina colorida dobrada formando abas. Pode ser recheada de papeis coloridos, imagens, recortes variados e dobraduras diversas. É uma ferramenta didática completa que oferece todas as vantagens do portfólio e promove a aprendizagem autorreguladora (SCOTT, 2018, p. 18. Tradução nossa)⁷.

É uma maneira simples de organizar o conhecimento, amplia a coordenação motora fina por meio de dobraduras e recortes e motiva o

6 No original: El lapbook es una especie de portafolio interactivo o libro con solapas que permite reflejar conocimientos adquiridos mediante texto, dibujos, gráficos, cuentos, mapas, diagramas y líneas del tiempo. La información se plasma y se expone de una manera creativa en un cartón normalmente doblado en forma de ventana que se cabe en el regazo (WHITTAKER, 2008 apud SCOTT, 2018, p. 14).

7 No original: Herramienta didáctica completa que ofrece todas las ventajas de los portafolios y que promueve el aprendizaje autorregulado (SCOTT, 2018, p. 18).

aprendizado. Pode ser produzido sobre qualquer temática e há moldes disponíveis na internet⁸, além de modelos prontos para baixar. Sua produção é coletiva, de maneira que motiva a participação de todos em um grupo, por exemplo, uma vez que cada um possui desenvoltura em uma área diferente: um organiza, um recorta, um escreve, outro cola...

Compreendemos a definição de *lapbook* que converge com nosso entender e que permeia esse texto, como Nebot (2017, p. 12),

O lapbook é um recurso material utilizado para organizar de forma esquemática toda informação aprendida sobre um tema. O suporte do mesmo pode ser uma cartolina com diferentes divisões. Torna-se, portanto, uma forma visual, simples e divertida de retomar o que se aprendeu.⁹

Como possíveis contribuições desse recurso auxiliar no labor pedagógico, acreditamos que o *lapbook* “permite ser um material de referência e reforço para se retomar os conhecimentos adquiridos” (SCOTT, 2018, p. 18. Tradução nossa).

Após a finalização do trabalho, há a apresentação oral aos colegas e justificativa de suas escolhas, recortes, proposições, hora de falar, de ouvir, de contribuir e se autoavaliar. O processo é realizado na evolução/construção do objeto final e, ao fazê-lo, os alunos refletem sobre a avaliação enquanto o caminho percorrido para se chegar ao objetivo final: o trabalho pronto.

O processo de autoavaliação inclui motivação, autoestima, aumento das expectativas individuais e do grupo, criatividade e “o aluno torna-se participante ativo de sua própria avaliação, passa a refletir sobre seu próprio desempenho” (KROZETA et al., 2008, p. 615).

Outro ponto a ser considerado é que, “ao definir os objetivos e atividades (...), é necessário um planejamento adequado para que o

8 Link sugerido para *templates* <<https://www.homeschoolshare.com/lapbook-templates.php>>. Exemplos ‘prontos’ (em inglês): <<https://www.freehomeschooldeals.com/free-homeschool-lapbooks/>> e <<https://practicalpages.wordpress.com/free-pages/free-lapbook/>>. Acesso em 15 maio 2020.

9 No original: Un lapbook es un recurso material que se utiliza para organizar de forma esquemática toda la información aprendida sobre un tema. El soporte del mismo suele ser una cartulina con diferentes secciones. Así pues, es una forma visual, simple y divertida de recopilar lo aprendido. (NEBOT, 2017, p. 12)

processo não seja desgastante nem desmotivador” (COTTA; COSTA, 2016, p. 61) e que “parte de um processo de avaliação que ensina os alunos a avaliar e apresentar seus próprios trabalhos” (EASLEY; MITCHELL apud VILLAS BOAS, 2012, p. 39) e por meio da reflexão, inclusão, exclusão, analisa-se as produções feitas e, quando necessário, refazê-las (VILLAS BOAS, 2012).

Acrescentamos a necessidade de se pré-estabelecer critérios antes do início dos trabalhos. A descrição detalhada de sua proposta/tarefa facilitará a listagem de descritores e critérios para avaliação final. A lista elaborada encontra-se na seção 4.

2.2 *Lapbook*: brincadeira ou aprendizagem?

O processo utilizado para confecção é iniciado com apoio de textos-base (pesquisa, como tarefa, da temática a ser explorada). Incentivamos os alunos a terem referências diferentes para comparar e completar o que for necessário. Isso tudo é discutido em uma aula com um roteiro pré-planejado para auxiliar, inclusive, na avaliação do produto final produzido. A partir da leitura e discussão do material reunido nas aulas seguintes, os alunos são incentivados a elaborar textos curtos, resumos, por exemplo.

Depois disso, são orientados a (re)organizar as informações escolhidas: o que tem potencial para dobradura, mini-livro, imagem, etc. e registram essa divisão em uma folha de sulfite, estruturando o ‘esqueleto’ de seu planejamento em uma aula. O professor supervisiona o processo, colabora sempre que solicitado e intervém quando acha necessário sugerindo modificações ou questionando sobre o plano traçado para execução final do trabalho.

É hora de, logo após, recortar, colar, dobrar, escrever, combinar papéis e cores para dar significado à diagramação pré-organizada pelos alunos. Por vezes, pode demorar até três aulas. Iniciamos com a montagem/colagem das pastas – *Figura 1* – e a organização em relação aos papéis que serão utilizados, pensam sobre cor, distribuição nos espaços, imagens que serão e onde serão utilizadas – *Figura 2*.

Figura 1 – Exemplo de pasta (arquivo, no caso)



Fonte: <https://www.123homeschool4me.com/2011/09/how-to-make-lapbook_49.html>. Acesso em 23 set. 2018.

Na *figura 1* ilustramos com um dos tipos possíveis de pasta de papel a ser utilizado na confecção de *lapbook*..

Na *figura 2*, uma sugestão de montagem a partir da colagem de pastas (lembrando que nunca usamos apenas uma).

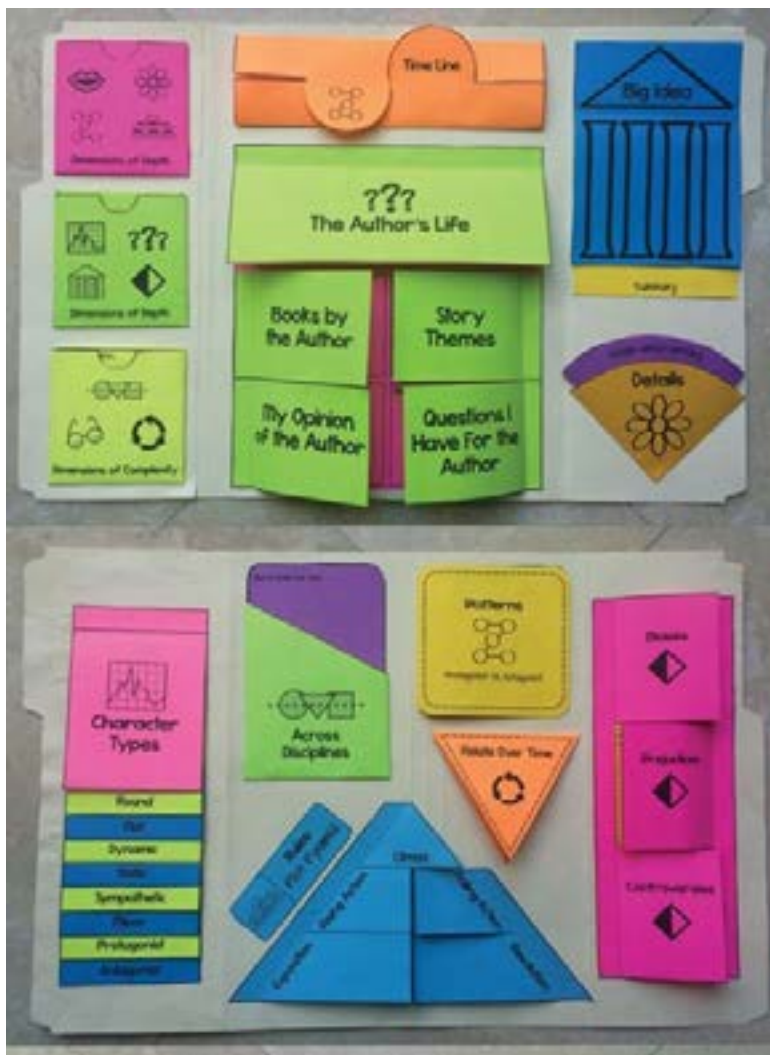
Figura 2 – Exemplo de montagem com o uso de pastas (colagem)



Fonte: <https://www.123homeschool4me.com/2011/09/how-to-make-lapbook_49.html>. Acesso em 23 set. 2018.

Na *figura 3*, vemos já um exemplo pronto com formas e colagens diferentes, a serem escolhidas por quem estiver confeccionando-o.

Figura 3 – Exemplo de *lapbook* e possíveis ‘dobraduras’





Fonte: <<https://ar.pinterest.com/pin/864409722203445126/>>. Acesso em 23 set. 2018.

Após a finalização do trabalho, é hora de mostrar aos colegas a produção final (Figuras 4, 5 e 6) e justificar suas escolhas, recortes, proposições, hora de falar, de ouvir, de contribuir e se autoavaliar. O processo é realizado na evolução/construção do objeto final e, ao se finalizar, os alunos refletem sobre a avaliação enquanto o caminho percorrido para se chegar ao objetivo final: o trabalho pronto.

Figura 4 – Exemplo de *lapbook* – tema: Inglaterra



Fonte: a própria autora.

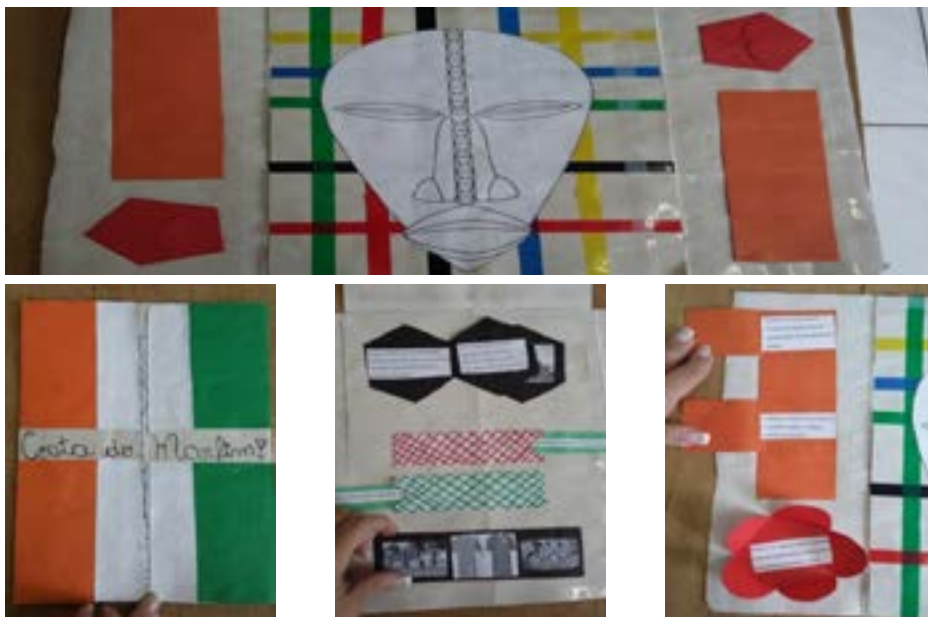


Figura 5 – Exemplo de *lapbook* – tema: Costa do Marfim

Fonte: a própria autora.



Figura 6 – Exemplo de *lapbook* – tema: Fernando Pessoa

Fonte: a própria autora

Nas *figuras 4, 5 e 6*, podemos ver os trabalhos produzidos sobre temas propostos em sala. Dois sobre países – Inglaterra e Costa do Marfim – para as aulas de inglês e outro sobre Fernando Pessoa, para as aulas de língua portuguesa. Reiteramos que sua produção foi feita em sala de aula com orientação da professora e as atividades foram propostas em grupo para a confecção dos mesmos.

3 Ficha(s) de registro de processo de aprendizagem ou de acompanhamento

Registramos, logo mais, nossa sugestão de ficha de registro. Salientamos ser um pedido da Equipe Pedagógica da escola anexar esta(s) ao livro de registro de classe na época de utilização deste instrumento para que se pudesse visualizar os caminhos pedagógicos e avaliativos do produto final, uma vez que é um recurso processual de avaliação, não apenas final, o que ficaria aparente sem esse registro à parte.

3.1 Momento 'reflexivo' e reconstrutivo

Em uma das disciplinas do programa de Mestrado, foi-nos pedido para que trouxéssemos um de nossos questionamentos de sala de aula para debate a fim de que a professora e nossos colegas colaborassem na (re)significação do nosso momento questionador de avaliação e que aprimorássemos nosso instrumento processual deste momento. Colocamos em discussão nossa ficha-registro sobre portfólio/*lapbook*.

Após a análise das fichas criadas para este objetivo (registro pedagógico-avaliativo), o processo de junção e melhoramento foi trabalhoso porque não estamos habituados a repensar nossas práticas cotidianas, nem avaliar as mesmas, ou sequer repensar aquilo praticado primeiramente.

O processo é muito mais valioso do que uma nota, por isso essa parte foi retirada pois compreendemos que, se os critérios avaliativos para a elaboração do trabalho forem claros e especificados à sala desde o início, a avaliação final apenas refletirá o que foi alcançado

desde a proposta inicial à produção final no seu cumprimento, ou não. Retratamos as fichas reformuladas, sugestão para uso da proposta aqui apresentada, uma vez que foi elaborada sobre os critérios/descriptores requisitados como avaliação do processo.

Para o instrumento final a seguir (*Fichas 1a/b*, Quadros 3 e 4, na sequência), realinhamos com ‘eixos’ separados (*adequação linguística, ao conteúdo, participação, formato e autoavaliação*) para aproximar da lista de tarefas requisitada para a execução do trabalho. Para cada eixo foram distribuídos critérios e descriptores para marcação individual do que foi feito ou não por aquele aluno durante o processo, desde a pesquisa/tarefa proposta até a finalização do produto final, realizada oralmente em sala. Além da permanência da ficha individual do aluno, convém ressaltar a retirada do registro de nota que a acompanhava, pois concluímos que não é válida a composição de um momento de reflexão tão importante como esse a presença de nota que nem sempre representa o desempenho do aluno e nem deve ser ali registrado.

Quadro 3 – Ficha 1a¹⁰

<i>(Parecer - professor)</i>			
Adequação linguística			
Ortografia	Utiliza ortografia adequada	Utiliza ortografia parcialmente adequada	Não utiliza ortografia adequada
Adequação ao tema apresentado*	Apresenta o tema proposto	Apresenta o tema proposto parcialmente	Não apresenta o tema proposto

Adequação ao conteúdo			
Adequação ao conteúdo proposto	Apresenta o conteúdo proposto	Apresenta o conteúdo proposto parcialmente	Não apresenta o conteúdo proposto

10 Este modelo de ficha pode ser baixado em: <<https://sites.google.com/view/jogosafro/meplem/lapbook?authuser=0>>. Acesso em 04 fev. 2021.

Uso de informações	Apresenta informações adequadas à temática	Apresenta informações parcialmente adequadas à temática	Não apresenta informações adequadas à temática

Participação			
Cooperação	Coopera com os colegas na produção	Coopera parcialmente com os colegas na produção	Não coopera com os colegas na produção
Partilha com os colegas	Partilhou com os colegas na apresentação	Partilhou parcialmente com os colegas na apresentação	Não partilhou com os colegas na apresentação
Tarefas	Realizou as tarefas propostas	Realizou as tarefas propostas	Realizou as tarefas propostas
Prazo	Entregou no prazo	Não entregou no prazo	
Apresentação oral para a sala	Apresentou	Não apresentou	

Adequação ao formato¹¹			
Lapbook (livro com abas)	Utiliza disposição adequada de pastas-orelha	Utiliza disposição parcialmente adequada de pastas-orelha	Não utiliza disposição adequada de pastas-orelha

11 Criatividade e senso estético foram sugeridos como critérios a serem adicionados se houver uma prática interdisciplinar com a disciplina de Arte, por exemplo.

Uso de imagens	Utiliza imagens adequadas à temática	Utiliza imagens parcialmente adequadas à temática	Não utiliza imagens adequadas à temática
Uso de cores (recortes e colagens)	Utiliza cores adequadas à temática	Parcialmente adequadas à temática	Não utiliza cores adequadas à temática
Coerência (imagem/texto)	Estabelece relação entre imagens e o texto apresentado	Estabelece relação parcial entre imagens e o texto apresentado	Não estabelece relação entre imagens e o texto apresentado

Autoavaliação			
Preenchimento	Sim	Não	x
			x
*gênero ou temática literária, por exemplo.			

Fonte: a própria autora.

Nesta (1a) adequamos descritores específicos para serem apenas assinalados pelo professor como registro do processo de construção do *lapbook*.

Quadro 4 – Ficha 1b

Autoavaliação (Parecer individual - aluno)	SIM	NÃO	PARCIALM
Apresentei as atividades no prazo			
Assimilei o conteúdo trabalhado			
Cooperei com os colegas			
Esforcei-me			
Estava presente na realização das atividades			
Fui persistente na realização de tarefas			
Participei na construção do conteúdo trabalhado			

Prestei atenção nas aulas			
Resolvi minhas dificuldades na realização das atividades			
Tive facilidade em me expressar			
Tive iniciativa na realização das atividades			
Tive interesse na realização das atividades			
Tive registros criativos e independentes			
Trouxe o material pedido			

Fonte: a própria autora

(Parecer descritivo individual)

Se fizesse este trabalho novamente, o que modificaria? (espaço para texto descritivo).

Utilizamos a mesma ficha (1b) de registro da autoavaliação, apenas com os descritores a serem analisados pelos alunos após a finalização do trabalho. É uma tarefa individual e realizada em sala de aula, antes da socialização com os colegas.

Convém sublinhar que as fichas (1a/b) foram reelaboradas a partir das discussões em sala de aula da disciplina de avaliação e da análise reflexiva da prática pedagógica, necessária ao processo de construção e avaliação final do instrumento *lapbook*.

Acreditamos que este instrumento é apenas um exemplo adaptado à realidade da escola pública de nosso contexto (periferia de Londrina) e que possa ser modificado, conforme outras necessidades e requisitos necessários aos alunos para a execução do *lapbook*.

4 LISTA DE TAREFA(S)

Para se realizar uma avaliação processual e com critérios/descriptores que contemplem o processo e o que foi pedido inicialmente – e será analisado ao final – é preciso estar estabelecido previamente. A lista foi criada a partir das reflexões discutidas no cumprimento da disciplina de avaliação do programa de Mestrado e com base nas fichas

finais (*Quadros 3 e 4*). Observe que seus ‘componentes’ estão presentes na ficha de registro (*1a*) e serão parâmetros de valoração de nota final:

TAREFA:

Elaborar um *lapbook* baseado em pesquisa (em mais de uma fonte) sobre o tema..... (*pré-determinado pelo professor ou escolhido pelo grupo coletivamente*). Atente-se para:

- utilizar textos curtos e informações relevantes;
- utilizar imagens que representem o tema do trabalho;
- utilizar cores adequadas ao tema;
- unificar imagens e textos de maneira coerente;
- utilizar ‘pasta-orelha’ de papel e papéis coloridos diversos;
- cooperar com os colegas na elaboração do *lapbook*;
- participar ativamente na elaboração do *lapbook*;
- adequar o conteúdo aos espaços criados no *lapbook*, sem minimizar informações relevantes;
- adequar a linguagem ao conteúdo abordado;
- entregar o trabalho pronto na data estabelecida;
- colaborar na organização do material a ser utilizado;
- realizar a autoavaliação;
- apresentar oralmente para a sala o trabalho finalizado.

Conforme mencionado, esta lista deve estar em conformidade com os critérios/descriptores a serem utilizados como avaliação. Se feito previamente para os alunos, no início do processo, a ‘nota’ já estará relacionada à sua produção desde o início, uma vez que eles já saberão o que será cobrado deles na proposição do trabalho final. O ideal é que a *Ficha 1a* seja elaborada pelo professor antes que o mesmo seja confeccionado, pois fica estabelecida a relação entre critérios/descriptores avaliativos e trabalho produzido/apresentado previamente ao seu início.

5 Considerações (não) finais

Ao fazermos a evidenciação concisa das fichas de registro das atividades propostas para avaliação processual ou também dos descritores da ficha de autoavaliação por nós proposta, assinalamos que é apenas uma possibilidade, adaptável a outros contextos, conforme a necessidade pedagógica de cada comunidade escolar e adaptável aos diversos campos de conhecimentos.

Acreditamos ser necessário registrar a escassez de textos teóricos sobre *lapbook*, visto que é um recurso da década de 70 nos Estados Unidos, mas que até o presente não é amplamente divulgado e pesquisado na área de educação ou afins. São poucos os textos que carregam teorias sobre sua aplicação em sala de aula, o que torna mais difícil sua implementação ou validação enquanto instrumento de avaliação em sala de aula. Os textos teóricos utilizados na elaboração deste trabalho conseguem facilmente classificá-lo como um tipo de portfólio, construído a partir de outras ferramentas (pasta-orelha, cola, tesoura) e outras habilidades (colar, dobrar), além das tradicionais pastas de arquivo usadas nos modelos mais tradicionais.

O uso de portfólios ou *lapbooks* são recursos eficazes no processo de ensino e aprendizagem e também um instrumento avaliativo, uma vez que envolvem os participantes (professor e aluno), motivando-os e diversificando as aulas, tornando o saber mais lúdico, significativo e prazeroso.

REFERÊNCIAS

COTTA, Rosângela Minardi Mitre; COSTA, Glauce Dias da. **Portfólio reflexivo: método de ensino, aprendizagem e avaliação**. Viçosa: Ed. UFV, 2016.

JACOBS, George M. **O aprendizado cooperativo na sala de aula**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008.

KROZETA, Karla; MEIER, Marineli Joaquim; DANSKI, Mitzy Reichembach. A auto-avaliação: uma possibilidade de mudança na formação profissional. *In:*

Revista Cogitare Enferm, out/dez 2008, p. 612-615. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/13126/8885>>. Acesso em 17 dez. 2018.

NEBOT, Andrea Llorens. **Promover una sociedad abierta a otras culturas y otras lenguas: una propuesta didáctica para educación infantil**. Castellón: Universitat Jaume I: 2017. Disponível em: < <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/168613>>. Acesso em 21 set. 2018.

RAIZER, Cassiana Magalhães. **Portfólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20RAIZER,%20Cassiana%20Magalhaes.pdf>>. Acesso em 13 maio 2020.

SCOTT, Yolanda Isabel. **El lapbook como recurso motivador para desarrollar la autorregulación en el área de Lengua Inglesa em 4º curso de Educación Primaria**. Castelldefels: Universidad Internacional de La Rioja – Facultad de Educación, 2018. Disponível em: <<https://reunir.unir.net/handle/123456789/6812>>. Acesso em 21 set. 2018.

SOUZA, Salete Eduardo. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: Encontro de Pesquisa em Educação*, 1: Jornada de prática de ensino, 4: Semana de pedagogia da UEM, 13: infância e práticas educativas. Maringá, PR, 2007. Disponível em: < <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>>. Acesso em 23 set. 2018.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2012.

(DES)CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO ENSINO DE ESPANHOL A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ana Paula Neves Rodrigues
Cláudia Cristina Ferreira

INTRODUÇÃO

Sua cabeça, então, é um cômodo onde vinte rádios, todos sincronizados em estações diferentes, berram vozes e música. Não há como desligá-los ou controlar o volume. Esse lugar não possui portas ou janelas, e o alívio só chega quando se está cansado demais para continuar acordado. Para piorar a situação, outro editor até então não identificado também desapareceu sem dar satisfações – o que controlava seus sentidos. (MITCHELL, 2013)

Este capítulo foi baseado em nossa pesquisa do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a partir de revisões bibliográficas e reflexões acerca da minha prática docente, e teve por objetivo dialogar sobre e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola, no contexto de educação especial, fomentando a inclusão (VITALIANO, 2013; BRASIL, 2018) de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de língua espanhola.

Como realização final, elaboramos um produto educacional: Caderno de Orientações pedagógicas intitulado: *Construir, Desconstruir*

e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista. Essa produção é destinada aos professores da disciplina curricular de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol (LEM – Espanhol), que tenham em seu contexto de ensino alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que o *Caderno de Orientações Pedagógicas* aborda os aspectos históricos, sociais e de aprendizagem de alunos com TEA.

Nesse sentido, pesquisamos maneiras de auxiliar o professor de língua espanhola que tenha em sala de aula alunos com TEA. Direcionamos nossa pesquisa às escolas particulares, inicialmente, pela experiência pessoal da pesquisadora, em ter em sala alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), vendo-se sem suporte e orientações para proceder no desenvolvimento social e de aprendizagem.

Outra razão que nos limitou a observar apenas salas de aula de escolas particulares foi o fato de não haver ensino regular de língua espanhola em escolas públicas da cidade de Londrina. A decisão de não ofertar o ensino de língua espanhola nas escolas públicas ocorreu a partir da Medida Provisória – MP nº 746/2016, a qual instaurou uma reformulação na composição curricular e na organização do Ensino Médio Nacional.

Com a aprovação da Medida, o Ministério da Educação (MEC) determinou o inglês como a única língua estrangeira que deve ser ensinada obrigatoriamente na educação básica brasileira, revogando a Lei nº 11.161/2005 e, conseqüentemente, a obrigatoriedade da oferta do espanhol.

Na cidade de Londrina, seguimos sem a língua espanhola na grade curricular das escolas públicas, no entanto, outros municípios trabalham para implementação da língua, segundo informações contidas no site da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de Apucarana, já foram instaurados acordos junto a prefeitura, sob a gestão de Júnior da Femac, para efetivação do ensino de Espanhol na matriz curricular da cidade de Apucarana.

Limitamos a nossa pesquisa ao Ensino Fundamental I, 5º ano, por entendermos a necessidade emergente de preparar os alunos para uma nova fase, como destacado na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC)¹,

[...] é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes [...] os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde a transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais [...] (BRASIL, 2018, p. 60).

Neste momento, é papel da escola trabalhar a formação integral, “balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos”, em todas as etapas da educação, dialogando com a “diversidade de formação e vivências”, [...] os sistemas e redes de ensino devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BRASIL, 2018, p. 62):

[...] requer compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2018, p. 16)

No tocante ao ensino de espanhol, o comprometimento e o conhecimento a respeito de alunos com NEE é fundamental para que a inclusão, de fato, ocorra. A educação constitui direito da pessoa com NEE em todos os níveis da vida, conforme estabelece o capítulo IV, da *Lei 13.146, Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Sendo assim, acreditamos que quanto antes o acolhimento ocorrer, e de forma adequada, as possibilidades de desenvolvimento intelectual, social e físico do aluno de NEE serão melhores.

Assugestões apresentadas no Caderno de Orientações Pedagógicas, doravante COP, podem ser utilizadas em outras línguas estrangeiras,

1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE)

desde que alterações sejam realizadas referentes ao conteúdo, ao contexto de ensino e aprendizagem, além das especificidades de cada aluno ou grupo de alunos.

As atividades propostas no COP são direcionadas ao ensino de espanhol como língua estrangeira, no contexto de escolas particulares que tenham matriculados alunos com TEA, com ausência de professores de apoio especializados em Educação Especial. Contudo, não há restrições à utilização das orientações aqui apresentadas, quando houver na escola um professor de apoio especializado, o nosso material poderá ser usado como ferramenta complementar, agregando informação a respeito do assunto.

A nossa trajetória acadêmica e experiência profissional motivaram-nos a realizar a presente pesquisa, a qual intitulamos, Construir, Desconstruir e Reconstruir: orientações sobre o ensino de espanhol a aprendizes com transtorno do espectro autista, trata-se de um caderno de orientações pedagógicas para o ensino de espanhol a alunos com transtorno do espectro autista. Esclarecemos que a escolha por esse título deu-se por considerarmos que o processo educacional é uma contínua (Des)construção e Reconstrução dos saberes e a todo momento devemos rever a nossa prática. Quando se trata de alunos com NEE, (Des)construir padrões pré-estabelecidos é essencial para o desenvolvimento integral, afinal todos aprendem à sua maneira e em seu tempo. O importante é que no final do processo todos aprendem!

O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras faz-se presente em diferentes contextos, sendo assim, acreditamos que alunos com NEE, da mesma forma, devem ser oportunizados no transcurso de aprendizagem de outras línguas e culturas. Entretanto, esse grupo apresenta algumas particularidades que precisam ser levadas em consideração para o êxito do processo de aprendizagem. Com intuito de alcançar alunos com necessidades educacionais especiais, mas especificamente alunos do TEA, apoiamos-nos na tabela², disponível no

2 A Tabela de Níveis de Gravidade está disponível no COP, página 7.

DSM – 5³ (2013), que traz a classificação de níveis de gravidade, visto que, de acordo com o nível, o aluno do TEA necessitará determinada abordagem.

Do mesmo modo amparamo-nos em diferentes pesquisadores, em especial, no médico psiquiatra infantil especializado em autismo Carlos Abujadi, que pesquisa o funcionamento do cérebro do autista em diferentes situações, inclusive no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Conjuntamente, contemplamos as abordagens de Grandin (2018) esclarecendo sua vivência com o TEA, e expondo as diversas alternâncias que ocorreram ao longo das edições do DSM, a começar pela primeira publicação em 1952, até a 5ª edição em 2013.

Finalmente, buscamos por diferentes definições, mas nos debruçamos nos escritos disponíveis no livro *O que me faz pular* (HIGASHIDA, 2007). Ainda na introdução, com as impressões de Mitchell (2013) encontramos, talvez, a mais apropriada das definições não científica sobre que é estar com TEA. Contemplamos o olhar sensível de Mitchell para a condição do jovem Naoki Higashida, uma criança que, após treze anos de silêncio, auxiliado por sua mãe e com adaptações feitas por uma professora (focada no eixo da oralidade), conseguiu comunicar-se com o mundo exterior. Nossa pesquisa caminha de mãos dadas com teorias, vivências de pessoas com TEA e práticas pessoais desta pesquisadora.

Para a construção do COP valemo-nos de algumas propostas de atividades de aprendizagem adaptadas, de nível fundamental I, (5º ano), alicerçadas na tabela do DSM -V (2013), manual de diagnóstico que nos apresenta as três classificações de níveis de gravidade do TEA, e qual a necessidade específica de cada nível, posto que, conforme seja o nível de gravidade do aluno será necessário uma proposta de adaptação que

3 O DSM – 5, oficialmente publicado em 18 de maio de 2013, é a mais nova edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana*. A publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizados por centenas de profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. O objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica. (ARAÚJO, A.; NETO, F. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais – o DSM – 5. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v. 16, no 1, p. 67-82, 1 abr. 2014).

resgare sua necessidade. Alterações deverão ser feitas pelo professor após o contato com a ficha escolar do discente, uma vez que cada aprendiz é um ser único e que ao propor e adaptar atividades deverá refletir sobre idade, ano escolar, além do nível de socialização.

Neste estudo, contemplamos estudantes com laudo definitivo de TEA e que façam parte do nível de gravidade 1, “exigindo apoio”⁴, e nível 2, “exigindo apoio substancial”⁵. Não contemplamos o nível de gravidade 3, “exigindo apoio muito substancial”⁶, por não nos sentirmos preparados para essa abordagem e por tratar-se de um nível de gravidade intenso de autismo que necessita de apoio permanente.

Nosso estudo é voltado, especialmente, aos professores de língua espanhola (formação das pesquisadoras), entretanto poderá ser utilizado por outras disciplinas, desde que adaptados os pressupostos curriculares.

Em relação ao nível 3 de gravidade do TEA, convivi⁷ com alunos que estão nesse nível apenas na Associação de Pais dos Amigos Excepcionais de Londrina (Apae), local que me proporcionou adquirir muito aprendizado sobre a importância do bem-estar das crianças com

4 O portador de TEA com nível de gravidade 1 necessita de apoio para aprendizagem. Na ausência de apoio pode apresentar déficits na comunicação social, dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros e apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 52.)

5 Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 52.)

6 Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 52.)

7 Como se trata de uma pesquisa realizada em parceria com a minha orientadora professora doutora Cláudia Cristina Ferreira, apresentamos tempos verbais em terceira pessoa; contudo, nos momentos em que concentro sobre situações vivenciadas por mim, utilizo tempos verbais em primeira pessoa, como o momento relatado anteriormente.

TEA. Pude perceber, nesse espaço, que os alunos de nível de gravidade 3 carecem de apoio contínuo para necessidades básicas (uso de fraldas e suporte na alimentação), além de terem reações agressivas quando são contrariados, retirados de sua rotina ou por alguma influência externa.

Sabemos que os documentos oficiais sobre inclusão destacam o direito à escola regular, sendo assim, crianças com TEA, de nível de gravidade 3, poderão ocupar os ambientes regulares. Contudo, apesar da legalidade, não me sinto instruída para preparar ou adaptar uma aula de língua espanhola a qual atenda à necessidade dessa criança, sem o auxílio de um professor de apoio especializado; todavia os níveis de gravidade 1 e 2 são menos hostis, apesar de requererem apoio e adaptações.

Entendemos e consideramos que o conhecimento histórico, social e cultural relacionado à língua espanhola⁸ permeia a instrução em toda e qualquer instituição e auxilia na inclusão social. Atualmente, a língua espanhola é lecionada, no que concerne à rede regular de ensino, por meio dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)⁹ e de instituições privadas.

Informamos que, para concretizar esta pesquisa, seguimos três etapas metodológicas, são elas: observação do cenário escolar, como professora de espanhol e como estagiária de pedagogia, levantamento bibliográfico relacionado às temáticas laureadas e elaboração do caderno de orientações pedagógicas. A última parte, cuja conclusão nos

8 A oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa, isto é, prerrogativa de escolha dada à Comunidade Escolar, da Disciplina Curricular de LEM-Espanhol no Ensino Médio era assegurada pela Lei Federal nº11.161/2005, de 05 de agosto de 2005, contudo após a chamada “Reforma do Ensino Médio” via Medida Provisória nº746/2016, de 22 de setembro de 2016 e posteriormente transformada na Lei Federal nº13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, alterou-se a própria LDB nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996, em que foi instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo de forma contraditória, apenas uma LEM, ou seja, já definida como de oferta obrigatória, portanto, sem prerrogativa de escolha à Comunidade Escolar, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

9 O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) foi criado através da Resolução nº3546/86, de 15 de agosto de 1986, e desde então os estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica do estado do Paraná ofertam de forma extracurricular outras línguas estrangeiras. Atualmente o CELEM é regido pela Resolução nº3904/2008, de 24 de agosto de 2008, e pela Instrução nº024/2017, de 04 de dezembro de 2017, ambas da SUED/SEED-PR. Essa última o define como “um espaço pedagógico para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e Língua Brasileira de Sinais (Libras) e que deverá estar integrado às instâncias pedagógicas e administrativas da instituição de ensino onde funciona.” (PARANÁ, 2017, p. 02).

leva a refletir sobre o trabalho realizado, respondendo às perguntas de pesquisa e discutindo o objetivo proposto por meio de considerações relacionadas à pesquisa como um todo. Além disso, apontamos para lacunas e necessidades de outras pesquisas e/ou aprofundamento em relação ao tema.

Reiteramos que o objetivo deste capítulo é dialogar e contribuir com o contexto de educação especial (GAIATO, 2018; ORRÚ, 2010, VITALIANO, 2013) e ensino e aprendizagem de língua espanhola, fomentando a inclusão de alunos do TEA.

Finalizamos este estudo com a elaboração de um *Caderno de Orientações Pedagógicas*, subdividido em: O que é o TEA? As diferentes variantes do TEA; Adaptações necessárias para o atendimento do TEA em sala de aula; Práticas Educacionais nas aulas de Língua Espanhola; Atividade para as aulas de língua espanhola com orientações didáticas ao atendimento do TEA.

2 LÍNGUA ESTRANGEIRA: PEÇA AUXILIADORA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Você não consegue mais entender sua língua materna, ou qualquer outra: de agora em diante todas são estrangeiras. Até sua noção de tempo se foi, o que o deixa incapaz de distinguir um minuto de uma hora, como se estivesse eternamente sepultado num poema de Emily Dickinson ou ficasse preso em um filme de ficção científica sobre viagens no tempo. No entanto, poesia e filmes acabam; sua nova realidade, não. O autismo é uma condição para a vida inteira. (MITCHELL, 2013)

Iniciamos esta seção destacando que a LE, na atualidade, não faz parte do currículo educacional da cidade Londrina, sendo ofertada, somente, através do CELEM e em escolas de âmbito particular. Sendo assim, realizamos diferentes consultas na BNCC, documento normativo. Observamos que as áreas do conhecimento na formação geral básica contempladas no documento são:

[...] Língua Portuguesa; Matemática; Conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política; arte; educação física, história do Brasil e do mundo, história e cultura afro-brasileira e indígena; sociologia e filosofia e língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (BRASIL, Resolução CNE/CEB n° 3/2018, Art. 11, 2018, p. 478).

No caso da inclusão da LE, em redes públicas¹⁰ e privadas que oferecem aulas de outros idiomas, que não estão contemplados no documento, deverá ocorrer adequação a partir das propostas da BNCC.

Dito isso, discorreremos sobre a inclusão escolar, que é tema recorrente (ROCHA; TONELLI, 2013; PEREIRA; DIAS; PINHEIRO, 2016) em pesquisas de âmbito universitário, quando aprofundada para o processo de inclusão da esfera do TEA, percebe-se uma fragilidade considerável em relação ao ensino e aprendizagem desses alunos, pensando que as limitações linguísticas de alunos com TEA constituem um grande desafio para a aquisição da linguagem, de modo geral, a língua estrangeira.

Recomendamos considerar a necessidade de qualificação, por não haver formação direcionada (BRASIL, 2007, p. 63) para os professores de LE com intuito que efetivem a inclusão desses alunos. Enfatizando aos docentes a necessidade de pesquisar, refletir e discutir práticas educativas, ferramentas e métodos de trabalho em sala de aula de línguas com alunos com NEE, com uma única intenção, caminhar rumo a inclusão.

Para enfatizar a relevância da língua estrangeira na inclusão escolar do aluno de educação especial, Rocha; Tonelli (2013) destaca que:

[...] o ensino de LEs (línguas estrangeiras) tem sido atualmente apontado como uma forma de inclusão, o que, naturalmente, nos expõe aos mais diferentes tipos de aprendizagem [...].

10 Fato que já vem acontecendo, por exemplo: no estado do Paraná no Município do Apucarana, com início previsto, para o ano de 2020, a rede municipal passará a ofertar o ensino de LE, nas séries iniciais. SILVA, Aline de Oliveira. 30 jul 2019. Disponível em: <http://www.unespar.edu.br/noticias/proposta-da-unespar-de-apucarana-ensino-de-espanhol-na-rede-municipal-sera-implementado-a-partir-de-2020>. Acesso em: 15 de ago. 2019.

(SCHNEIDER; CROMBIE, 2003; NIJAKOWSKA, 2010 apud ROCHA; TONELLI, 2013, p. 30).

Terry Davis, o então secretário geral¹¹ do Conselho da Europa, em discurso para marcar o Dia Europeu das Línguas salienta em sua fala que:

[...] a aprendizagem de línguas é uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade multicultural, pacífica, tolerante e inclusiva. A experiência de aprender uma nova língua abre espaço a outras culturas e a consciência da diversidade linguística e cultural, promovendo a tolerância das pessoas com um estilo de vida diferente. (DAVIS, 2015 apud BARBOSA, 2018, p. 286).

No entender de Davis, a língua estrangeira serve como uma ferramenta para a tolerância e inclusão, então, afirmamos que a aprendizagem de uma nova língua, quando estruturada de forma adequada para atender alunos com NEE, auxilia no processo de inclusão e enobrece o respeito às diferenças. Ainda expõe sobre os benefícios no valor cultural, uma vez que os indivíduos com TEA sentem dificuldades em aceitar ou entender aquilo que não faz parte da sua realidade diária e ao conhecer os valores culturais de uma nova língua e de uma nova cultura transpassam essa barreira em seu processo de inclusão e ainda leva os demais a refletir sobre o respeito ao que é diferente.

As Diretrizes Curriculares para as Línguas Estrangeiras Modernas trazem a discussão para o panorama brasileiro, onde destaca que é necessário levar em consideração os desafios da educação superior diante das transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (BRASIL, 2001). E sublinha-se que “a universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade [...]” (BRASIL, 2001, p. 29).

O professor de LE ao longo do exercício da docência, naturalmente, encontrará um aluno com NEE em sua sala de aula e nesse novo

11 Atualmente, está à frente da secretaria geral do Conselho da Europa a Croata Marija Pejcinovic.

desafio deverá ter claro a necessidade de oferecer a ele as mesmas oportunidades em educação que seus companheiros que não tenham dificuldades relativas ao TEA ou uma NEE; “[...] identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo como a aprendizagem da língua [...] contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado [...]” (BRASIL, 2018, p. 248).

São muitos os benefícios ao educando na aprendizagem de uma nova língua, mas é indispensável formação complementar a grande maioria dos professores, para que o aprendizado contemple a todos da turma.

A formação adequada para o atendimento dos alunos que fazem parte do núcleo da educação especial permitirá que compreendamos as suas singularidades e melhor os atendamos durante o processo de aprendizagem.

Vale destacar que os alunos do TEA apresentam características especiais no desenvolvimento da linguagem, que ocorre de maneira atípica. A ecolalia (repetição da fala do outro), a inversão pronominal e a inflexibilidade interacional são características deste processo (SAAD; GOLDFELD, 2009). O professor só conseguirá atender de forma integral a esse aluno a partir de conhecimento prévio e isso não é abordado no curso LE.

Outro aspecto relacionado às questões linguísticas de aprendizagem dos estudantes com TEA são problemas semânticos¹² e pragmáticos¹³, os quais são manifestados por atraso da linguagem e incluem dificuldades de categorização de acordo com a similaridade funcional, de generalização do uso de uma expressão em contextos arbitrários e de ambiguidade lexical.

[...] a criança com autismo tem capacidade de aprender, porém o faz de maneira diferente. Entender as dificuldades que cada

12 Semântica: significado das palavras e da interpretação das frases ou dos enunciados. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/semantica/>. Acesso em: 22 de jun. 2019.

13 Pragmática: estudo dos mecanismos de interação entre o falante e o ouvinte, principalmente a influência do contexto e do uso concreto da língua no processo de comunicação. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/semantica/>. Acesso em: 22 de jun. 2019.

criança traz consigo e ensiná-la a partir disso é o maior desafio de um educador, que pode fazer uma diferença incrível na vida de uma criança com autismo. (GAIATO, 2018, p.118).

Considerando as abordagens apresentadas anteriormente, o docente pode favorecer e incentivar o aprendizado por meio de ferramentas tecnológicas que auxiliam no recurso de imagens, a saber: data show, tv e computador, geralmente já fornecidos nas escolas. Entretanto, já existem outras ferramentas tecnológicas mais atuais que contribuem diretamente na aprendizagem de crianças autistas em aulas de línguas estrangeiras, como é o caso do *E-Block* da Companhia Positivo¹⁴, contudo se trata de um aparelho com custo maior e que nem sempre é adquirido pelas instituições. Sabendo que nem sempre será possível dispor dessas ferramentas tecnológicas, sugerimos que o professor “[...] dê regras claras – se possível com imagens, pois o apoio visual ajuda muito a criança com autismo a entender o que é esperado dela [...] use recursos visuais” (GAIATO, 2018, p.120).

Nas aulas de LE, é comum que os alunos sofram certo grau de tensão, causada pela insegurança de um estranho código de comunicação. Essa aflição tende a ser maior em alunos com TEA, devido a suas limitações para se comunicar. Assim sendo, reiteramos a necessidade de um ambiente bem estruturado que disponha de instrumentos diversos que auxiliem o docente no atendimento a esse discente.

Diante disso, quando o trabalho se apresenta adequadamente preparado, estruturado e contextualizado, o rendimento será promissor. Todavia, quando o planejamento de aula se encontra fraturado, com palavras ou temas soltos, o educando se depara com dificuldade para compreender, aceitar e até mesmo gostar da língua em estudo.

Lembramos que alguns alunos com TEA apresentam empenho específico em uma determinada área, ou seja, quando a língua estrangeira faz parte do seu universo de interesse, ele responde com mais facilidade aos estímulos em sala (ROCHA; TONELLI, 2013); no entanto, caso não

14 E-block – blocos coloridos que interagem com o software e respondem aos estímulos e perguntas apresentadas por software em vários níveis. As imagens, músicas, animações e jogos estimulam a colaboração fazendo do aprendizado uma experiência social concreta. Disponível em: <https://www.positivoteceduc.com.br/solucao/e-blocks-exportacao/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

seja seu tema de interesse, exigirá do professor um planejamento ainda mais organizado, direcionado e que evidencie a relevância daquela aula, ainda assim, em alguns casos é necessário expor a rotina da aula, pois isso direcionará e acalmará o aluno sobre o que ocorrerá no dia.

[...] deixe claro qual é o objetivo central da atividade. Simplifique as folhas. Retire estímulos secundários e deixe só o item principal [...] ajude a criança a realizar toda a tarefa. Se precisar dê ajuda física, segurando na mão para garantir sucesso. (GAIATO, 2018, p.119).

O fato de o aluno ter ou não conhecimento da LE não eliminará dele a tensão, isso só ocorrerá caso o professor, por meio de prévia observação, busque um método de aprendizagem que se adeque à situação, ou seja, quando o aluno desconhece a língua, é interessante trabalhar com rotinas, buscando apresentar o passo a passo do que irá acontecer e de forma alguma expor o aluno. Por outro lado, quando o aluno já conhece a LE, convém que o professor investigue em que grau esse aluno está inserido e a partir daí trabalhe com material que se adéque ao seu nível de conhecimento.

Os alunos com TEA, em geral, têm boa memória quando o tema é de interesse deles. Em uma aula de LE é importante trabalhar com vários recursos visuais, principalmente quando se trata de crianças, pois facilita a aprendizagem e auxilia aos demais no processo de aprendizagem.

[...] A questão da relação com a língua é essencial na posição autística. O sujeito autista fica refém do significante, no sentido de que está fascinado pelo real do significante e dele não se descola. Há aí um gozo muito primitivo, mas que não se aparelha à palavra [...]. (NOMINÉ, 2012, p. 30).

Nominé (2012) assinala que o autista está fascinado pelo real. Trabalhar com algo não palpável e que não seja possível visualizar pode interferir significativamente na compreensão. Sempre que o professor de LE deseje utilizar fábulas, lendas, contos fantásticos, entre outros, não pode se esquecer da necessidade do apoio visual, de contextualizar ao aluno do que se trata cada uma delas; caso contrário, a produção e a compreensão leitora ficarão descompassadas.

O COP, nossa proposta de produto educacional, enfoca o eixo da oralidade, além da utilização de recursos visuais; lembrando que recursos visuais exercem forte apelo sobre alunos autistas em razão de a visão ser o principal sentido, devendo ser o primeiro a ser estimulado. Sendo assim, existindo a possibilidade, unimos os dois sentidos, oralidade e visual, buscando possibilitar a compreensão do aluno.

Outro recurso indispensável no momento da aprendizagem é a demonstração, fazendo-se necessário exibir como produzir repetitivamente. Para Barbosa (2009, p.13), “[...] as repetições aliadas com representações visuais são uma constante necessidade nesse tipo de criança, sendo uma estratégia que permite uma melhor aquisição de conhecimento”.

Nota-se que para que ocorra toda essa estruturação exige-se conhecimento prévio do docente, além de empenho singular relacionado ao TEA; por conseguinte, percebemos a necessidade de docentes bem preparados:

[...] enfatizamos a importância de que a atividade pedagógica seja conduzida por professores bem formados e preparados, que apresentem as competências esperadas para atuarem de forma satisfatória nessa área do conhecimento. (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010, p. 67).

Tonelli e Cristóvão (2010), defendem a inserção da língua estrangeira como proposta educacional que forma o cidadão, além de incluí-lo:

[...] no conceito de uso da língua em práticas sociais diversas, acreditamos que o trabalho com LIC deva centrar-se em atividades de uso da linguagem em diferentes situações sócio discursivas em que o aprendiz possa (re) significar informações, experiências, valores e sentidos. A implementação de uma proposta educacional como essa demanda, entre muitos fatores, **um profissional qualificado**. Essa qualificação deve, a nosso ver, contemplar dimensões da formação docente voltada para a formação de cidadãos e para a inclusão. (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010, p. 67, grifo nosso).

Nos escritos da BNCC, a priorização ao ensinar e aprender uma nova língua está na “função social”, fator fundamental para aluno com TEA, já que uma das características do espectro é, justamente, a dificuldade de relacionar-se com o outro, com aquilo que é diferente do que está acostumado, ao mesmo tempo, ao aprender uma nova língua, inserimos no mundo do outro, de algo desconhecido, onde somos aproximados e socializados a questões culturais dessemelhantes às nossas.

[...] entendemos que o professor de LIC deva: dominar a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem fundamentado em bases teóricas, sem desconsiderar que prática e teoria estão

intimamente imbricadas; **dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra** (TONELLI; CRISTOVÃO; 2010 p. 68, grifo nosso).

Muitos estudantes com TEA têm conhecimento de tópicos específicos e uma memória excepcional, mas essas qualidades tendem a permanecer apagadas pelo fato de terem problemas para entender aspectos do contexto educacional, os quais os demais estudantes conseguem de forma natural. Portanto, caberá ao professor dominar o conhecimento sobre o espectro com a finalidade de trazer cor ao que estiver desbotado, papel desafiador ao educador.

De acordo com Kostiuk, “toda educação determina, de uma maneira ou de outra, o desenvolvimento da personalidade da criança, deixando nela um vestígio.” (KOSTIUK, 2005, p. 57 apud SIGNOR, 2013, p. 46).

Acreditamos que se o profissional da educação não estiver aparelhado e não souber lidar com as características pertinentes a esse perfil, poderá criar barreiras dificultando a aquisição de uma nova língua, além de provocar o indesejado, a exclusão do aluno, caminho oposto ao que é recomendado aos professores de língua estrangeira:

[...] as decisões curriculares e didático-pedagógicas [...] o planejamento do trabalho das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação das desigualdades [...] os sistemas

e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos alunos são diferentes. (BRASIL, 2018, p.17).

Sigamos enfatizando sobre a relevância de um planejamento (em todas as áreas educacionais) com foco na equidade, destacando o compromisso de rever a situação de exclusão histórica e o compromisso com alunos com deficiência, “reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146/2015) (BRASIL, 2018, p.18).

Como sabemos não há formação específica para atendimento especializado do aluno com TEA no currículo da graduação em LE da Universidade Estadual de Londrina, apenas uma disciplina intitulada Educação Especial Inclusiva com carga horária de 60 horas no segundo ano da graduação, em que vemos, de forma geral, aspectos históricos dessa situação, sendo assim, a busca pessoal pelo conhecimento sobre o tema é indispensável, uma vez que o processo de aprendizagem de uma pessoa típica será diferente do processo de aprendizagem de uma pessoa com NEE.

Se contemplarmos a essencialidade da linguagem no processo de aprendizagem de uma nova língua, talvez eliminamos todos os outros benefícios que o aluno terá ao ser inserido na aquisição de um novo conhecimento, considerando que ao aprendermos uma nova língua somos inseridos em uma nova cultura. Aprender sobre uma língua é automaticamente compreender sobre algo novo que difere de tudo o vivenciado em sua cultura particular.

O homem não é uma árvore imobilizada na terra por suas raízes; o homem tem dois pés que permitem que ele se mova. Dito de outra forma: nenhuma sociedade é estática e nem monocultural e uma educação intercultural significa ensinar o aprendiz a olhar para o outro com uma perspectiva diferente para entender como ela se sente e como ela vive para respeitar

a sua diferença. (SOLER-ESPIAUBA, 2004, p. 169, tradução nossa).¹⁵

Conforme a reflexão de Soler-Espiauba (2004), vemos como a língua poderá ser ferramenta de inclusão em todos os aspectos, pois acreditamos que os conhecimentos adquiridos na aprendizagem de uma nova língua promovem o respeito, a compreensão e nos sensibilizam junto ao dessemelhante, transformando a língua estrangeira em ponte integradora entre o conhecido e o desconhecido.

O PCN da língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 38) ressalta que

O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto para mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

O ensino da LE para crianças com TEA pede professores capacitados nas especificidades singulares referentes ao aprendizado desse público. É necessário que se faça uso de metodologias apropriadas e da criação de um ambiente de sala de aula que envolva o aluno com TEA e o incite a querer desenvolver progressivamente novas descobertas relacionadas à língua espanhola.

Para Vygotsky (1996), o processo de aprendizagem das crianças é dependente da interação social. Neste processo, descrito como Zona de Desenvolvimento Proximal é necessário que o professor tenha em si a consciência de que agirá como agente mediador desse aprendizado, assim, o professor deverá agir de modo que auxilie esses alunos no desenvolvimento de novas habilidades e na aquisição de novos conceitos linguísticos e culturas pertinentes à língua estrangeira. Lembrando que

15 Texto original: El hombre no es un árbol inmovilizado en tierra por sus raíces; el hombre posee dos pies que le permiten desplazarse. Dicho de otra manera: ninguna sociedad es estática ni monocultural y una educación intercultural supone enseñar al aprendiente a mirar al otro con una óptica diferente para comprender cómo siente y cómo vive para respetar su diferencia. (SOLER- ESPIAUBA, 2004, p. 169).

no caso específico do TEA torna-se, imprescindível que este processo aconteça no tempo e dentro das possibilidades do aluno respeitando as condições inerentes a ele.

Além da necessidade de uma formação flexível e que prepare o profissional para agir frente às carências educacionais e singulares desses alunos, é preciso que as metodologias utilizadas pelo docente sejam repensadas, considerando que cada aluno deverá ter uma abordagem específica. Por isso, insistimos na urgência da busca por novos conhecimentos por parte dos docentes, frente à heterogeneidade presente no atual sistema educacional.

Pretendemos contribuir com orientações didáticas, práticas pedagógicas e informações sobre o TEA e algumas adaptações fundamentais para que o atendimento seja efetivo nas aulas de LE. Utilizamos, como instrumento, o Caderno de Orientações Pedagógicas. O COP, que é nossa proposta de produto educacional, prioriza o eixo da oralidade, além de considerar os recursos visuais como apoio.

O COP foi pensando para auxiliar o professor desde o primeiro momento em sala, ou seja, já no início da aula, auxiliando na estruturação da sala, na adaptação da rotina, reconhecimento de emoções, adequação de atividade e por último, o exemplo de uma atividade com orientações didáticas que direcionem o professor sobre como trabalhar com o aluno com TEA.

Analisamos livros didáticos da LE voltados para alunos do Ensino fundamental I, Nível de 5º ano, apenas como parâmetro de estruturação e buscamos apoio na BNCC, nas competências específicas para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Voltamos a destacar que o espanhol não é contemplada nesse documento, sendo assim, adaptamos os direcionamentos apresentados.

Definimos o eixo da oralidade por possibilitar o “trabalho e a construção de laços afetivos e convívio social” (BRASIL, 2018, p. 205) que constitui aspecto relevante na configuração e na exploração das práticas na aprendizagem de uma nova língua, além de buscar auxiliar o aluno com TEA no desenvolvimento da comunicação.

Com base nas pesquisas, definimos a unidade temática: a relevância da Língua Espanhola no cotidiano da sociedade brasileira intercultural e partimos para o objeto de Conhecimento: vocabulário relativos ao Mercosul – uso da Língua Espanhola, e em sequência nas habilidades: relacionar a influência do Mercosul e o uso da língua Espanhola. Chegando na prática, o aluno apreciará a necessidade da Língua Espanhola no Mercosul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, objetivamos contribuir com o ensino e a aprendizagem da Língua Espanhola, contudo, associamos a esse desejo o fato de aprendermos mais sobre o TEA, uma vez que, em raras situações, o docente não terá um aluno do TEA em sua sala de aula.

Os TEA originam-se com alterações precoces e fundamentais no processo de socialização, levando a uma cascata de impactos no desenvolvimento das atividades cotidianas e de aprendizagem do indivíduo, como dificuldades de relacionamento social, de comunicação, entre outros comprometimentos.

Muitas áreas do funcionamento cognitivo estão frequentemente preservadas e, às vezes, os indivíduos com essas condições exibem habilidades surpreendentes e até prodigiosas, com alguns sendo considerados gênios. O diagnóstico precoce, juntamente com o atendimento de uma equipe profissional multidisciplinar, resultará em benefícios e na reabilitação global, avanços na genética, neurobiologia e neuroimagem (descritos em outros artigos) vêm ampliando conjuntamente a compreensão sobre a natureza dessa condição.

O aluno com TEA é capaz e muito inteligente e recomenda-se que seja incluído no processo de ensino regular. O contato com outras pessoas é peça fundamental para o desenvolvimento da socialização e interação com o mundo que o cerca. Neste sentido, será significativo o ganho social que esse indivíduo terá durante o processo de ensino e aprendizagem que a LE proporcionará aos alunos.

Percebemos, a partir de diferentes teóricos, os ganhos linguísticos, culturais e, sobretudo, sociais na vida do estudante ao aprender uma nova língua. Como já destacado em leis, documentos oficiais e normativas, alunos com NEE têm os mesmos direitos que os demais e caberá à instituição, juntamente com seu corpo docente, trabalhar com equidade, possibilitando a esses estudantes a socialização e o acolhimento em todos os espaços.

Ao concluir esta pesquisa, esperamos que nossos estudos possam contribuir com professores na compreensão sobre o TEA, como conviver e ensinar um aluno do espectro e colaborar para que ele tenha a oportunidade de ser inserido ao “mundo” da LE, cultura diversa e rica.

Por fim, deixamos como contribuição ao ensino de LE um Caderno de Orientações Pedagógicas. Esperamos que, de alguma forma, esse material possa auxiliar o professor em seu labor. Reiteramos que a formação auxiliar é fundamental ao docente, sendo assim, motivamos os leitores deste trabalho a darem continuidade às pesquisas, otimizando o ambiente educacional de pessoas com NEE, em especial as pessoas com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=QL4rDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&ots=nQ2DuEt6G_&sig=wwva51dnPVdnwAND8XM-pdgzK-8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 23 jun. 2019.

ARAÚJO, ÁLVARO; NETO, F. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais – o DSM – 5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 16, no 1, p. 67-82, 1 abr. 2014.

BLEULER, E. *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. In: G. Aschaffenburg (ed.). **Handbuch der Psychiatrie**. Spezieller Teil. 4.ed. Abteilung, 1. Hälft. Leipzig und Wien: Franz Deuticke, 1911.

BARBOSA, H. F. A. **Análise de recurso a novas tecnologias no ensino de autistas**. Instituto Politécnico do Porto. Instituto Superior de Engenharia do Porto. 2009, p. 13. Disponível em: <https://docplayer.com>.

br/7591115- Analise-do-recurso-a-novas-tecnologias-no-ensino-de-autistas.html. Acesso em: 22 jun. 2019.

BARBOSA, R. B. F. **Aprendizagem da língua estrangeira em crianças surdas**. Braz. J. of Develop. Curitiba, v. 4, n. 1, p. 285 -297, jan./mar.2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 Julho 2010

BRASIL. **Resolução CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jul. 2001, Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF, MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 20 ago. 2018

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 19 ago. 2018

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autism**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. – São Paulo: Versos, 2018.

GRANDIN, T. **O cérebro autista**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

HIGASHIDA, N. **O que me faz pular**. Tradução de Rogério Durst. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2007. Disponível em: <http://www.elisaandreoli.com.br/wp-content/uploads/2015/10/O-que-me-faz-pular-Naoki-Higashida.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

MITCHELL, D. Introdução. In: HIGASHIDA, N. **O que me faz pular**. Tradução de Rogério Durst. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2013.

NOMINÉ, B. O que nos ensinam os autistas. **A peste**, São Paulo, v. 4, nº 2, p. 27-39, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/apeste/article/viewFile/22112/16221> Acesso em: 07 jun. 2017.

ORRÚ, S. E. Contribuições da abordagem histórico – cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**, Sep – Dic 2010, v. 10, n 3, p. 1 – 18, Camaguey, sep/dez, 2010.

ROCHA, E. P. da; TONELLI, J. R. A. **O autista na sala de aula de língua inglesa: um dilema ou um mundo de oportunidades?** Revista Eletrônica Pro – Docência/UEL, nº3, vol.1, jan-jun. 2013.

SAAD, A. G. de Fa.; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. **Revista de Atualização Científica**, 2009 jul./set. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v21n3/13.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

SIGNOR, R. de C. F. **O sentido do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz.**

Florianópolis, SC, 2013. p.359. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122807/323389.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 jun. 2017.

SOLER-ESPIAUBA, D. *La diversidad cultural, elemento didáctico en aula de ELE. De la boina al turbante.* **Revista Electrónica de didáctica**, España, p. 1-12, mar. 2004. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:99ca2b42-e156-45e2-8ab2-6b1fb94bb520/2004-redele-0-28soler-pdf.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças.** Revista Colidoscópio/Unisinos, vol. 8 jan-abr., 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159/15>. Acesso em: 06 maio. 2017.

VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S.; VIOTO, J. R. B. **Grupo de estudos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:** contribuindo para formação de professores. Revista Cocar (UEPA), v. 7, p. 6-14, 2013.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento:** Símios, Homem Primitivo e Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

LEITURA EM LÍNGUA ESPANHOLA E A EDMODO: VESTIBULAR E ENEM EM FOCO

Caroline Emanuele de Oliveira (PG- UEL)

Valdirene Zorzo-Veloso (UEL)

INTRODUÇÃO

Este artigo é um trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nele discorremos sobre a compreensão leitora e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como auxiliadoras na formação de leitores mais críticos ajudando, dessa forma, no processo de preparação e capacitação para a prova de língua estrangeira moderna, especificamente a de língua espanhola (LE) do vestibular das Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais e federais do Paraná (PR) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conforme anexo 1. Decidimos analisar a prova desse exame porque, a princípio, quando o ENEM foi criado em 1998, tinha como finalidade averiguar o desempenho dos estudantes ao saírem do Ensino Médio, no entanto, desde 2009 é utilizado como forma de ingresso no ensino superior. Salientamos que o acesso à universidade por meio do ENEM pode ser somente pelo exame ou de forma parcial, dependendo da instituição. (INEP, 2011).

Trabalhar com exercícios de compreensão leitora mostrou-se ser um grande desafio, inclusive uma dificuldade já enfrentada quando ministrávamos aulas no terceiro ano do Ensino Médio, período no qual grande parte dos alunos tem como objetivo o ingresso em uma universidade pública e um bom desempenho no ENEM.

Ao empregar a compreensão leitora, doravante CL¹, em sala de aula, observamos ao longo dos anos um obstáculo por parte dos alunos em compreender o texto além do que estava escrito nas suas linhas, levando-os apenas a fazer uma decodificação linguística, uma tradução do texto em LE. Sabemos que na atualidade estão ao alcance dos estudantes infinitas de tecnologias de fácil acesso, porém elas nem sempre são usadas como uma ferramenta didática.

Fazendo um levantamento sobre as provas de vestibular das universidades estaduais e federais do Estado do Paraná² e do ENEM do ano de 2014, notamos que a principal habilidade exigida é a compreensão leitora (CL) e que todas as provas apresentam questões de concepção leitora que vão além da concepção linguística. Esta constatação nos faz pensar que, se em sala de aula, com a ajuda dos professores, os estudantes apresentam resistência em interpretar, compreender além do que está escrito, como esperar que consigam desempenhar esse papel sozinhos no momento do vestibular ou ENEM?

Por essa razão, propusemos como produto educacional do MEPEM a produção de quatorze atividades que visam o desenvolvimento da CL empregando as três concepções de leitura: linguística, psicolinguística e a sociocultural, com textos autênticos³ e de gêneros textuais semelhantes aos encontrados nas provas das IES estaduais e federais do Paraná e do ENEM, como por exemplo: notícias, reportagens, músicas e anúncios publicitários. Com o objetivo de formar leitores mais críticos, auxiliando na preparação para o vestibular e na prova do ENEM, no que se refere à LE. Para tal, decidimos alojar as atividades na Rede Educacional Social

1 Segundo Llopis García (2008) “A CL é muito mais que ler algo. Não se compreende um texto por lê-lo uma, duas ou três vezes, igual que não entendemos uma música diretamente só por ouvi-la (quantas vezes for): tem que prepara-la” (tradução nossa).

2 As universidades que tiveram as provas de vestibular, no que se refere à língua espanhola analisadas foram: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Instituto Federal do Paraná (IFPR). A Universidade Estadual Latino-Americana (UNILA) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), não se encontram em nossa análise, já que as suas formas de ingresso não são pelo vestibular.

3 Segundo Kennedy e Bolitho (1984 apud NASSIM, 2013, p.55) “Um texto autêntico é aquele escrito para um público específico (não para aprendizes de língua) e seu propósito é a comunicação do conteúdo de um assunto e não a forma da língua” (tradução nossa).

Edmodo⁴, assim, os interessados em estudar para estes tipos de provas podem ter acesso a esse material sem precisar ter um vínculo educacional com alguma instituição, basta ter a senha da sala de aula virtual, desta forma, atingimos vários alunos nas diferentes escolas em que atuamos.

Os objetivos deste produto educacional são unir a CL em LE e as TIC como maneira de formar estudantes mais críticos, auxiliando no seu bom desempenho nas prova de vestibular e do ENEM no que compete, especificamente, à LE. Desenvolver a habilidade da CL, com o apoio das TIC, apresentar aos estudantes atividades de CL, empregar as três concepções de leitura (CASSANY, 2006), com textos autênticos de gêneros variados e temas recorrentes nos vestibulares das universidades estaduais e federais do Estado do Paraná e do ENEM, buscando para que consigam ir além da decodificação de texto, aprimorando assim a sua capacitação para a realização da prova do vestibular e do ENEM.

Para que os objetivos sejam alcançados, o artigo se divide da seguinte maneira:

- a. primeiro, discorremos sobre as TIC como ferramenta emancipadora e o novo papel do professor (CAMPOS, 2011; GIARDINO, 2007);
- b. resumimos as estratégias (ACQUARONI MUÑOZ, 2004) sobre as concepções de leitura (CASSANY, 2006);
- c. apresentamos o que é letramento crítico e como se diferencia um leitor crítico de um acrítico (CASSANY; CASTELLÀ, 2010);
- d. realizamos um levantamento das provas de vestibular no que compete à língua espanhola de algumas IES públicas do Paraná e do ENEM do ano de 2014, onde apresentamos as quantidades de questões de cada uma dessas instituições e quantas delas trabalham com a CL, quais as concepções de leituras apresentadas nas provas e quais são os gêneros textuais mais recorrentes;
- e. explicamos como serão desenvolvidas as atividades de compreensão leitora na rede educacional Edmodo.

4 “O Edmodo é uma rede global de educação que ajuda a conectar todos os alunos às pessoas e recursos necessários para o atingimento do potencial máximo. Edmodo © 2020. Disponível em: <https://new.edmodo.com/> acesso em: 20 ago. 2020.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, nela se ancora o paradigma construtivista, cujos valores são relativos às realidades construídas em planos locais e específicos (LINCOLN; GUBA, 2006, p.171). De acordo com esses autores, os construtivistas atuam no planejamento de saídas para que as descobertas possam ser compartilhadas e desejam ver os participantes assumirem um papel cada vez mais ativo na designação e resolução dos problemas. Essas premissas ficam evidenciadas em nosso procedimento metodológico, que se divide em dois momentos.

Primeiro, selecionamos as provas de espanhol dos vestibulares das IES públicas do Paraná que têm o vestibular como forma de ingresso e do ENEM (anexo 1), ambos do ano de 2014, e analisamos, à luz dos estudos de Cassany (2006), as concepções de leitura que contemplam e os gêneros textuais apresentados.

A partir dessa análise, elaboramos uma proposta didática com questões e orientações para resolvê-las, semelhantes às existentes nos exames analisados. Essas questões são disponibilizadas por meio virtual, na Edmodo (saída para compartilhar a descoberta), para que alcance o maior número possível de professores e estudantes interessados (o participante tem um papel ativo).

AS TIC COMO FERRAMENTA EMANCIPADORA E O NOVO PAPEL DO PROFESSOR

Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001), um dos significados do verbo emancipar é fazer com que alguém se torne independente. Entendemos que o uso das TIC como ferramenta educadora, motiva, provoca, aguça a curiosidade, por meio dela os estudantes se tornam mais autônomos, personagens principais do seu processo de aprendizagem.

Um exemplo disso é, se o estudante tem acesso à internet e quer saber mais sobre o conteúdo explicado em aula, ele pode realizar uma pesquisa para inteirar-se do assunto, se ficou com alguma dúvida no

momento de realizar a tarefa de casa, ele pode acessar a internet, que não se dá mais somente pelo computador, agora ela pode ser conectada pelo celular ou *tablet*, e realizar a sua pesquisa. Sendo assim, por meio das TIC o aluno consegue se tornar mais autônomo.

Se o saber implica progresso, por sua vez educação significa possibilidade de emancipação do sujeito. As Novas Tecnologias (NT) surgem então, no âmbito educacional, como ferramenta que potencializa e acelera o processo de aprendizagem, o processo e a emancipação do aluno em indivíduo conhecedor, produtivo, responsável pelos seus atos. (CAMPOS, 2011, p. 238).

Essa citação corrobora o que foi apresentado no parágrafo anterior, por meio do uso das TIC, o estudante passa a não depender somente das informações compartilhadas pelo professor. Isso não quer dizer que o professor deixe de exercer a sua função, que é a de ensinar, compartilhar conhecimento, mas sim que o estudante, ganha um papel mais ativo na formação do seu saber, tendo a possibilidade de buscar, de aprender mais e ir além da aula, o que pode acelerar o seu processo de aprendizagem.

Se o papel do aluno se torna mais ativo, mais presente na construção do seu conhecimento, a função do professor também se transforma. Se antes ele era o “centro das informações”, hoje já não é mais, por isso se faz necessário que ele aprenda novas formas de ensinar e compreender que ele é um mediador do conhecimento.

Para responder a todas essas mudanças, é desejável que o professor seja um sujeito criativo, com iniciativa, capaz de interpretar e solucionar problemas, de buscar, selecionar, interpretar, organizar, gerar informações e aprender continuamente. Para isso, o professor precisa dominar as linguagens contemporâneas, isto é, saber comunicar-se através dessas linguagens. A emblemática figura do professor sabe-tudo e entregador de informações não se sustenta mais. (GIARDINO, 2007, p.14).

Assim, como o professor não é o detentor de todas as informações, a escola começa a exercer um papel, a de ser um espaço motivador para partilhar conhecimento, ela já não o detém, e junto com os docentes, o complementa. Realmente, as TIC vieram para melhorar, para modificar e

ajudar no processo da construção de conhecimento, elas “vão dinamizar o ensino, cativar os alunos, auxiliar os professores, trazer um novo mundo à sala de aula ou, até transformar o mundo em uma sala de aula” (CAMPOS, 2011, p.242).

Por essa razão, acreditamos que alojar as atividades na Edmodo não se limita ao objetivo de auxiliar na aprendizagem da CL em LE, direcionadas às provas de vestibular e do ENEM, mas sim, em todos os benefícios apresentados aqui. Como por exemplo, para os estudantes que tem acesso à internet, queremos exercitar a sua autonomia, oferecer a ele, a oportunidade de escolher estudar além do que é compartilhado pelo professor. Para o professor que atua nesse contexto, temos o desejo de que esta rede educacional social se torne uma ferramenta didática para suas aulas, que ele consiga exercer o papel que os novos tempos nos faz ter, o de ser um mediador entre os estudantes e a informação.

COMPREENSÃO LEITORA: CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS

Como o objetivo desta pesquisa é ajudar na formação de leitores mais críticos, capazes de compreender além das linhas expressas no texto, e auxiliar na preparação para as provas de vestibular e do ENEM, faz-se necessário discorrer sobre as concepções de leitura e suas estratégias para que seja possível compreender que tipo de leitura e concepções solicitou-se em 2014 nos vestibulares das universidades estaduais e federais do PR. Para isso, temos como base as concepções de leituras propostas por Cassany (2006) e as estratégias de leitura apresentadas por Acquaroni Muñoz (2004).

Tratando de justificar o uso das estratégias na compreensão leitora em língua estrangeira, Acquaroni Muñoz (2004) explica que não há como prever todas as situações comunicativas que o estudante de uma língua estrangeira enfrentará e essa falta de previsão ocorre quando se refere à CL, por essa razão, o uso das estratégias é indispensável. A autora explica que as estratégias de leitura são procedimentos que se realizam com “o propósito de compreender o que se lê, sejam técnicas conscientes controladas pelo leitor, ou operações mentais inconscientes que se põem

em prática quando se inicia a leitura”⁵ (ACQUARONI MUÑOZ, 2004, p. 954). A pesquisadora classifica as estratégias de leitura em:

- Estratégia cognitiva de classificação e verificação: essa estratégia não deve ser a principal, pois o uso do dicionário pode atrapalhar a compreensão do texto.
- Estratégias cognitivas de inferência, que por sua vez se subdividem em: estratégias de inferência interlingual (conhecimento que o estudante já possui de sua língua materna), estratégias cognitivas de inferência extralingual (conhecimento do tema do texto, de acordo com o conhecimento de mundo de cada leitor) e estratégias de inferência intralingual (conhecimento que o aluno tem da língua estrangeira).
- Estratégias metacognitivas de atenção focalizada (que se ativam durante a pré-leitura, como forma de motivar o leitor no processo da compreensão do texto).

Após a explicação do que são estratégias de leitura, é o momento de discutirmos sobre as concepções de leitura, para isso, como já foi dito anteriormente, apresentaremos as definições de Cassany (2006). Tal pesquisador divide as concepções de leitura em três partes: concepção linguística (leitura das linhas), concepção psicolinguística (leitura entrelinhas) e concepção sociocultural (leitura por detrás das linhas).

Sobre a concepção linguística, Cassany (2006, p. 25) explica que “ler é recuperar o valor semântico de cada palavra e relacioná-las com o valor das palavras anteriores e posteriores” nela não se leva em consideração o conhecimento de mundo que o leitor possui “seu significado é único, estável, objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura”.⁶ Nesta concepção, o mesmo expõe que ler é uma questão linguística, que consiste em aprender as palavras da LE e as regras que as regem.

5 Con el propósito de comprender lo que se lee, ya sean técnicas conscientes controladas por el lector, o bien, operaciones mentales que se ponen en marcha automáticamente cuando se inicia la lectura (ACQUARONI MUÑOZ, 2004, p.954).

6 Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlos con el de las palabras anteriores y posteriores. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura.

Já na concepção psicolinguística, Cassany (2006, p.32) diz que “ler não é somente conhecer as unidades e as regras combinatórias do idioma. Também requer desenvolver habilidades cognitivas implicadas no ato de compreender⁷”, ou seja, indica ter um “conhecimento prévio, construir inferências, formular hipóteses e saber confirmá-las ou reformulá-las” (ABREU, 2011, p. 47).

Sobre a concepção sociocultural, Cassany (2006, p. 33) afirma que “tanto o significado das palavras como o conhecimento prévio que aporta o leitor tem origem social. Nessa concepção “é necessário a soma de todas as partes: texto/autor, leitor e o contexto de produção e de recepção do texto em um dado espaço sócio-historicamente situado” (ABREU, 2011, p. 52). Por isso, nela não se avalia somente o conhecimento da língua estrangeira, ou o domínio sobre o tema, mas sim o conhecimento do contexto social e cultural em que texto foi produzido.

Neste momento em que apresentamos algumas estratégias e concepções de leitura, é o hora de discorrer sobre o que é um leitor crítico, bem como as diferenças de um leitor acrítico, quais são as características de cada um deles. Desejamos, por meio desta pesquisa, formar leitores mais críticos, não só para as provas de vestibular e ENEM, mas para a vida. Na próxima seção discorreremos sobre leitor crítico e acrítico.

LETRAMENTO CRÍTICO

Para apresentar o que é letramento crítico, apropriaremos do que apregoam Cassany e Castellà (2010). Para esses autores, a orientação sociocultural da leitura e da escrita, ler e escrever é mais do que um processo de decodificação de textos, o ato de ler e escrever são tidos como tarefas sociais, que estão inseridos dentro de práticas sociais enraizadas na história de uma comunidade. Ao ler, as pessoas realizam ações em sociedade, interagem com a família, com os amigos, exercem o

7 Tradução nossa: “[...] leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender [...]” (CASSANY, 2006, p.32).

seu direito à democracia, executam suas obrigações no trabalho, atuam diariamente num ambiente letrado (CASSANY; CASTELLÀ, 2010).

O termo letramento abrange além do domínio e uso do alfabeto, a construção receptiva e produtiva de textos, o conhecimento, as funções e os propósitos de cada gênero discursivo envolvidos num contexto social, o conhecimento que está no texto e que circula na comunidade, a representação do mundo em que eles transmitem. (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 354).

Dessa forma, podemos concluir que o conceito de letramento, não se refere somente ao domínio linguístico, mas sim ao conhecimento do gênero ao qual pertence o texto, o contexto social em que o mesmo foi desenvolvido e também o da sociedade que o está lendo.

Podemos dizer que existem três grandes orientações na concepção do crítico no letramento. Segundo Cassany e Castellà (2010) A primeira é a perspectiva tradicional ou filológica em que o crítico “se confunde com os níveis superiores de compreensão: conseguir a interpretação canônica e identificar o propósito original do autor” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 361), o leitor tem que conhecer o código linguístico e o significado é aquele que está no texto, não há uma relação crítica entre o que foi escrito e o que está sendo lido, o leitor é apartidário desse processo.

A segunda perspectiva é a interpretativa ou psicológica, nela a compreensão é vista como uma atividade individual, desenvolvida apenas pelo leitor, por isso um mesmo texto pode ter diversas interpretações, dependendo de quem o lê. Ela leva em consideração o conhecimento prévio do leitor, mas não dá abertura para o contexto social em que foi produzido o texto e nem o qual se encontra o leitor.

A terceira perspectiva é a crítica em que “compreender implica numa perspectiva social, posicionar-se” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 361) ela se divide em duas orientações: a sociocultural em que ser crítico é entender de maneira mais profunda o mundo e a sua complexidade, nessa orientação ler criticamente é “aceitar a relatividade de qualquer interpretação, inclusive a sua própria” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 361). A segunda orientação é a sociopolítica em que ser crítico é ter a

capacidade de indagar sobre o sistema e agir de maneira a modificá-lo. Ser crítico é lutar contra a injustiça e desigualdade. É ter um desejo destemido de transformar o mundo. É compreender que um texto tem mais de uma interpretação, e que cada leitor o interpretará de determinada maneira, dependendo da situação sócio-histórica em que está inserido. “O leitor ou o ouvinte crítico busca uma visão global do que ele entende + o que ele acredita que o autor quer dizer e quer conseguir do leitor + o que os outros leitores vão entender e como vão reagir” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 365).

O leitor crítico é indagador, questiona sobre a genuinidade da informação, se interessa pelo mundo que o cerca e quer aprender sobre o mesmo, ao término da leitura se contrapõe sobre o texto, o reflete, mantém uma atitude ativa e interativa. Já o leitor não crítico aceita as informações como são empregadas no texto, não questiona, não reflete, se conforma, não se interessa por muitos temas e a informação contida no texto é o suficiente para ele.

Em conjunto, a leitura crítica é bem elaborada, complexa, humilde, carregada de matizes e raciocínio, flexível, insatisfeita, exploradora, capaz de discutir e, inclusive, de mudar de opinião de forma pensada; é a leitura que aspira a compreender a complexidade do que é humano, psicológico e social, e a transformá-los se é preciso. Ao contrário, a não crítica é representada como simples, rápida, direta, simplificadora, auto satisfeita, esquemática e com muitos outros objetivos (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 367).

É pela ânsia de formarmos leitores mais críticos que desejamos, por meio das atividades de compreensão leitora, desenvolver a capacidade crítica nos estudantes, fazendo com que percebam que o letramento crítico é essencial não só para a compreensão dos textos para o vestibular e para o ENEM, mas sim para viver em sociedade.

Agora, é chegou o momento de explicar sobre a breve análise que fizemos sobre as provas de vestibulares e do ENEM do ano de 2014.

PROVAS DE VESTIBULAR DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E FEDERAIS DO PARANÁ E DO ENEM EM LÍNGUA ESPANHOLA DO ANO DE 2014 PARA INGRESSO EM 2015

No quadro abaixo (Anexo 1) há um levantamento das provas de espanhol de vestibulares e do ENEM do ano de 2014 para ingresso em 2015. Observamos nesses materiais, a quantidade de questões, a quantidade que eram de compreensão leitora, o tipo de questão, se era objetiva ou somatória, a quantidade de alternativas e o idioma em que estava. Já no anexo 3, apresentamos até qual nível de concepção de leitura ela atingia, se ia até a concepção linguística, psicolinguística ou sociocultural, é importante ressaltar que uma mesma prova por abranger as três concepções de leitura.

Quadro 1 - Provas de vestibular das IES do Paraná do ano de 2014: parte de língua estrangeira - espanhol (Anexo 1)

PROVAS DE VESTIBULAR DAS IES DO PARANÁ: PARTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – ESPANHOL					
Universidades Estaduais e Federais do PR ⁸	Quantidades de questões	Quantidades de questões compreensão leitora	Tipos de questões	Quantidade de opções em cada questão	Idioma das opções
UFPR	8	8	Objetiva	5	Espanhol
UEM	5	5	Somatória	5	Espanhol
UEL	10	10	Objetiva	5	Português
UEPG	7	6	Somatória	5	Português
UNESPAR	10	8	Objetiva	5	Espanhol
UENP	10	10	Objetiva	5	Português
UNICENTRO	10	10	Objetiva	5	Espanhol
UNIOESTE	7	7	Objetiva	5	Espanhol
IFPR	5	5	Objetiva	5	Espanhol

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Exame Nacional do Ensino Médio do ano de 2014: parte de língua estrangeira- espanhol (Anexo 1)

⁸ Nesta tabela não se encontram duas instituições que são públicas no Paraná, a UNILA (Universidade Federal Latino-Americana) e a UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), já que as suas formas de ingresso, não são pelo vestibular.

PROVA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESPANHOL DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) 2014				
Quantidade de questões por prova	Quantidade de questões de compreensão leitora	Tipo de questões	Quantidade de opções em cada questão	Idioma das opções
5	5	Objetiva	5	Português

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Nível de concepções de leitura apresentadas nas provas de língua estrangeira - espanhol do vestibular das IES do PR e do Enem do ano de 2014 (Anexo 3)

NÍVEL DE CONCEPÇÃO DE LEITURA EMPREGADA EM CADA PROVA	
INSTITUIÇÃO	ATÉ A
UFPR	Concepção sociocultural
UEM	Concepção psicolinguística
UEL	Concepção psicolinguística
UEPG	Concepção psicolinguística
UNESPAR	Concepção linguística
UENP	Concepção psicolinguística
UNICENTRO	Concepção psicolinguística
UNIOESTE	Concepção psicolinguística
IFPR	Concepção psicolinguística
ENEM	Concepção sociocultural

Fonte: Elaborado pela autora.

Para melhor confecção das atividades de compreensão leitora na plataforma Edmodo realizamos um levantamento dos gêneros textuais mais frequentes nas provas de vestibular e do ENEM do ano de 2014 para ingresso em 2015, conforme nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Gêneros textuais mais recorrentes no vestibular e no ENEM

Fonte: Elaborado pela autora.



Ao realizar a leitura do gráfico é possível compreender uma heterogeneidade nos gêneros discursivos presentes nas provas, por isso, ao elaborar as atividades na Edmodo levamos esse aspecto em consideração, criando desta maneira, atividades de CL com diferentes tipos de gêneros.

Visto que já apresentamos uma breve análise das provas de vestibular de língua espanhola das universidades estaduais e federais do estado do PR e do ENEM, explicamos a seguir como serão realizadas as atividades na plataforma social educacional Edmodo.

PRODUÇÃO DAS ATIVIDADES NA PLATAFORMA EDMODO

Ao considerarmos o objetivo da nossa pesquisa que é unir a CL e as TIC como maneira de formar estudantes mais críticos, capazes de realizar uma leitura além das linhas do texto, aptos a receber informações de maneira mais relativista, preparados a exercer um posicionamento à informação recebida e hábil para formular indagações sobre o conteúdo auxiliando assim não só na preparação para as provas de vestibular e do ENEM, mas também na formação de cidadãos mais críticos, de que maneira realizaremos tal ação?

Almejamos por meio da inserção na plataforma Edmodo, que nos dá o suporte para a hospedagem das atividades de CL, produzir exercícios por níveis de concepção leitora⁹, primeiro de concepção linguística, depois psicolinguística e por último sociocultural, para isso, executamos as atividades da seguinte forma: primeiro, há um texto de um gênero textual recorrente nos vestibulares e no ENEM (gráfico 1), abaixo desse texto, há uma pergunta de concepção linguística, depois de concepção psicolinguística, e por último a de concepção sociocultural. Ao término de cada atividade, o estudante além de ter que enviar o teste ao professor, que é o gerenciador do grupo, também sabe o seu desempenho, sem ter que aguardar a devolutiva do docente. Ele tem o conhecimento da sua porcentagem de acertos, e ademais, no grupo, o estudante conta com *links* de calendários de vestibular das universidades estaduais e federais do Paraná e do ENEM. A plataforma é bastante interativa e permite que o estudante se comunique com os amigos e professores por meio de comentários nas publicações e nos fóruns, a sua formatação é bem semelhante ao do *Facebook*, o que motiva os alunos a usá-la, por ter um aspecto de rede social, porém é uma rede social voltada para a aprendizagem¹⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática dessa pesquisa surgiu da dificuldade de se trabalhar com exercícios de CL nas aulas de língua espanhola, pois de acordo com a nossa experiência ao longo dos sete anos lecionando, percebíamos que os estudantes apresentavam dificuldade ao compreender um texto além do que estava escrito nas suas linhas, ou seja, eles não realizavam uma leitura mais crítica, ficando apenas na decodificação textual.

Esse problema se agravava ainda mais, sobretudo no terceiro ano do Ensino Médio (EM), pois grande parte das atividades que os estudantes

9 O produto educacional deste artigo está disponível no site do Meplem. Consulte: <https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Oliveira_Caroline_E_Me_2016.pdf>

10 Por uma questão de espaço, não é possível mostrar o nosso produto educacional neste artigo, entretanto, gostaríamos de convidá-los a conhecer a nossa sala de aula no Edmodo.

Acesse: <https://new.edmodo.com/groups/entrenando-para-la-selectividad-19043299>. Código de acesso: q8pex8.

realizavam em aula, girava em torno da CL visto que essa é a habilidade mais solicitada no vestibular das IES do PR e no ENEM e ambos são o foco dos alunos no último ano do EM no nosso contexto de atuação, porém esses exercícios não requeriam somente concepção linguística, que era a leitura que os nossos alunos realizavam já de forma custosa, mas também a concepção psicolinguística e a sociocultural, essas três concepções são complicadas para o público que atuamos, porém quando as perguntas eram das duas últimas concepções percebíamos que o desempenho dos alunos decaía porque eles têm muitos problemas para fazer uma leitura mais detalhada e crítica do texto, devido a isso propomos essa pesquisa.

Para completar, queremos dizer que essa pesquisa não termina aqui, e que desejamos por meio do nosso trabalho, a união entre a CL e as TIC possamos ajudar a formar leitores mais reflexivos auxiliando não só no seu bom desempenho nas provas de vestibular e do ENEM, mas também que, por meio dessa leitura mais relativista ao realizar as atividades na plataforma, possam se tornar estudantes que sejam críticos e independentes. Do mesmo modo, temos a aspiração de auxiliar a professores que, assim como nós, sentem dificuldade em fazer com que os alunos percebam que a compreensão leitora vai além do texto escrito.

REFERÊNCIAS

ABREU, K. **Concepções de leitura e de texto subjacentes às provas de vestibular**: constatações e implicações para o ensino da língua espanhola. 2011. 271f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana. La comprensión lectora. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Org.). **Vademécum para la formación de profesores**: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Alcobendas, Madrid: Editorial SGEL, 2004. p. 943-964.

CAMPOS, Thiago M. Entre a memória e o acontecimento: educação e novas tecnologias – metáforas do progresso. In: CORACINI, M. J. R. F.; UYENO, E. Y; MASCIA, M. A. A. M. (Org.). **Da Letra ao Píxel e do Píxel à Letra**: uma análise discursiva do e sobre o virtual identidade, leitura e escrita, formação de

professores e ensino-aprendizagem de língua. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.

EDMODO. Disponível em: <<https://www.edmodo.com/?language=pt-br>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

GIARDINO, Solange. Inovação no processo de ensino – aprendizagem por meio de um espaço de colaboração on-line. In: BRITO, Paulo; TELLES, Marcos; MARCUSSO, Nivaldo (Org.). **A tecnologia transformando a educação**. Casos de aplicação. São Paulo: Editoria Educacional, 2007. p. 6-15.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. **Dicionário HOUAISS da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

UNDER CONTROL? INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

*Francielly Sayury Menegasso Ogasawara
Cláudia Cristina Ferreira*

1 INTRODUÇÃO

Apesar de a inteligência ser um dos temas mais estudados na área de psicologia, ainda existem dúvidas e divergências quanto ao assunto, sendo difícil obter-se uma definição única do que vem a ser inteligência. Como a inteligência é uma constituinte da cognição, não é possível fazer uma “medição” direta, sua mensuração depende, portanto, do desempenho dos indivíduos em determinada atividade, o que a torna ainda mais complexa, podendo até ser considerada subjetiva (PRIMI, 2003).

Por muito tempo, o recurso usado para medir/quantificar a inteligência de um indivíduo tem se restringido aos testes de QI (Quociente de Inteligência), que geralmente são compostos com base em exercícios de raciocínio lógico. Porém, este tipo de teste explora apenas um tipo de inteligência – a lógico-matemática, que, juntamente com a linguística, são consideradas as mais valorizadas pela sociedade (MARTINS, 2011). No entanto, alguns autores, como Gardner (1983), Goleman (1995), Mayer e Salovey (1997), alegam que é preciso que o indivíduo desenvolva outras habilidades, outros tipos de inteligências durante sua formação, para que, assim, possam conquistar seus objetivos mais facilmente.

Gardner (1983) contribui para esta temática, ampliando o leque de conhecimentos, quando nos apresenta a pluralidade de inteligências em sua teoria das Inteligências Múltiplas (IM). Segundo o autor, existiriam sete¹ tipos de inteligência, sendo estas: (1) Lógico-matemática, (2) Linguística, (3) Físico-cinestésica, (4) Espacial, (5) Interpessoal, (6) Intrapessoal e (7) Musical. Apesar de desconhecidas, como conceitos, pela maioria das pessoas, geralmente estas compõem o constituinte cognitivo de todos os seres humanos, em graus diferentes em cada indivíduo, alguns podendo ter como mais evoluída uma inteligência do que outra.

Mais adiante, em 1990, os psicólogos Salovey e Mayer nos apresentam um novo tipo de inteligência, a Inteligência Emocional (doravante IE) que, de certa forma, se relaciona às Inteligências *intra* e *interpessoal* de Gardner, na medida que pressupõe a capacidade de entendimento e gerenciamento das emoções.

Sendo assim, a IE pode ser definida como uma

[...] habilidade para reconhecer o significado das emoções e suas inter-relações, assim como raciocinar e resolver problemas baseados nelas. A Inteligência Emocional está envolvida na capacidade de perceber emoções, assimilá-las com base nos sentimentos, avaliá-las e gerenciá-las (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2000, p. 267).

Embora o tema IE tenha sido inserido há algum tempo no meio científico (1990), pelos psicólogos Salovey e Mayer, houve pouco avanço na integração deste conceito, principalmente vinculado ao ensino e à aprendizagem, mais escasso ainda quando o tocante é a área de ensino de Línguas Estrangeiras. Dentre as buscas realizadas por nós para a elaboração deste trabalho, foi possível encontrar apenas um estudo² que abrangesse a integração de ensino de Línguas Estrangeiras e IE.

Gonzaga e Monteiro (2011) retratam essa escassez em números, em um levantamento bibliográfico sobre a IE no Brasil, no qual fizeram

1 As inteligências teorizadas por Gardner inicialmente eram sete, porém, posteriormente, foram acrescentadas mais duas: (8) natural e (9) existencial (GARDNER, 1999), totalizando, assim, nove inteligências. Para se conhecer mais sobre as *Inteligências múltiplas* de Gardner, consultar (GARDNER, 1983; GARDNER, 1999).

2 BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane (org.). Letramento: práticas de leitura e escrita. Vol. 1. Campinas: Pontes, 2015.

a busca de artigos publicados em revistas científicas brasileiras entre 1996 a 2009, encontrando 37 publicações, sendo 12 artigos teóricos e 25 artigos empíricos³.

Levando em consideração estes dados, é possível perceber que mesmo este sendo um tema relativamente antigo, ainda, há pouco avanço no que tange ao estudo sobre o tema IE, quando comparado ao campo de outras teorias sobre inteligência, principalmente, vinculado ao ensino e aprendizagem.

Outro fator que foi levado em consideração para a escolha de trabalho com IE diz respeito a meu interesse pessoal pelo tema, já que essa abordagem comportamental é relevante para a qualidade de vida não só dos alunos, mas de todos à sua volta; observo, no meu trabalho, como professora de Língua Inglesa, uma oportunidade de oferecer algo a mais, além da língua em si e, assim, vejo este viés como um diferencial do meu trabalho.

O conceito de IE deveria ser implementado no contexto escolar (GOLEMAN, 1995; MAYER; SALOVEY, 1997) pois, assim, as escolas poderiam contribuir ainda mais para a vida dos alunos em formação.

Acreditamos que a escola não pode se resumir apenas a compartilhar o conhecimento socialmente construído, mas que deveria se preocupar também em ampliar os horizontes de seus alunos. Deste modo, não vemos a língua como um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de ir além e colaborar com a qualidade de vida dos aprendizes (MORTAZAVI; SADEGHIAN; FAR, 2012).

Sendo assim, é possível perceber a necessidade da realização de mais pesquisas científicas acerca do referido tema no Brasil que visem à integração da IE nos mais diversos contextos, inclusive, educacionais, dado o papel que as emoções podem exercer nas relações inter e intrapessoais, prejudicando-as ou contribuindo para a sua melhoria, dependendo da forma como elas são interpretadas e gerenciadas.

Por conseguinte, o presente trabalho tem como objetivo fazer a transposição do conceito teórico de IE para o ensino de Línguas Estrangeiras (GOLEMAN, 1995; MAYER; SALOVEY, 1997; SUCAROMANA, 2012; WEARE, 2003). Esta transposição é feita na medida em que,

3 Alguns dos trabalhos mencionados na pesquisa, que tratam das emoções em âmbito escolar: Linhares et al. (2005), Andrade Neta; Garcia; Gargallo (2008), Paulo; Ramos (1996) e Rêgo; Rocha (2009).

transferimos e adaptamos o conceito de IE para a prática no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Visamos ainda a fomentar sua adesão em sala de aula pelas mais diversas disciplinas escolares. Para tanto, instigamos reflexões acerca da necessidade do desenvolvimento da IE dos alunos e propomo-nos a elaborar uma Unidade Didática a modo de exemplificação de como a IE pode ser vinculada ao ensino de Língua Inglesa.

Neste estudo, a elaboração da Unidade Didática foi direcionada para a Língua Inglesa, com crianças de 5 a 6 anos, em contexto particular de ensino (aulas particulares).

A Unidade Didática será utilizada em minhas próprias aulas, suprimindo o trabalho para/com o desenvolvimento emocional dos meus alunos. No entanto, é importante ressaltar que as referidas atividades, apesar de serem direcionadas para um público específico, são passíveis de adaptações, podendo ser utilizadas em outros contextos e com diferentes faixas etárias. Para a adaptação o professor precisa ter em mente que as atividades que utilizará com seu aluno “devem ser adequadas tanto para seu nível linguístico, como para seus interesses e contexto de ensino e aprendizagem” (OGASAWARA; FERREIRA, 2017, p. 155).

Entendemos que iniciar a conscientização e o desenvolvimento de IE desde a mais tenra idade é o ideal (GOLEMAN, 1995), devido à infância ser considerada o estágio mais propício para as aprendizagens relacionadas às emoções.

Ainda de acordo com Goleman, quando adulto, o indivíduo tem a possibilidade de cultivar as habilidades emocionais, já que, estas são passíveis de serem lapidadas em qualquer idade. Porém, ele pode ter alguma resistência quanto a este desenvolvimento, levando-se em consideração que, ao longo da sua vida, o ser humano desenvolve crenças ou delas se apropria, as quais muitas vezes não são benéficas para si mesmo.

Este trabalho de conclusão está organizado conforme segue: introdução; metodologia, na qual relatamos qual e como foi o processo de elaboração do artigo e dos produtos educacionais; na seção 2, apresentamos um sucinto apanhado histórico acerca do surgimento do termo IE, assim como de seus pesquisadores pioneiros, com suas respectivas contribuições para área; na seção 3, discutimos sobre o Letramento Emocional, enfatizando alguns obstáculos e benefícios

mediante sua implementação nas escolas; a seguir, numa seção sobre Letramento Emocional para crianças, adentramos mais profundamente as implicações do Letramento Emocional para as crianças, explorando as possibilidades de integração ao ensino e às salas de aula; posteriormente, nas Considerações Finais, apresentamos os resultados e as conclusões, bem como a conclusão obtida por meio do aporte teórico selecionado e, também, sugestões para pesquisas futuras.

2 PARA ENTENDER O PROCESSO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo baseou-se em uma estratégia qualitativa de pesquisa, de caráter bibliográfico, com finalidade aplicada (VERGARA, 2003), uma vez que elaboramos produtos educacionais, mediante aporte teórico que visam a ser incorporados nas salas de aulas.

Nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos do tipo de pesquisa utilizada em ordem cronológica, conforme seguem.

Primeiramente, realizamos uma busca de aporte teórico no mês de setembro de 2018 nas bases de dados: *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e *Education Resources Information Center (ERIC)*. Essa busca foi realizada mediante os seguintes filtros: “Revisado por pares” e “PDF disponível”. Não fizemos uma delimitação de período de publicação, devido à escassez de pesquisas na área.

Na base *ERIC*, a busca foi realizada mediante a expressão “*English teaching and Emotional intelligence*”, obtendo-se 15 referências, das quais 6 foram relevantes para a presente pesquisa. Já na base *Scielo*, o termo aplicado foi “Inteligência Emocional”, obtendo-se 30 referências, das quais 9 foram relevantes para a presente pesquisa. Referências irrelevantes foram descartadas.

Para a seleção das referências, adotamos o subseqüente critério: possuir foco de investigação semelhante ou próximo à proposta desta pesquisa.

Após essa seleção, realizamos leituras e fichamentos de textos e autores que consideramos mais relevantes para a presente proposta.

Ressaltamos que, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, outros artigos também foram incluídos no aporte teórico, advindos

de outras fontes, como Google Acadêmico, e contribuições teóricas advindas das orientadoras, referentes a textos apropriados à temática do presente estudo.

Com relação aos livros, consideramos as contribuições teóricas de Cury (2010), Goleman (1995), Mayer e Salovey (1997). Consideramos pertinente mencionar no aporte teórico deste trabalho tanto os autores pioneiros no tema IE, como os seus mais recentes colaboradores.

Posteriormente à leitura dos materiais, escolhemos trabalhar com o tema *feelings* (sentimentos), pois consideramos ser o mais pertinente em se tratando da proposta desta pesquisa, que envolve a IE. Outra justificativa para sua escolha diz respeito à sua recorrência nas aulas, já que os sentimentos geralmente são apresentados às crianças logo nas primeiras aulas, para que elas possam expressar como estão se sentindo, na Língua Estrangeira.

Uma vez selecionado o tema de pesquisa, fomos inspiradas pelos personagens do filme *Inside out* (Docter, 2015), *Divertidamente*, na versão brasileira, para ser o ponto de partida para a elaboração da Unidade Didática, já que o filme retrata os desafios de uma criança ao lidar com várias emoções que habitam dentro de sua mente. Deste modo, a escolha do presente filme e seus personagens foi feita pensando-se na apropriação tanto em relação ao tema de nosso trabalho (*feelings*), como à faixa etária dos alunos. Ou seja:

[...] animações têm um incrível efeito motivacional nos alunos pequenos. Isto ocorre porque os alunos reconhecem os personagens e seus ambientes, associando estes com prazer e diversão. Além disso, os filmes trazem consigo valores universais para os alunos, tais como amizade, coragem, lealdade, honestidade e respeito (PEARSON, 2015, p. 125).

Considerando-se que os alunos tendem a criar empatia com os personagens, avaliamos este como um dos aspectos positivos para o uso de animações, beneficiando-se, assim, o processo de ensino e aprendizagem nas aulas.

Posteriormente à seleção e à leitura de base teórica, começamos a etapa de elaboração da Unidade Didática, envolvendo IE e Língua Inglesa, com o tema *feelings*. Simultaneamente ao desenvolvimento das

atividades, também produzimos um material de apoio ao professor, que posteriormente chamamos de *Teacher's guide* (Guia do professor).

Salientamos que ambos os materiais são de nossa autoria e foram inspirados na estrutura dos livros da coleção *New English Adventure*⁴ (2016), da Pearson.

Esta proposta é destinada a aprendizes de Língua Inglesa (como Língua Estrangeira), com a faixa etária de 5 a 6 anos de idade.

A Unidade Didática abrange um total de cinco sentimentos, sendo estes: *happiness, sadness, anger, fear* e *disgust*, os quais são ensinados aos alunos, respectivamente, através dos adjetivos: *happy, sad, angry, scared* e *disgusted*. Esta “conversão/adequação” foi necessária, pois o objetivo é que os alunos sejam capazes de expressar e identificar os próprios sentimentos e os dos demais. Deste modo, a escolha pelos adjetivos propicia a elaboração de frases com predicativos (ex.: *I'm happy*).

Foram elaborados um total de 8 páginas e dezesseis atividades, incluindo uma seção de revisão de conteúdo. O objetivo desse material é desenvolver habilidades de *listening* e *speaking* nos alunos, assim como habilidades de manejo emocional.

No tocante ao *Teacher's guide*, o professor poderá encontrar as instruções para a realização das atividades da Unidade Didática, bem como as repostas, transcrições dos áudios e algumas sugestões para um melhor desenvolvimento das aulas.

Por fim, a última etapa foi a gravação dos áudios das atividades de *listening*. A princípio, tínhamos planejado fazer a gravação utilizando vozes de crianças, com a faixa etária para a qual esse trabalho foi pensado. Faríamos isto por meio de aplicativos de voz, mas, infelizmente, não encontramos um aplicativo de qualidade adequada para fazer a gravação; todos os aplicativos testados traziam uma versão robotizada e/ou até mesmo cômica de vozes de crianças.

Salientamos que o ideal teria sido que as gravações tivessem sido feitas utilizando-se as vozes dos próprios personagens do filme (quando estes fossem os participantes do diálogo), porém isto também não seria possível devido aos direitos autorais.

4 A coleção *New English Adventure* é baseada em filmes da Disney, sendo composta por 4 livros destinados a aprendizes de Língua Inglesa (como Língua Estrangeira) com idades entre 6 e 9 anos. Para mais informações, acessar: <<https://www.pearson.com/english/catalogue/primary/new-english-adventure.html>>.

Diante desta situação, optamos por gravar e utilizar minha própria voz e do meu irmão (William Ogasawara⁵) para o CD. Após esta decisão, fizemos pesquisas sobre aplicativos de gravação de áudio que tivessem uma boa qualidade, além de estudar sobre as configurações mais apropriadas para as gravações.

Minha voz foi utilizada para as personagens Mrs. Andersen e Riley Anderson, já meu irmão, interpretou Mr. Andersen. Os demais personagens que não fazem parte do filme foram gravados por mim.

Durante a gravação do CD, achamos interessante criar um link⁶ de compartilhamento com os áudios, pois assim, caso acontecesse algum problema com o CD, por motivos técnicos ou até mesmo por circunstâncias externas, o professor não ficaria impossibilitado de utilizá-los.

Destacamos que, é essencial que os alunos tenham assistido ao filme (Divertidamente) para a realização das atividades da Unidade Didática.

Recomendamos que o filme seja assistido em sala de aula, pois o professor pode aproveitar a oportunidade para fazer pausas durante o filme e chamar a atenção dos alunos para alguma cena específica, que eles vão presenciar na unidade didática, fazendo com que se lembrem dela com mais facilidade posteriormente. Seria interessante também, criar um script com algumas perguntas para fazer aos alunos durante o próprio filme, para já ir exercitando a estratégia de perguntas que levam a reflexão com a qual vão ter contato durante a realização das atividades.

Se o professor tiver a oportunidade de organizar um *Cine pop corn*⁷ com seus alunos, a experiência poderá ser muito mais rica e prazerosa.

3 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: RAÍZES

Dentre os estudiosos que se dedicam ao estudo da IE, destacamos alguns nomes que consideramos fundamentais para o aporte teórico

5 Consta em anexo o termo de consentimento livre e esclarecido.

6 Áudios disponíveis em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1OsvV0fnHqwVmcHLEYbbZubmGSyhgAtjR>>.

7 Evento geralmente realizado para assistir a um filme em grupo, no qual, os participantes podem levar alimentos para comer enquanto assistem. O local também pode ser preparado para que a experiência se assemelhe à de um cinema.

abordado nesta pesquisa, sendo eles: Bar-on (1997; 2006), Goleman (1995; 2011), Mayer e Salovey (1990; 1997), Price (2009) e Weare (2003).

No que tange ao surgimento do conceito, Salovey e Mayer (1990) foram os primeiros estudiosos a explorar a expressão no meio científico/acadêmico, definindo-a como: “O subconjunto da inteligência social que envolve a capacidade de monitorar os sentimentos e emoções da própria pessoa e dos outros, discriminá-los e usar essas informações para orientar seus sentimentos e ações”⁸ (SALOVEY; MAYER, 1990, p. 189, tradução nossa).

No entanto, o marco para a popularização da expressão se deu com Goleman (1995), após a publicação de seu livro intitulado *Emotional intelligence*, que tornava conhecida a ideia de se ensinar explicitamente a IE tanto em ambientes de trabalho (profissional) quanto em ambientes escolares (educacional), causando grande impacto social e trazendo uma informação um tanto polêmica para o período de sua publicação (até os dias atuais): de que a IE de um indivíduo seria fator mais relevante para seu sucesso quando comparado ao seu Quociente de Inteligência (doravante QI), ou seja, um QI alto não seria um indicativo de prosperidade/sucesso, pois, durante a trajetória rumo aos objetivos, é inevitável ser afetado pelas emoções, tanto pessoais quanto dos outros em nosso entorno, por isso a necessidade de se saber lidar com as emoções em prol da qualidade de vida (GOLEMAN, 1995).

Bar-on (2006), por sua vez, segue princípios semelhantes aos estudos na área de IE de autores já citados, mas advoga em prol de uma outra nomenclatura, que considera mais adequada: *Emotional Social Intelligence (ESI)*, traduzida para o português como Inteligência Socioemocional (IS), pois, de acordo com o psicólogo, esta expressão representaria melhor o papel social que está incutido na sua essência. Assim, destaca que (IS) seria:

Um corte transversal de competências emocionais e sociais inter-relacionadas, habilidades e facilitadores que determinam quão efetivamente nos entendemos e nos expressamos,

8 No original: “the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s feelings and actions” (SALOVEY; MAYER, 1990, p. 189).

entendemos os outros e nos relacionamos com eles, e lidamos com as demandas diárias⁹ (BAR-ON, 2006, p. 68, tradução nossa).

Com o objetivo de sintetizar e contrastar as visões dos principais autores sobre o tema em questão, elaboramos o seguinte quadro:

Quadro 1: Habilidades referentes à IE de acordo com os estudiosos da área¹⁰:

GOLEMAN (1995)	BAR-ON (1997)	MAYER E SALOVEY (1997)	SALOVEY ET AL. (2002)
(a) Autoconsciência	(a) Habilidade intrapessoal	(a) A capacidade de acessar ou gerar sentimentos de modo a facilitar o pensamento	(a) Percepção emocional e expressão
(b) Auto-regulação	(b) Habilidade interpessoal	(b) A habilidade de entender emoção e conhecimento emocional	(b) Facilitação emocional do pensamento
(c) Motivação	(c) Adaptabilidade	(c) A capacidade de regular emoções	(c) Compreensão emocional
(d) Empatia	(d) Gestão do stress	(d) Capacidade de promover o crescimento emocional e intelectual	(d) Gestão emocional
(e) Habilidades sociais	(e) Humor geral		

Fonte: a autora.

⁹ No original: “a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands” (BAR-ON, 2006, p. 68).

¹⁰ Goleman (1995): (a) self-awareness, (b) self-regulation, (c) motivation, (d) empathy, (e) social skills.

Bar-on (1997): (a) intrapersonal ability, (b) interpersonal ability, (c) adaptability, (d) stress management, (e) general mood.

Mayer e Salovey (1997): (a) the ability to access or generate feeling so as to facilitate thought, (b) the ability to understand emotion and emotional knowledge, (c) the ability to regulate emotions, (d) the ability to promote emotional and intellectual growth.

Salovey et al. (2002): (a) Emotional perception and expression, (b) Emotional facilitation of thought, (c) Emotional understanding, (d) Emotional management.

Após leitura e análise deste quadro é possível constatar-se que a IE de um indivíduo está estreitamente relacionada tanto a fatores intrapessoais (o indivíduo consigo mesmo), quanto interpessoais (relações com terceiros), não se descartando assim a influência de outros e do meio neste processo.

Outra interpretação alcançada a partir desta compilação de habilidades diz respeito ao fato de que, mesmo as terminologias sendo diferentes, elas não parecem se contradizer, mas, sim, se complementar (CIARROCHI; CHAN; CAPUTI, 2000).

Não existe consenso quanto às terminologias, também há certos questionamentos quanto à sua aprendizagem, como aponta Boon (2014). Em sua pesquisa, o autor cita diferentes visões de estudiosos sobre IE, podendo ser divididas em: os que veem a IE como algo imutável e estanque (MAYER; COBB, 2000) e outros que a entendem como algo passível de aprendizagem (GOLEMAN, 2004).

Nesta pesquisa, alinhamo-nos com os preceitos teóricos de autores como Goleman (1995; 2004), Sucaromana (2012) e Zeidner et al. (2002), que acreditam na possibilidade de se desenvolverem habilidades socioemocionais, pois advogamos pelo processo de ensino e aprendizagem de IE nas aulas de Língua Inglesa, o que nos leva ao Letramento Emocional, o qual se discute na próxima seção.

4 LETRAMENTO EMOCIONAL

Originalmente nomeada *Emotional literacy* (COPPOCK, 2007), a expressão, embora não muito propagada no Brasil, vem sendo investigada por estudiosos internacionais há um tempo considerável (BOON, 2014; MATTHEWS, 2006; PRICE, 2009; STEINER, 1984; WEARE, 2003), os quais têm como base fundamental o princípio de que o Letramento Emocional poderia e deveria ser ensinado explicitamente nas escolas.

Neste trabalho, adotamos a visão de correlação entre as expressões IE e Letramento Emocional, sendo assim, acreditamos ser mais proveitoso atender para o desenvolvimento de habilidades elencadas sob a égide de ambas.

O Letramento Emocional é definido por Weare como:

A habilidade de entendermos a nós mesmos e as outras pessoas, especialmente, ser consciente de, entender e usar informações sobre nossos estados emocionais e dos outros com competência. Inclui a habilidade de **entender, expressar e gerenciar** suas próprias emoções, e responder às emoções dos outros de forma que seja proveitoso/prestativo para nós mesmos e para os outros (WEARE *apud* BARCELOS, 2015, p. 70, grifo nosso).

Este novo tipo de letramento é associado aos precursores da IE, Salovey e Mayer (1990) e Goleman (1995), que veem a escola como agente fundamental para mudanças sociais. Desta maneira, trazem uma nova visão sobre o ensino e a aprendizagem: a educação que não somente promove/repassa conhecimentos historicamente construídos e acumulados, mas aquela que se preocupa com o convívio social e o desempenho emocional.

Como mencionamos anteriormente, somente o QI não é suficiente para suprir as demandas da sociedade contemporânea, ainda mais quando nos deparamos com dados que nos mostram o grande crescimento de doenças relacionadas à psique (CURY, 2010), bem como de doenças físicas, já que mente e corpo estão inter-relacionados.

Cury (2010, p. 69) mostra-nos alguns exemplos, em seu livro *Inteligência Socioemocional: a formação de mentes brilhantes*, sobre como as emoções podem nos afetar positivamente e/ou negativamente:

Por ser ilógica, a emoção traz ganhos enormes, mas também grandes problemas. Uma ofensa pode estragar a semana. Uma crítica pode gerar noites de insônia. Uma perda pode destruir uma vida. Um fracasso pode gerar um grande trauma. Quem quer dias felizes e ter uma mente saudável deve aprender a gerenciar a emoção.

Esta nova visão se resumiria a educar o aluno como um todo, mente e coração (GOLEMAN, 1995), formando-o não somente para o mercado de trabalho, mas para as demandas da vida, em busca de uma sociedade emocionalmente letrada.

Existem alguns obstáculos relacionados à sua aceitação, tais como o foco em disciplinas tradicionais, já conhecidas e ensinadas há um longo tempo, além de um certo receio advindo tanto das instituições escolares, sobre sua eficácia, como dos professores, que veem essa nova vertente como mais um “trabalho” ao qual vão ter que se adaptar/adequar para dar suas aulas (COPPOCK, 2007).

Apesar dos obstáculos listados, no seu trabalho de uma década atrás, Price (2009) já citava alguns lugares onde esse tipo de trabalho vinha sendo desenvolvido: Índia (KUNNANATT, 2004), Malásia (LIAU et al., 2003), África do Sul (MAREE; EISELEN, 2004), sendo predominante na América do Norte e na Europa.

Uma década após os dados apresentados pela autora, podemos constatar uma maior aceitação desta nova forma de pensar o ensino. No Brasil, existem escolas adeptas por todo o país, utilizando não só metodologias com este viés, mas também materiais (Livros Didáticos¹¹) para esta nova modalidade de ensino¹².

Deste modo, além das disciplinas tradicionais que fazem parte do currículo escolar (Geografia, Matemática, Português etc.), começam a ser incorporadas ao currículo disciplinas que visam a desenvolver competências socioemocionais, demonstrando-se, assim, que as escolas estão começando a expandir seus horizontes, permitindo que seus alunos reconheçam suas emoções e de outros a seu redor e, acima de tudo, se apropriem de conhecimentos sobre a melhor maneira de lidar com elas.

A modo de exemplificação, aqui no Brasil temos o projeto “Escola da Inteligência”, idealizado por Augusto Cury, pesquisador e psiquiatra. O referido projeto, atualmente, já abrange mais de 1000 escolas por todo país.

Todavia alguns autores como Goleman (1995; 2011) e McLaughlin (2008) não veem esta separação (uma disciplina específica para o ensino

11 Alguns exemplos: Livros Didáticos do programa “Escola da Inteligência”, idealizado por Augusto Cury e a coleção “Descobrimo o líder em mim”, da *Franklin Covey Education*. Para mais informações, acessar: <<https://escoladainteligencia.com.br/>> e <<https://www.olideremmim.com.br/>>.

12 Dados extraídos do site “Escola da Inteligência”. Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

de IE) como algo interessante ou produtivo, na medida em que pode gerar uma competição desnecessária sobre o grau de importância daquela em relação às outras disciplinas escolares (MCLAUGHLIN, 2008). Aos estudiosos com que corroboramos com as ideias, seria adequado o maior contato com IE possível, ou seja, temos uma visão interdisciplinar, na qual a IE seria incorporada a todas as disciplinas já existentes no currículo escolar. No tocante à nossa área de estudo e atuação, advogamos em prol do ensino e da aprendizagem de IE nas aulas de Língua Inglesa para crianças.

Mayer e Salovey (apud SUCAROMANA, 2012, p. 56, tradução nossa) sugerem algumas ideias aos professores sobre como implementar estes princípios em salas de aulas:

- (a) expressar sentimentos em vez de ordenar aos alunos que parem quando se comportarem mal, (b) assumir a responsabilidade pelos sentimentos em vez de impô-los unilateralmente aos seus alunos, (c) estar muito mais atentos aos sentimentos do que aos alunos, (d) tentar entender as razões por trás do comportamento dos alunos antes de formar uma opinião sobre eles; (e) encontrar formas de cooperação voluntária em vez de fazer exigências aos alunos; e (f) ajudar os alunos a se expressar abertamente e resolver quaisquer problemas que eles possam ter¹³.

Entendemos que, para que esses passos se concretizem, é necessária a conscientização do professor sobre seu papel fundamental no desenvolvimento do Letramento Emocional, pois, como qualquer matéria ou conteúdo, antes de ensinar, o professor precisa se apropriar de determinado assunto/conhecimento. Neste caso, aprender a lidar com suas próprias emoções, para que, então, possa promover este ensino/experiência aos seus alunos.

Cury (2010, p. 39), a respeito dos professores, assinala que:

13 No original: “(a) express feelings instead of ordering the students to stop when they misbehave, (b) take responsibility for feelings instead of imposing them one-sidedly on your students, (c) be much more aware of feelings than the feelings of the students, (d) try to understand the reasons behind students’ behavior before forming an opinion about them, (e) find ways of voluntary cooperation instead of making demands of students, and (f) help students to express themselves openly and to solve any problems they may have” (MAYER; SALOVEY apud SUCAROMANA, 2012, p. 56).

[...] o sistema educacional tem cometido alguns erros gravíssimos ao longo dos séculos. Ele nos tem preparado para trabalhar no mundo de fora, mas não para atuar no mundo de dentro. Os professores conhecem as partículas atômicas que nunca viram, mas não conhecem quase nada sobre o funcionamento da sua mente.

Em relação aos benefícios de sua implementação, estudos mostram que o Letramento Emocional, se trabalhado adequadamente, pode proporcionar aos alunos, por exemplo, uma melhoria do comportamento. Segundo Boon (2014, p.47, tradução nossa) “[...] os alunos são menos violentos, mais sociáveis e resolvem problemas mais facilmente quando adquirem habilidades emocionais¹⁴”.

Sendo assim, podemos verificar que, como qualquer outro tipo de letramento, temos profissionais a favor, bem como outros que acabam se recusando a aceitar um novo jeito de ver e lidar com o ensino. Isto pode ser considerado apenas uma resistência a mudanças, quaisquer que sejam, pois o ser humano tende a buscar estabilidade (LEWIN, 1947), já que mudanças representam incertezas e incertezas podem gerar insegurança, e isto não é diferente no campo da educação.

Mesmo com os obstáculos relacionados à sua adoção, a adesão ao Letramento Emocional tem se expandido cada vez mais, e em estabelecimentos de ensino tem-se percebido a necessidade de se saber lidar com as emoções, pois, como seres emocionais, não deveríamos deixar as emoções de lado, mas, sim, utilizá-las a nosso favor.

5 LETRAMENTO EMOCIONAL PARA CRIANÇAS

Nunca antes as crianças tinham passado tanto tempo em companhia da tecnologia como atualmente. Um dos motivos por trás deste fato pode ser ocasionado pela alta carga horária de trabalho de ambos os pais ou responsáveis, que passam grande parte do dia fora e, quando chegam em casa, ainda têm outros afazeres a cumprir. Em função disto, acabam

14 No original: “[...] pupils are less violent, more sociable and resolve problems more easily when they acquire emotional skills (BOON, 2014, p. 47).

deixando-se as crianças em companhia de aparelhos tecnológicos que os distraiam e/ou supram de alguma forma a ausência dos pais.

Que as novas tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento das crianças, se utilizadas de modo adequado, é inegável, mas, por outro lado, podem ser prejudiciais em alguns aspectos, como no convívio social, levando em consideração que, futuramente, muitas crianças talvez possam não se sentir tão confortáveis com outras pessoas como se sentem com os aparelhos tecnológicos que utilizam.

Como já alertava Goleman (2011, p. 19), “[...] desconfio que uma infância cuja relação seja com um mundo virtual desprepararia nossos jovens para as relações face a face”, já que, ao ficarem tanto tempo em contato somente com a tecnologia, as crianças estariam perdendo as oportunidades no ambiente para desenvolverem habilidades socioemocionais adequadas (BRENNER; SALOVEY, 1999).

Este despreparo pode vir a causar vários tipos de desconforto nas crianças, futuramente:

As crianças que não sabem interpretar ou expressar bem suas emoções sentem-se constantemente frustradas. Esse tipo de comunicação é um constante tema de tudo que se faz; você não pode deixar de se expressar facialmente ou com o corpo, ou esconder o tom de voz. Se comete erros nas mensagens emocionais que envia, sente constantemente que as pessoas reagem de maneira estranha: você é repellido sem saber por quê. Se pensa que está se mostrando alegre, mas, na verdade, parece demasiado tenso ou zangado, vê que as outras crianças, por sua vez, ficam zangadas com você, e não entende por quê (GOLEMAN, 2011, p. 162).

Com indicadores e notícias cada vez mais frequentes sobre os distúrbios emocionais que as crianças estão enfrentando, como casos de ansiedade, síndrome do pânico e depressão, parece imprescindível uma maior atenção por parte dos responsáveis, pais e comunidade escolar, para tentar prevenir/sanar eventuais complicações.

No entanto, como citado no começo deste capítulo, os pais, primeiros e principais responsáveis pela criança, muitas vezes não estão conseguindo proporcionar uma saúde emocional adequada a seus filhos,

seja pela falta de tempo, ou na maioria das vezes, até mesmo pela falta de conhecimento sobre o assunto e sua devida importância. Deste modo, a escola seria a oportunidade para que estas crianças tivessem contato com ensinamentos referentes a IE, e assim, desenvolvam aptidões emocionais e sociais para vida. Ou seja:

[...] Isso não quer dizer que as escolas, sozinhas, possam substituir todas as instituições sociais que muitas vezes já estão ou se aproximam do colapso. Mas, como praticamente toda criança vai à escola (pelo menos no início), este é um lugar que pode proporcionar às crianças os ensinamentos básicos para a vida que talvez elas não recebam nunca em outra parte (GOLEMAN, 2011, p. 330).

Dito isto, advogamos em prol do Letramento Emocional nas escolas, desde a mais tenra idade, pois, como afirma Goleman (2011, p. 238): “A primeira oportunidade para moldar os ingredientes da Inteligência Emocional é nos primeiros anos, embora essas aptidões continuem a formar-se durante todo o período escolar”. O autor salienta, ainda, que os hábitos e as aprendizagens nesta fase se fixam melhor e se tornam mais difíceis de mudar com o passar do tempo.

As crianças que aprendem as habilidades emocionais têm inúmeras vantagens sobre as que não tiveram o trato das emoções:

Essas crianças são hábeis no lidar com as próprias emoções, mais eficazes na procura de alívio para suas perturbações, e se perturbam com menos frequência. São também mais relaxadas biologicamente, com baixos níveis de hormônios de estresse e outros indicadores fisiológicos de estimulação emocional (um padrão que, se mantido pela vida afora, pode ser uma garantia de boa saúde física) (GOLEMAN, 2011, p. 237).

Os benefícios se estendem para além de bons comportamentos (HEYDENBERK; HEYDENBERK, 2007), alcançam também o aspecto cognitivo, já que foi comprovado que crianças com boa IE tem um melhor desempenho acadêmico, sendo geralmente mais atentas e, conseqüentemente, aprendem melhor (GOLEMAN, 2011).

Em contrapartida, a falta de IE pode prejudicar e muito o desempenho escolar dos alunos (RUTTER et al., 2008). Por exemplo, normalmente as crianças têm um ego competitivo muito forte dentro delas, “a criança compete na escola, em sua casa, com seus amigos e em todas as atividades que realiza” (PERIN; GRUPPI, 2016). Sendo assim, elas podem querer sempre ganhar, mesmo que estejam apenas brincando com os colegas. Desta forma, uma criança que “perde” em alguma atividade tende a não querer continuar a realizá-la, isto é prejudicial ao seu aprendizado, uma vez que, brincando, ela está praticando e internalizando o que foi estudado em aula, ou seja, para que aconteça o aprendizado escolar, a criança primeiramente precisa ser letrada nas suas emoções.

No tocante ao ensino de Línguas Estrangeiras, a falta de IE, como no exemplo acima, pode impedir a criança de ganhar fluência na língua-alvo. Em uma brincadeira para prática de pronúncia, devido à sua desistência (por falta de controle emocional), ela pode não atingir seu real potencial, em razão de uma competitividade ilógica. Seria mais produtivo para seu desempenho acadêmico e social se ela conseguisse se divertir ao mesmo tempo em que aprende, sem as amarras da competitividade, pois, assim, poderia cultivar/reforçar relacionamentos sociais mais saudáveis com os colegas.

Goleman (2011), ao citar um trabalho realizado no Centro Nacional de Programas Clínicos Infantis, menciona que

o sucesso na escola não é previsível tanto pelo capital de fatos da criança ou de sua capacidade precoce de ler quanto por medidas emocionais e sociais: ser autoconfiante e interessado; saber que tipo de comportamento adotar e como frear o impulso para se comportar mal; ser capaz de aguardar a sua vez, seguir orientações e procurar ajuda junto aos professores; e expressar suas necessidades quando em companhia de outras crianças (GOLEMAN, 2011, p. 238-239).

Sendo assim, é possível retomar a premissa já comentada neste trabalho de que o sucesso de um indivíduo não depende somente de seu QI (Quociente de Inteligência); pelo contrário, na verdade o fator mais relevante para seu sucesso em todas as áreas da vida se daria através

de seu QE (Quociente Emocional), levando em consideração que somos seres emocionais e que, independente de faixa etária, nível social, etnia, religião, entre outras particularidades, temos desafios por toda a vida; assim, saber manejar as emoções em prol da resolução de conflitos seria a melhor maneira para se ter qualidade de vida.

Brenner e Salovey (1999), inspirados em Parke (1994), relacionam três formas de como os professores podem trabalhar as emoções nos seus alunos:

- a. Mediante a *exposição indireta* a interações com outros alunos e os próprios professores. Goleman (2011, p. 330) corrobora com os autores e exemplifica: “[...] a maneira como ele (o professor) lida com a classe é, por si mesma, um modelo, uma lição de fato de competência — ou incompetência — emocional. Sempre que um professor responde a um aluno, vinte ou trinta outros aprendem uma lição”.
- b. *Ensinando e instruindo* (por exemplo, um professor que aconselha seu aluno a não ficar ruminando os insultos de um colega).
- c. *Controlando as oportunidades oferecidas no ambiente* (ao utilizar situações que estão acontecendo na própria sala de aula para lapidar alguma lição emocional).

Alzina et al. (2016, p. 9), ressaltam, ainda, a possibilidade da utilização de *perguntas* para desenvolver a IE nos alunos: “Essas perguntas devem ser formuladas no momento oportuno. Se possuímos a sensibilidade para fazer a pergunta adequada no momento certo, estaremos dando passos adiante”.

Desta forma, perguntas direcionadas para reflexão e solução de problemas, tais como: “Como você se sente?”, “O que você tem vontade de fazer?”, “Como acha que o outro se sente?”, “O que acha que ele tem vontade de fazer?” (ALZINA et al. 2016, p. 11). Acrescento aqui outras indagações que considero relevantes, tais como “Quais as consequências disto?”, “Como posso me sentir melhor?”, “O que posso fazer para solucionar este desafio?”, são algumas possibilidades de se usar a reflexão como aliada do desenvolvimento da IE.

Sobre o que ensinar nos primeiros anos de escola, Goleman (2011, p. 329) sugere atenção para duas habilidades principais: *Controlar os impulsos*, pois “sem essa aptidão, as crianças têm problema especial para prestar atenção ao que se ensina, e ficam para trás no aprendizado e nas notas”; e a outra seria *reconhecer os próprios sentimentos*, para que possam se expressar adequadamente nas situações que façam parte do seu cotidiano.

Reconhecer os próprios sentimentos significa ter consciência emocional, habilidade fundamental para adentrar no aprendizado das emoções, pois, de acordo com Alzina et al. (2016, p. 11), “[...] a consciência emocional é a primeira das competências emocionais e aquela que torna possível as demais”.

Assim como os demais aprendizados, o Letramento Emocional para crianças deve ser adequado ao contexto e à faixa etária, tornando-se significativo à fase na qual a criança se encontra em determinado momento, funcionando ainda melhor quando “as lições em classe são coordenadas com o que se passa na casa das crianças” (GOLEMAN, 2011, p. 331).

As lições e atividades trabalhadas em sala devem ser repetidas e reforçadas em outros ambientes fora das salas de aula, para uma melhor fixação das lições e para que a criança tenha consciência da sua utilidade além dos muros escolares. Para que isto se torne realidade, é preciso que todos no seu entorno (escola, pais e comunidade) se unam, para que o que foi aprendido possa ser “testado, praticado e afiado nos desafios reais da vida” (GOLEMAN, 2011, p. 332).

Como os interesses e preocupações modificam-se com a idade, é fundamental que o Letramento Emocional não se limite à infância, mas que se estenda por todo o período escolar, dando a oportunidade de as lições se incorporarem e se ajustarem aos desafios atuais vivenciados pelo aluno, dando a chance de se aperfeiçoarem habilidades previamente estudadas durante todo o processo e de se fazer com que o aluno consiga alcançar diferentes níveis de aprendizagem emocional.

Assim, é necessário compreender que o trabalho com IE é desafiador e demanda um grande investimento em “[...] tempo, esforço e atenção para ajudar as crianças a adequar melhor as emoções”. Sendo

as palavras-chave para este trajeto: “paciência, repetição, insistência e treinamento diário” (ALZINA et al, 2016, p. 9).

Em poucas palavras, o trabalho ideal de Letramento Emocional nas escolas deveria “começar cedo, ser apropriado à idade, cobrir todo o tempo de escolaridade e entremear os trabalhos na escola, em casa e na comunidade” (GOLEMAN, 2011, p. 332).

Esperamos ter evidenciado quão necessária é a inserção do ensino de IE desde tenra idade, para que as crianças consigam desenvolver habilidades que as auxiliem a lidar de forma adequada com os desafios e, assim, obter sucesso em todas as áreas da vida. Para tanto ressaltamos o papel da escola neste processo, discutindo a possibilidade do ensino de habilidades emocionais por intermédio do Letramento Emocional, bem como os subsequentes benefícios para os alunos que têm a oportunidade de serem letrados emocionalmente. Encerramos com algumas implicações específicas do trabalho envolvendo emoções, além de possibilidades para o Letramento Emocional das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, objetivamos fazer a transposição do conceito teórico de Inteligência Emocional (IE) para o ensino de Línguas Estrangeiras (GOLEMAN, 1995; MAYER; SALOVEY, 1997; SUCAROMANA, 2012; WEARE, 2003), bem como fomentar sua implementação em sala de aula pelas mais diversas disciplinas escolares.

Visamos, ainda, a discutir o uso do conceito de IE e suas implicações para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, mais especificamente com crianças em processo de alfabetização (5 a 6 anos).

Para tanto, pautamo-nos em autores e trabalhos com escopo mais próximo à nossa pesquisa. Revisitamos, assim, trabalhos pioneiros ao tema de IE, como Goleman (1995), Mayer e Salovey (1997).

Deste modo, elaboramos e propusemos uma série de atividades práticas envolvendo IE e Língua Inglesa, que foram compiladas em uma Unidade Didática a ser implementada em aulas de Língua Inglesa com crianças, bem como um guia para o professor, para fomentar a discussão

e exemplificar como a teoria de IE poderia se vincular ao ensino de línguas.

Por meio do aporte teórico abordado em conjunto com a elaboração dos produtos educacionais, foi possível perceber a possibilidade de transposição do preceito teórico de IE para o ensino e aprendizagem. Ressaltamos, no entanto, que esta tarefa foi um grande desafio devido à escassez de conteúdos de ordem prática¹⁵. Salientamos o papel fundamental do professor para trabalhar corretamente as habilidades emocionais em seus alunos, pois, sem a consciência adequada, o que pode acontecer é um “desserviço” emocional.

Como expusemos ao longo do texto, a IE não só poderia como deveria ser implementada nas instituições escolares, tendo-se em mente os benefícios que pode oferecer para os alunos, tais como contribuição à aquisição linguística, além do desenvolvimento de habilidades e estratégias de manejo emocional (GOLEMAN, 1995; 2011). As contribuições se tornam mais amplas se levarmos em consideração que a habilidade de gerenciamento adequado poderia ajudar os alunos não só a lidar com suas emoções dentro da escola, para que tenham êxito nas disciplinas do currículo, mas iria além dos muros educacionais, afetando positivamente todo seu entorno.

Mediante as reflexões e propostas contidas nesta pesquisa, esperamos ter contribuído para a área de ensino e aprendizagem como um todo. Almejamos, ainda, que a Unidade Didática possa servir de inspiração para que outros professores a adeque e a utilize em suas próprias áreas e contextos, levando o ensino de IE para todas as disciplinas do currículo escolar.

No trajeto de pesquisa e elaboração do trabalho, constatamos a escassez de teorias e estudos na área mas, principalmente, de exemplos práticos, que ajudassem/facilitassem sua adoção no âmbito escolar. Assim, aos pesquisadores da área de ensino, recomendamos que deem mais atenção à IE em suas pesquisas, porém não se pautando somente pelo aspecto teórico, mas que se esforcem também para oferecer

15 No momento em que esta pesquisa foi conduzida, não encontramos nenhum trabalho que fizesse a transposição prática para o ensino de Línguas Estrangeiras.

contribuições práticas e tangíveis para o contexto escolar, que se faz carente desta abordagem de ensino.

Por fim, reiteramos que este trabalho é uma forma de encorajamento para uma maior democratização do ensino de habilidades emocionais, visto o impacto positivo que seu ensino adequado pode proporcionar a toda sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE NETA, Nair Floresta; GARCIA, Emilio García; GARGALLO, Isabel Santos. A inteligência emocional no âmbito acadêmico: uma aproximação teórica e empírica. In: **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 26, n. 52, p. 11-22, 2008.

ALZINA, Rafael Bisquerra *et al.* **Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças**. Jandira: Ciranda cultural, 2016.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane (org.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Vol. 1. Campinas: Pontes, 2015.

BAR-ON, Reuven. **The bar-on emotional quotient inventory (EQ-i): technical manual**. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997.

BAR-ON. **The bar-on model of emotional-social intelligence (ESI)**. In: **Psicothema**, Oviedo, ES, v. 18, p. 13-25, 2006.

BOON, Stuart. **Developing an emotionally literate school**. In: **The Bridge: Journal of Educational Research Practice**, Leicester, v. 1, n. 2, dez. 2014.

CIARROCHI, Joseph V.; CHAN, Amy Y. C.; CAPUTI, Peter. A critical evaluation of the emotional intelligence construct. In: **Personality and Individual Differences**, Oxford, v. 28, n. 3, p. 539-561, 2000.

COPPOCK, Vicki. **It's Good to talk! a multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools**. In: **Children & Society**, London, v. 21, p. 405-419, 2007.

CURY, Augusto. **Inteligência socioemocional: a formação de mentes brilhantes**. Ribeirão Preto: Escola da Inteligência, 2010.

DIVERTIDAMENTE. Direção de Pete Docter. Estados Unidos: Walt Disney Pictures: Pixar Animation Studios, 2015. 1 DVD (94 min.).

GARDNER, Howard E. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, Howard E. **Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century**. Nova York: Basic Books, 1999.

GOLEMAN, Daniel. **Emotional intelligence**. New York: Basic Books, 1995.

GOLEMAN, Daniel. What Makes a Leader? In: **Harvard Business Review**, Boston, v. 82, p. 1, p. 82-91, 2004.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. E-book.

GONZAGA, Alessandra Rodrigues; MONTEIRO, Janine Kieling. Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica. In: **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 225-232, abr./jun. 2011.

HEYDENBERK, Warren; HEYDENBERK, Roberta. More than Manners: conflict resolution in primary level classrooms. In: **Early Childhood Education Journal**, New York, v. 35, n. 2, p. 119-126, 2007.

KUNNANATT, James Thomas. Emotional Intelligence: the new science of interpersonal effectiveness. In: **Human Resource Development Quarterly**, San Francisco, California, v. 15, n. 4, p. 489-495, 2004.

LEWIN, Kurt. Frontiers in group dynamics. **Human Relations**, New York, v. 1, n. 1, p. 5-41, 1947.

LIAU, Albert K.; LIAU, Agnes W. L.; TEOH, George B. S.; LIAU, Michael T. L. The case for emotional literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. In: **Journal of Moral Education**, Abingdon, England, v. 32, n. 1, p. 51-66, 2003.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; CHIMELLO, Juliana Thomazatti; BORDIN, Maria Beatriz Machado; CARVALHO, Ana Emília Vita; MARTINEZ, Francisco Eulógio. Desenvolvimento psicológico na fase escolar de crianças nascidas pré-termo em comparação com crianças nascidas a termo. In: **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 109-117, 2005.

MAREE, Jacobus G.; EISELEN, Riette J. The emotional intelligence profile of academics in a merger setting. In: **Education and Urban Society**, Beverly Hills, v. 36, n. 4, p. 482-504, 2004.

MARTINS, Beatriz Prado. Inteligências múltiplas: a teoria na prática da educação infantil. In: **Revista Científica Aprender** [Minas Gerais], v. 5, dez. 2011. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=76>. Acesso em: 18 abr. 2019.

MATTHEWS, Brian. **Engaging education**: developing emotional literacy, equity and coeducation. Buckingham: Mc-Graw-Hill: Oen University Press, 2006.

MAYER, John D.; CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. In: **Intelligence**, Norwood, v. 27, n. 4, p. 267-298, 2000.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. What is emotional intelligence? In: SALOVEY, Peter; SLUYTER, David J. (Ed.) **Emotional development and emotional intelligence**: educational implication. New York: Basic Books, 1997. p. 3-31.

MCLAUGHLIN, Colleen. Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: a critical reflection. In: **British Journal of Guidance & Counselling**, Cambridge, v. 36, n. 4, p. 353-366, 2008.

MORTAZAVI, Hamid; SADEGHIAN, Elham; FAR, Fatemeh Mehrabi. Study of the relationship between emotional intelligence, self-belief and anxiety with the creativity of government organizations' employees in Kerman (Iran) and provide a Model. In: **European Journal of Scientific Research**, Seychelles, v. 70, n. 2, p. 185-201, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/289329962>. Acesso em: 18 abr. 2019.

OGASAWARA, Francielly Sayury Menegasso; FERREIRA, Cláudia Cristina. Sabor e saber literário nas aulas de Línguas estrangeiras. In: **X Colóquio de estudos literários**: Diálogos e perspectivas, 2017, Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/estudosliterarios/pages/arquivos/Francielly%20Sayury%20Menegasso%20Ogasawara%20e%20Claudia%20Cristina%20Ferreira_146a160.pdf>. Acesso em: 6 Jun. 2020.

PARKE, Ross D. Progress, paradigms, and unresolved problems: a commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. In: **Merrill-Palmer Quarterly**, Detroit, Michigan, v. 40, p. 157-169, 1994.

PAULO, Marcela Souza Lima; PEREZ-RAMOS, Aidyl M. Queiroz. Distúrbios emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem escolar. In: **Interações**: Estudo e Pesquisa em Psicologia, São Paulo, v.1, n. 2, p. 127-138, 1996.

PERIN, Anderson; GRUPPI, Deoclécio Rocco. Nível de competitividade nas aulas de educação física e suas influências na escola. **Cadernos PDE**, [Curitiba], v.1, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_unicentro_andersonperin.pdf. Acesso em: 3 jan. 2020.

PEARSON. **New english adventure**: teacher's book. São Paulo: Pearson, 2015. (Pack level 1).

PRICE, Heather. Emotional literacy in schools: a psychosocial perspective. In: SCLATER, Shelley Day; JONES, David W; PRICE; HEATHER, YATES, Candida (ed.). **Emotion**. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 197-211.

PRIMI, Ricardo. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. In: **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jun. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167704712003000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 16 abr. 2014.

RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, 2009.

RUTTER, Michael *et al.* **Rutter's child and adolescent psychiatry**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence, imagination, cognition and personality, **Yale**, New Haven, v. 9, p. 185-211, 1990.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D.; CARUSO, David. The positive psychology of emotional intelligence. In: SNYDER, Charles R.; LOPEZ, Shane J. (Ed.) **Handbook of positive psychology**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 159-171.

STEINER, Claude. Emotional literacy. In: **Transactional Analysis Journal**, Berkeley, v. 14, n. 3, p. 162-173, 1984. Disponível em: <http://tax.sagepub.com/content/14/3/162.short>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SUCAROMANA, Usaporn. Contribution to language teaching and learning: a review of emotional intelligence. In: **English language teaching**, Bangkok, v. 5, n. 9, jul. 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079997.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

WEARE, Katherine. **Developing emotionally literate school**. London: Paul Chapman, 2003.

ZEIDNER, Moshe; ROBERTS, Richard D.; MATTHEWS, Gerald. Can emotional intelligence be schooled? a critical review. In: **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 37, n. 4, p. 215-231, 2002.

ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: UMA AMOSTRA DE ATIVIDADE ADAPTADA NOS ESTUDOS PARA ADAPTAÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR QUE ACOMPANHA O LIVRO DIDÁTICO “COOKIE AND FRIENDS STARTER”

*Deise Suzumura
Simone Rinaldi*

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um breve recorte do Trabalho de Conclusão Final¹ desenvolvido em 2016 para o Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Nosso interesse pelo desenvolvimento de materiais didáticos (MD) para o ensino de língua inglesa para crianças (LIC) surgiu da nossa experiência docente na Educação Infantil (EI), tendo em vista a inadequação e escassez destes para o ensino de língua estrangeira (LE) destinados às crianças, em especial, as pequenas de 1 e 2 anos, verificados anteriormente em estudos realizados por Pires (2001).

O trabalho supracitado também contempla pesquisas sobre aquisição de LE (KRASHEN; TERRELL, 1983; TONELLI, 2010; ESTEVES,

1 SUZUMURA, Deise. **ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: ESTUDOS PARA ADAPTAÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR QUE ACOMPANHA O LIVRO DIDÁTICO “COOKIE AND FRIENDS STARTER”**. 2016. 241 folhas. Trabalho de Conclusão de Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Sob orientação da Prof^a Dra. Simone Rinaldi.

2009) e fatores que contribuem para a aprendizagem de LE (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001; RINALDI, 2014; RINALDI, 2011). Os estudos mencionados apresentam a realidade de muitas crianças não alfabetizadas, isto é, elas estão tendo os primeiros contatos com uma LE muito antes de aprenderem a ler e escrever. Entretanto, nem sempre se encontram MD que atendam as necessidades destes pequenos. Deste modo, um dos objetivos do presente artigo é a apresentação de uma sugestão de adaptação de uma atividade do material do professor para o livro *Cookie and friends Starter*, a fim de facilitar a prática do professor de LI na EI.

Assim sendo, este artigo organiza-se, primeiramente, com a apresentação do referencial teórico, na sequência, há a seção da metodologia, seguida pela análise dos dados gerados, após apresentamos as considerações finais, além de um exemplo de sugestão de atividade adaptada presente em nosso trabalho desenvolvido no mestrado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico abarca quatro tópicos: (1) o desenvolvimento das crianças pequenas; (2) as crianças pequenas como alunas de língua estrangeira; (3) a necessidade do lúdico durante as aulas de língua estrangeira; (4) material didático no ensino de língua estrangeira (inglês) para crianças.

1. O desenvolvimento das crianças pequenas

O desenvolvimento das crianças pequenas é gradual, ou seja, é um processo contínuo que leva tempo e passa por fases de maturação, durante este processo a criança passa por transformações corporais, intelectuais, motoras, psicológicas, sensoriais, identitárias (GESELL, 1999; PIAGET, 2003; VIGOTSKII, 2001; RINALDI, 2014). Assim sendo, devemos levar em consideração também toda a “bagagem” que a criança traz antes mesmo de iniciar a vida escolar, isto é, o desenvolvimento e a aprendizagem estão ligados desde os primeiros dias de vida do bebê e estes estímulos influenciam a maneira como a criança se relaciona na zona de desenvolvimento potencial (VIGOTSKII, 2001). Em outras

palavras, o que ela é capaz de realizar com o auxílio de um adulto, ou par mais experiente. Portanto, segundo Rinaldi (2014) é importante conhecer as fases do desenvolvimento da criança para que o professor realize sua prática docente de forma consciente e coerente.

O próximo tópico apresenta as crianças pequenas como alunas de língua estrangeira.

2. As crianças pequenas como alunas de língua estrangeira

Muitas pessoas acreditam que ensinar LE para crianças é uma tarefa aparentemente simples, talvez por desconhecerem a realidade da sala de aula, ou até mesmo por falta de formação e informação. Entretanto, estudos realizados por Magalhães (2011) e Pires (2001) apontam exatamente o contrário, uma vez que por meio da prática docente percebemos que alguns desafios vão além das questões didáticas e exigem preparo do professor, muito mais que apenas o domínio da língua.

Crianças pequenas como aprendizes de LE, de acordo com Moya, Albertosa e Jiménez (2003) precisam ser sensibilizadas pela língua como mecanismo de comunicação e para isso o professor deve agir como um mediador (LLORENTE DEL POZO, 2003) e a melhor maneira de conseguir a produção oral dos alunos, visto que eles não escrevem, é por meio de músicas, jogos e contação de histórias que façam com que as crianças participem de maneira ativa. Além disso, o insumo apresentado deve ser equilibrado, nem tão simples, nem muito difícil, porém deve ser desafiador e motivador. Outro fator importante é a linguagem a ser usada com as crianças em idade tenra, esta precisa ser simples com frases curtas, perguntas retóricas, este tipo de linguagem Ellis (1985) chama de “maternalês”.

Com base nestes fatores, pesquisadores (LLORENTE DEL POZO, 2003; RINALDI, 2011; CHAGURI; TONELLI, 2014) discutem a importância de habilitar e capacitar o professor de LE para crianças durante sua formação para que estejam preparados e tenham o conhecimento para enfrentar os desafios deste contexto escolar. Adicionalmente, Castro (1996) aponta a importância de condições favoráveis para a o desenvolvimento da linguagem e uma dessas condições é o lúdico que é o próximo tópico do nosso referencial teórico.

3. A necessidade do lúdico durante as aulas de língua estrangeira

Quando se fala em lúdico, a primeira palavra que nos vêm à mente é brincadeira. Partindo do pressuposto que crianças e lúdico estão perfeitamente interligados, é possível dizer que esta relação também contempla o ensino e aprendizagem de LE. Contudo, Rinaldi (2011), Chaguri (2013), Cook (1997) afirmam que o lúdico na aprendizagem de LE não é apenas o brincar por brincar, mas o brincar com um objetivo pedagógico, ou seja, é o aprender brincando.

Assim sendo, especialistas como Pires (2001), Rinaldi (2011), Chaguri e Tonelli (2014) ressaltam a importância do lúdico no ensino e aprendizagem de LE para crianças, bem como a presença de um profissional capacitado, isto é, aquele que possui tanto domínio linguístico, quanto conhecimento sobre EI, em especial, as etapas ou fases do desenvolvimento das crianças, deste modo é possível proporcionar um aprendizado prazeroso e inconsciente para os pequenos em idade tenra.

A seguir, apresentamos a seção material didático no ensino de língua estrangeira (inglês) para crianças.

4. Material didático no ensino de língua estrangeira (inglês) para crianças

Material didático é todo recurso utilizado para o ensino, o que abrange materiais simples como tampa de garrafa, palito de sorvete, EVA, TNT e isso inclui também o livro didático.

Sobre este assunto, estudos realizados por Machado (2008), Rinaldi (2012), Nicolaidis e Tílio (2011), Silva, Rocha e Tonelli (2010), Vilaça (2009), Ramos e Roselli (2008) apontam para a complexibilidade da produção de MD, visto que esta envolve o engajamento e participação de muitos profissionais, bem como restrições e exigências editoriais. Além disso, a procura pelo ensino de LE para crianças é relativamente recente e por esta razão temos poucas pesquisas destinadas à análise e produção de MDs. Por outro lado, a procura por MDs para o público infantil aumenta

a cada dia, o que mostra que este mercado vem ganhando cada vez mais força e notoriedade neste segmento.

Devido a escassez e/ou insuficiência de MDs voltados para o ensino de LI para crianças pequenas, uma das possibilidades que surgem para o professor é a adaptação de materiais para facilitar e contribuir para a sua prática pedagógica. Pesquisas conduzidas por Pires (2001), Rinaldi (2005), Gotheim e Pereira (2013), demonstram que a adaptação de MD é recorrente pelos professores, logo esta prática também acontece no ensino de LE para crianças pequenas, já que poucos são os materiais destinados a elas.

A próxima seção deste artigo traz a metodologia desenvolvida neste trabalho.

METODOLOGIA

O presente estudo é de cunho qualitativo, pois os resultados procedem da interpretação de dados e pode ser considerado como uma pesquisa de sala de aula, já que está diretamente ligada a prática docente (REIS, 2006). Segundo Andrade (2005), este trabalho classifica-se como um estudo de caso, visto que o enfoque é um componente relativo à sua prática profissional e por não usarmos uma grande quantidade de dados, pode levar outros profissionais a refletirem sobre seus próprios contextos.

Deste modo, temos quatro perguntas de pesquisas que norteiam esta pesquisa: (1) Se crianças a partir de 1 ano aprendem uma língua estrangeira, é possível elaborar um material didático que atenda as necessidades desta faixa etária?; (2) Se possível, que tipo de material propor?; (3) Quais temáticas trabalhar com esta faixa etária?; (4) De onde começar sabendo que a literatura sobre material didático para o ensino de línguas estrangeiras na educação infantil é escasso?

A fim de responder a todas as perguntas de pesquisa, realizamos um levantamento teórico sobre o MD e o ensino de LI para crianças. Em seguida, optamos por buscar exemplos de MD que pudessem atender as carências dos aprendizes de 1 e 2 anos de idade. Contudo, assim como Pires (2001), tivemos dificuldades neste requisito devido ao fato dos alunos não serem alfabetizados, mas já estarem aprendendo inglês como

LE. Por conseguinte, decidimos realizar a busca inicialmente em LD², uma vez que é um dos exemplos de MD³ mais usados por professores de inglês, bem como por utilizá-los durante nossa prática em sala de aula, além da facilidade de acesso a estes livros.

Com o objetivo de dar credibilidade ao presente estudo, adotamos a matriz de análise elaborada por Eres Fernández (2014) e agregamos às diretrizes da autora o trabalho desenvolvido na disciplina *Material Didático – análise, reflexão e produção*⁴ e procuramos elaborar uma terceira matriz com adaptações⁵ feitas na matriz de Eres Fernández (2014).

A seguir, apresentamos a análise de dados gerados.

ANÁLISE DE DADOS GERADOS

Para a análise foram selecionados três coleções de LDs destinados a crianças não alfabetizadas: (1) *Teddy's Train*; (2) *Cookie and friends* e (3) *Playtime*, todos, da editora *Oxford University Press*, uma editora inglesa com grande representatividade no mercado brasileiro e porque são os livros que utilizamos em nosso contexto, logo foram aqueles que tivemos acesso facilmente, além de já conhecê-los previamente.

Uma terceira ficha de critérios para análise de LDs para o ensino de inglês para crianças foi desenvolvida contendo 29 itens. A ficha originou-se da união da matriz de análise de MDs para o ensino de LEs de Eres Fernández (2014) e a matriz de Suzumura (inédito), conforme mencionado na seção de metodologia deste artigo. Além disso, na ficha

2 Consideramos livros didáticos como materiais didáticos comercializados por editoras e utilizados sistematicamente pelos professores como instrumentos pedagógicos.

3 Conceituamos materiais didáticos como algo relativamente amplo, tendo em vista que estes podem ser qualquer tipo de material utilizado como suporte para favorecer uma aprendizagem significativa. No caso das crianças, os exemplos mais comuns são: tampinhas de garrafa, palitos de sorvete ou fósforo, jornais, entre outros.

4 A disciplina Material Didático – análise, reflexão e produção, com carga horária de 45 horas correspondentes a 3 créditos, foi ministrada pela Prof^a Dra. Valdirene Zorzo-Veloso no primeiro semestre de 2014, no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina.

5 Uma das adaptações realizadas foi à exclusão de aspectos que abordavam a escrita, pois estes não se aplicam aos livros analisados, visto que o presente estudo é destinado às crianças não alfabetizadas.

foram assinaladas três tipos de respostas: S para Sim; P para Parcialmente e N para Não.

Após a análise e geração dos resultados, observamos que, embora esses materiais sejam adequados à idade a que se destinam, seriam necessárias adaptações, ou adequações das atividades para que pudessem ser aproveitada para as idades anteriores (1 - 2 anos), já que as crianças pequenas conseguem aprender os conteúdos que lhes são oferecidos, entretanto é preciso um material mais adequado para que o professor atenda as necessidades destas crianças.

Para apresentar as adaptações e orientações que visam a ajudar a prática docente e facilitar o aprendizado dos pequenos, trazemos na seção “Produto” deste artigo um exemplo de adaptação de atividade produzido para o manual do professor adaptado do livro *Cookie and friends Starter*. A escolha deste manual se deve a familiaridade que temos com o material devido ao tempo⁶ que o utilizamos com as crianças pequenas em contexto escolar, por esta razão temos conhecimento dos tipos de atividades adaptadas que costumam funcionar com este público.

A seguir, trazemos as considerações finais deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do trabalho foi investigar a viabilidade da produção de um material didático novo ou, como verificamos nos resultados, a produção de uma adaptação do manual do professor com a finalidade de atender as necessidades de crianças pequenas aprendizes de LI, este buscou responder a quatro perguntas de pesquisas:

1. Se crianças a partir de 1 ano aprendem uma língua estrangeira, é possível elaborar um material didático que atenda as necessidades desta faixa etária?
2. Se possível, que tipo de material propor?

6 De 2011 a 2015 adotamos o material supracitado em uma escolar particular no município de Londrina, PR.

3. Quais temáticas trabalhar com esta faixa etária?
4. De onde começar sabendo que a literatura sobre material didático para o ensino de línguas estrangeiras na educação infantil é escasso?

A partir das leituras e da análise das três coleções de LDs, consideramos que é possível elaborar um MD tendo como base os materiais já existentes, desde que o professor de LIC faça adaptações que atendam as necessidades das crianças pequenas de 1 e 2 anos.

As temáticas mais recorrentes em MDs destinados ao ensino de LIC ainda não alfabetizadas são: a escola, a casa, condições climáticas, brinquedos, vestuário, animais, partes do corpo, cores e números, família e festividades. Estes temas fazem parte do dia a dia das crianças, ou seja, elas têm contato com aquilo que já conhecem em língua materna e passam a adquiri-los também em LE.

Tendo como limitação a pequena quantidade de pesquisas, estudos, análise e produção de MDs voltados às crianças, em especial as pequenas, notamos que não seria necessária a produção de um novo material destinado a este público, mas sim, uma adaptação do manual do professor com sugestões de atividades modificadas e que atendessem às necessidades das crianças pequenas, decidimos por incorporar estas sugestões que costumamos utilizar com bastante êxito em nossa prática docente.

Constatamos um dos caminhos encontrados pelos professores é adaptação dos recursos disponíveis às suas carências, pois a oferta de trabalhos neste segmento é escassa e carecem de pesquisas empíricas, para tanto é preciso a presença de um profissional capacitado com formação na língua e conhecimento em EI.

Finalmente, tendo em vista que a literatura sobre MD para o ensino de línguas estrangeiras na EI é insuficiente, esperamos termos contribuído para a expansão deste campo de estudo e sugerimos trabalhos que contemplem as crianças pequenas como foco, visto que este segmento tem muito a oferecer, embora seja um campo ainda pouco explorado.

PRODUTO

Esta seção apresenta um exemplo de atividade adaptada retirada do produto final do nosso Trabalho de Conclusão Final. A escolha desta amostra se deve a dificuldade das crianças pequenas durante a reprodução de algumas palavras, bem como pelos resultados positivos obtidos após a prática pedagógica. Segue a aula 2 referente a unidade 4 intitulada “Vestuário”.

Unidade 4 – Vestuário
Aula 2
Linguagem
Nova
<i>Happy, sad</i> (Feliz, triste)
Revisar:
<i>Big, little, blue, red, yellow, TPR language</i> (Grande, pequeno, azul, vermelho, amarelo, linguagem RFT).
Passiva:
<i>Touch your...</i> (Toque seu...)
Lista de material:
Fantochê do Cookie
<i>Flashcards: hat, shoes, trousers, happy, sad</i> (chapéu, sapatos, calças, feliz, triste)
Pôster 4
CD
Cookie e suas roupas do material fotocopiável páginas 94 e 95.
Uma caixa com fantasias (grandes e pequenas, chapéus, sapatos e calças engraçados).
Folha de registro de atividade 15
Gizes de cera
Atividade extra: pôster 4

Figura 16 – Folha de registro de atividade 15

Fonte: *Cookie and friends Starter* (2006b)



Hora da roda do Cookie

1 Olá a todos – (faixa 4 CD do professor)

Sentar as crianças na roda do cookie e cantar *Hello song*.

2 Chapéu, sapatos, ou calças? – (faixa 13 CD do professor)

Fixe o pôster 4 e o observe com as crianças. Pergunte a elas o que a Lulu e o Cookie estão fazendo. (Eles estão brincando de se fantasiarem com seus amigos). Nomeie as peças de roupas e solicite às crianças para encontrarem os itens no pôster. Alternativamente, use o Cookie para apontar para elas, algumas vezes dizendo a palavra errada. As crianças dizem *Yes* (Sim) se ele estiver certo e *No* (Não) se estiver incorreto. Mostre as crianças o Cookie e suas roupas adesivas da Aula 1, cante e faça mímica da música ***Cookie put your trousers on*** (Cookie coloque suas calças).

3 Grande ou pequeno?

Diga ao Cookie que você trouxe algumas fantasias. Peça a voluntários para tirarem um item da caixa. Pergunte *What's this?* (O que é isso?). Responda *a hat/shoes/trousers* (chapéu, sapatos, calças). Tente providenciar roupas que são muito grandes/pequenas para o Cookie e para a criança. Diga *Put on the hat/shoes/trousers* (Coloque o chapéu/ os sapatos/ as calças). Quando a criança perceber que há um problema, faça o Cookie dizer *It's big/little* (Está grande/pequeno). Olhe para o pôster 4 novamente e escolha uma criança diferente para apontar para os itens que você nomear: *big trousers, little hat, big shoes*,

little shoes, little trousers, big hat (calças grandes, chapéu pequeno, sapatos grandes, sapatos pequenos, calças pequenas, chapéu grande) e assim por diante.

4 Feliz ou triste?

Coloque os *flashcards* de *happy and sad* (feliz e triste) no quadro. Aponte para um rosto de cada vez e diga *happy* (feliz) e *sad* (triste). Em seguida repita *happy* (feliz) e *sad* (triste) e deixe as crianças apontarem para o rosto correto. Continue até que eles possam apontar confiantemente. Coloque roupas diferentes no Cookie e diga *Cookie's happy* (Cookie está feliz), se as roupas servirem e *Cookie's sad* (Cookie está triste), se elas não servirem. Deixe que as crianças coloquem as roupas no Cookie individualmente e faça a expressão facial dependendo se as peças servem ou não.

Marcador de transição de atividade

Envie as crianças de volta a seus lugares, usando o seu *Transition marker* (**marcador de transição de atividade**).

Atividade sobre a mesa

5 Folha de registro de atividade 15

Mostre às crianças a Folha de registro de atividade 15. Aponte e diga as cores das roupas. Depois aponte para o Cookie. Diga *Cookie's sad* (Cookie está triste). Diga que o Cookie quer se vestir, mas ele não se lembra o que vai onde.

Entregue as folhas de atividade e peça às crianças para ligarem as roupas com as partes do corpo do Cookie. Eles podem passar os dedos, ou podem desenhar as linhas com giz de cera. Se você optar por usar o giz de cera, cante a **cantiga de atividade sobre a mesa**.

Everyone. Listen to me. (Todos me ouçam)

You need a crayon. (Vocês vão precisar de um giz de cera)

One, two, three. (Um, dois, três)

Enquanto eles trabalham, circule pela sala e vire a Folha de registro de atividade para mostrar como o Cookie parece quando está vestido. Diga *Cookie's happy* (Cookie está feliz). Cante a música ***Tidy up song*** (música

de arrumação). Parabenize as crianças e diga *Well done!* (Muito bem!). Finalmente, entregue as pastas deles e diga a cantiga **Table time chant** (Cantiga de atividade sobre a mesa):

Everyone. Listen to me. (Todos me ouçam)

Worksheets in your folders. (Folha de registro de atividades na pasta)

One, two, three. (Um, dois, três)

Adaptação de atividade

Atividades do tipo relacionar e ligar como a da Folha de registro de atividade 15 são complexas para as crianças pequenas. Logo, sugerimos que o professor prepare um pôster do Cookie e seus acessórios: *hat, trousers and shoes* (chapéu, calças e sapatos).

Cantar a música *Cookie put your trousers on* (Cookie, coloque suas calças), mostrando as peças de roupas e fazendo gestos.

Colar o pôster do Cookie na parede com fita adesiva. Apresentar os acessórios *hat, trousers and shoes* (chapéu, calças e sapatos), o professor diz o nome e coloca cada peça no pôster com fita adesiva. Quando terminar, aponta e repete o nome de cada peça de roupa e depois retira, então, convida uma criança de cada vez para colar cada peça em seu respectivo lugar.

Observação: Muitas vezes, os pais das crianças, ou a própria escola questionam por que a atividade “não foi feita”, ou por que a atividade está em branco. Assim sendo, é melhor justificar a adaptação da atividade por meio de uma anotação anexa a Folha de registro de atividade com a data e breve explicação de como esta foi substituída.

6 Tchau-tchau (Bye-bye) – (faixa 5 CD do professor)

Use o Cookie para acenar e cantar **Bye-bye song** (música de tchau-tchau). Encoraje as crianças para acenarem e se juntarem ao grupo.

Atividades extras**Cookie says...** (Cookie mandou...)

Primeiramente, faça a mímica como se estivesse vestindo as calças, sapatos e chapéu. Fale cada palavra enquanto você coloca o item e encoraja as crianças a participarem, então elas estarão “vestidas” para a brincadeira. Após, deixe o Cookie dar as instruções as quais as crianças devem seguir, mas apenas quando ele disser *Cookie says* (Cookie mandou):

Cookie says touch your shoes. Touch your trousers. Touch your hat. Cookie says touch your trousers. (Cookie mandou tocar seus sapatos. Toque suas calças. Toque seu chapéu. Cookie mandou tocar suas calças).

Se esta atividade funcionar bem, você pode estendê-la com outras ações RFT, tais como *stand up, jump, wave, sit down, put on/take off...dance, sing* (levante-se, pule, acene, sente-se, coloque/ tire...dance, cante).

Sapatos? Grande? Vermelho?

Você precisará do pôster 4 para revisar o vocabulário. Coloque-o em um lugar onde todas as crianças possam alcança-lo. Escolha uma categoria para revisar e diga às crianças qual grupo deve apontar (cores azul/vermelho/amarelo, brinquedos boneca/trem, tamanho grande/pequeno, ou vestuário chapéu/sapatos/calças). Levante-se de costas para o quadro e convide as crianças uma de cada vez para apontar o item. Você deve adivinhar Sapatos? Grande? Pequeno? Continue enquanto as crianças estiverem apreciando a atividade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Otávio Goes de. Caminhos para a pesquisa em línguas estrangeiras: correntes teóricas e vertentes práticas. In: **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. GIMENEZ, Kilda Maria Prado. (Org.). 1ed. Londrina: Moriá, 2005, v. 1, p. 34 - 55.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. GONÇALVES, Margarida de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n. 5, p. 11 – 26. 2001

CASTRO, Solange T. Ricardo de. As teorias de aquisição/aprendizagem de 2ª língua/ língua estrangeira: implicações para a sala de aula. In: **Contexturas**. n° 3, São Paulo, Apliesp, 1996, p. 39 – 46.

CHAGURI, Jonathan de Paula. O jogo como recurso lúdico no ensino do espanhol para crianças. In: **Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e**

propostas didáticas. NADIN, Odair Luiz; LUGLI, Viviane Cristina Poletto (Orgs). Mercado de Letras, 2013, p. 113 – 126.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Atividades lúdicas no ensino de línguas estrangeiras para crianças. In: **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula (Orgs). Maringá: Eduem, 2014, p. 277 – 300.

COOK, Guy. Language play, language. In: **ELT Journal**. Volume 51/3 July, 1997. Oxford University Press, 1997, p. 224 – 231.

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. Oxford University Press, 1985.

ERES FERNÁNDEZ, G. Materiais didáticos de língua espanhola: uma proposta de matriz de análise. In: Kleber, A.S.; Daniel, F.G.; Kaneko-Marques, S.M; Salomão, A.C.B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares - volume III**. 1ed. Campinas: Pontes, 2014, v. III p. 335-368.

ESTEVES, Suellen Heloísa Nunes. **Expectativas e justificativas para o ensino de língua inglesa na educação infantil**: uma pesquisa com escola, professora e pais de alunos. 2009. 41f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras). UEL – Universidade Estadual de Londrina.

GESELL, Arnold. **A criança do 0 a 5 anos**. Tradução de Cardigos dos Reis. 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999

GOTTHEIM, Liliana. PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Análise de uma unidade para o ensino de PLE: expondo os limites e as potencialidades de materiais didáticos e da ação do professor. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Org). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processos de criação e contextos de uso. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2013, p. 215 – 238.

HARPER, Kathryn; REILLY, Vanessa; COVILL, Charlotte. **Cookie and Friends**: Starter. Oxford, 2006a, 32f.

HARPER, Kathryn; REILLY, Vanessa; COVILL, Charlotte. **Cookie and Friends**: Teacher's book Starter. Oxford, 2006b, 96f.

KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. **The natural approach**: language acquisition in the classroom. Pergamon/Alemany Press, 1983.

LLORENTE DEL POZO, Purificación. Qué, quién y como enseñar las lenguas extranjeras em edades tempranas. In: **La enseñanza de la lengua extranjera em la educación infantil**/ coordenadores, Arsenio Jesús Moya Guijarro, José Ignacio Albentosa Hernández; com la colaboración de Christine Harris,

Purificación Llorente del Pozo, Gloria Isabel Torres González. – Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003. p. 43 – 55.

MACHADO, Rachel. **Análise de material didático de língua inglesa voltado para crianças em um contexto local da Rede Municipal de Ensino.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UNB. Brasília – D. F., 2008, 244 f.

MAGALHÃES, Vivian Bacchin. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In: **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco.** TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Johanatas de Paula (Orgs.) – Curitiba, APRIS, 2011, p. 167 – 182.

MOYA GUITARRO, Arsenio Jesús; ALBENTOSA HERNÁNDEZ, José Ignacio; JIMENÉZ PUADO, Maria Jesús. La enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera em edades tempranas. In: **La enseñanza de la lengua extranjera em la educación infantil/** coordenadores, Arsenio Jesús Moya Guijarro, José Ignacio Albentosa Hernández; com la colaboración de Christine Harris, Purificación Llorente del Pozo, Gloria Isabel Torres González. – Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, p. 11 – 42

NICOLAIDES, Christine; TÍLIO, Rogério. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro.** SZUNDI, Paula Tatianne Carrera (*et al.*) (Orgs.) – Campinas, SP. Pontes Editores, 2011, p. 175 – 196.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Revisão de Paulo Guimarães do Couto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIRES, Simone Silva. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil:** um estudo de caso. 2001. 131f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; ROSELLI, Bernardes Rodrigues. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. Cláudia Hilsdorf Rocha e Edcleia Aparecida Basso (Orgs). São Carlos: Editora Claraluz, 2008, p. 63 – 84.

REIS, Simone. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista brasileira de linguística aplicada.** V. 1, p. 101 – 118, 2006.

RINALDI, Simone. Qué material didáctico adoptar? La importancia de esa elección.. In: **III Jornadas de Estudos Hispânicos: Espanhol: Língua para o presente! Língua para o futuro!**, 2005, Londrina - PR. Anais da III Jornadas de Estudos Hispânicos: Espanhol: Língua para o presente! Língua para o futuro!. Londrina - PR: Universidade Estadual de Londrina, 2005. v. único. p. 189-212.

RINALDI, Simone. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. 260p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RINALDI, Simone. Materiais Didáticos no Ensino de Línguas Estrangeiras – conceitos, história e processo de produção. In: **Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: conjugação entre saberes e fazeres**. FERREIRA, Claudia Cristina... [et al.] (Org.). Londrina: UEL, 2012, p. 135 – 149.

RINALDI, Simone. Como as crianças aprendem e se desenvolvem: alguns conhecimentos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v.6, n. 2, p. 279 – 298, jul./dez. 2014.

SELBY, Claire. **Playtime: Starter**. Oxford, 2011a, 35f.

SELBY, Claire. **Playtime: Teacher's book Starter**. Oxford, 2011b, 160f.

SILVA, Kleber Aparecido da; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. In: **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs). Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 29 – 60.

SUZUMURA, Deise. **Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático “Cookie and friends starter”**. 2016. 241 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

SUZUMURA, Deise. Ficha para análise de material didático em língua inglesa na educação infantil. In: **Elaboração de ficha inédita para análise de material didático fundamentada teoricamente**. Trabalho da disciplina Material didático: análise, reflexão e produção. MEPEM – UEL, inédito.

TOMAS, Lucia; GIL, Vicky. **Teddy's Train**: A. Oxford, 2000a, 32f.

TOMAS, Lucia; GIL, Vicky. **Teddy's Train**: Teacher's book A + B. Oxford, 2000b, 95f.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**. Vol. 8, n. 1, p. 65 – 76, jan/abr 2010.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001, p. 103 - 117.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Volume VIII, Número XXX, Jul – Set 2009. p. 1 – 14. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>..> , acesso em 19 jul. 2015.

DE PEQUENINO QUE SE TORCE O PEPINO: ASPECTOS CULTURAIS NAS AULAS DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Jorge Rafael Fuck

Simone Rinaldi

Cláudia Cristina Ferreira

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira está intrinsecamente ligado ao ensino da cultura de um idioma. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (BRASIL, 1998, p. 38), “contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas”.

O idioma que se está aprendendo é parte da cultura do outro. De acordo com Durão (1999, p. 140), “concebemos a língua como produto social, reflexo direto da cultura”, justamente porque esse idioma diferente evidencia algo que não é da nossa cultura; comunicar-se utilizando da língua é uma demarcação própria dela. Também podemos nos comunicar de outras maneiras, pelo modo de vestir ou utilizando gestos, por exemplo, a isso denominamos paralinguagem¹.

1 Paralinguagem pode ser expressa consciente ou inconscientemente, isso inclui o tom de voz, volume e, em alguns casos, uma expressão facial. Às vezes, a definição é restrita a sons produzidos vocalmente. O termo paralinguagem, às vezes, é usado como um termo para a linguagem do corpo, que não está necessariamente ligado à fala e aos fenômenos paralinguísticos.

Este estudo visa à compreensão sobre o ensino de espanhol para crianças, levando em consideração o modo de inserir atividades que englobem aspectos culturais a serem abordados por professores que atuam com alunos dos anos iniciais. Esclarecemos que nosso objetivo é dar apoio teórico e didático relacionado a aspectos culturais a serem apresentados ao professor, paralelamente aos conteúdos do livro didático. Uma das justificativas do interesse por esse estudo se dá pelo motivo de o pesquisador trabalhar com essa coleção e perceber essa lacuna no material. Entendemos que é imprescindível que o professor adquira embasamento conceitual sobre cultura (MIQUEL; SANS, 2004; SANTOS, 2006). Para isso, oferecemos, junto às atividades, orientações teóricas acompanhadas das atividades propostas.

Por este motivo nos indagamos sobre qual o papel da cultura nas aulas de espanhol para crianças e buscamos investigar de que modo o livro didático aborda o elemento cultural para os anos iniciais do ensino fundamental.

Observamos que a Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, tornou obrigatória a oferta do ensino de espanhol nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio em todo o território nacional, porém, optativa para os alunos. A introdução do espanhol nos anos finais do Ensino Fundamental vem sendo oferecida aos poucos, bem como em menor expressão, nos primeiros anos deste segmento, e inclusive, na Educação Infantil, em algumas instituições de ensino.

Por isso, a nossa preocupação em pesquisas sobre o ensino de espanhol para crianças, tendo em vista que há poucos estudos feitos para essa faixa etária, justamente por ser um campo de atuação que está recentemente se apresentando como proposta de trabalho nas instituições de ensino.

Embora tenhamos a inserção do espanhol como língua estrangeira nas escolas, o que vemos, na prática, são professores com habilitação em Letras-Espanhol, atuando com os primeiros anos do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil, sem terem tido, na formação inicial, qualquer disciplina que incluísse especificamente orientações relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras para crianças (RINALDI, 2006; 2011).

Esse fato nos motiva ao estudo, que propõe atividades adaptadas, com fundamentação teórica, para que professores de língua espanhola, que atuam com crianças, possam ter como referência, atividades que contemplem aspectos culturais.

Esta pesquisa tem como ponto de partida a análise de uma coleção de livros didáticos de língua espanhola para crianças, intitulada *NUEVO RECREO*, edição 2014, além de estudos sobre conceitos sobre cultura (FERREIRA, 2006; MIQUEL; SANS, 2004; SANTOS, 2006), o ensino de cultura nas aulas de espanhol, o desenvolvimento infantil, também será investigado como se encontra a formação de professores de língua espanhola para crianças no Brasil.

2 ASPECTOS CULTURAIS E ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

A língua estrangeira para crianças é ainda um campo novo e a inclusão de aspectos culturais, por conseguinte, mais recente ainda. Muitas são as indagações sobre o melhor modo ou a maneira mais adequada de se abordar tais temas para essa faixa etária. Para contrapor o que o senso comum fala sobre o ensino às crianças, “que é algo simples, com criança tudo é mais fácil, e que qualquer profissional da educação pode fazer”, concordamos com a constatação de Boéssio (2010), quando em sua tese, relata a partir de suas experiências profissionais, a percepção sobre o processo de ensinar crianças.

Passei, então, a ter outra visão sobre o ensino/aprendizagem/aquisição de língua e cultura estrangeiras. A sensação de que seria algo fácil - trabalhar com crianças - mostrou-se muito mais difícil do que eu esperava, pois, enquanto o adulto questiona, critica, duvida e está gerenciando sua aprendizagem, a criança gosta, assimila, vive, portanto, adquire a língua estrangeira sem questionar. Nessa perspectiva, a responsabilidade torna-se muito maior, pois cabe ao professor despertar o gosto pelo novo, pelo desconhecido (BOÉSSIO, 2010, p. 15).

A inserção de aspectos culturais no ensino de língua estrangeira para crianças pode ser, segundo Rinaldi (2006, p. 31), a “oportunidade

de conhecer e melhor compreender culturas diferentes da sua”. Rinaldi (2006) discorre sobre o tema e ressalta a importância que pode vir a ter ao pequeno aprendiz o contato com a língua estrangeira, pois a língua por si só já é um dos componentes de outra cultura e de outro modo de convivência. A apresentação ao novo, quando a criança ainda é despojada de pré-conceitos, tem benefícios no seu desenvolvimento de modo geral, em especial ajuda a resguardar em seu intelecto, lugar para o que seja distinto de seu convívio, sem que isso seja motivo de reações agressivas ou de repulsa, justamente para que ele tenha atitudes respeitadas ao diferente.

Esse diferente pode estar relacionado à cultura da outra língua ou ainda, e o que não é menos importante, à diversidade existente em seu próprio grupo social, seja ele na comunidade escolar ou fora dela.

Embasamo-nos no documento intitulado Referencial Curricular Nacional para Educação infantil, esse é o documento que mais se aproxima anteriormente à faixa etária para a qual propomos nossa pesquisa, visto que não há na lei, nenhum documento específico que resguarde ou mesmo oriente o ensino de língua estrangeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos um parágrafo sobre as orientações sobre o ensino às crianças, do mesmo modo que Rinaldi (2006), porém, com uma pequena extensão do próprio texto original, abarcando a contribuição no que diz respeito à cultura.

Por meio das linguagens, o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar necessariamente, pela experiência concreta. Por exemplo, alguém que more no sul do Brasil pode saber coisas sobre a floresta ou povos da Amazônia sem que nunca tenha ido ao Amazonas, simplesmente se baseando em relatos de viajantes, ou em livros. Com esse recurso, as crianças têm acesso a mundos distantes e imaginários. As histórias que compõem o repertório infantil tradicional são inesgotável fonte de informações culturais, as quais somam-se a sua vivência concreta (REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 24-25).

Corroborando com esse documento, Eres Fernández e Rinaldi (2009, p. 5) afirmam que,

Embora não explicitamente declarado, a inclusão do ensino de língua estrangeira na Educação Infantil assumiria a finalidade de favorecer um primeiro contato lúdico e prazeroso com um novo idioma e com uma nova cultura, além de propiciar a ampliação dos horizontes reais e imaginários dos pequenos. Já nos primeiros anos do Ensino Fundamental esse contato, igualmente lúdico e prazeroso, passaria a auxiliar na percepção e na tolerância das diferenças entre pessoas e formas diferentes de pensar e agir.

Com relação aos PCN, no que diz respeito ao termo cultura no contexto das línguas estrangeiras, tivemos que recorrer ao 3º ciclo, correspondente ao sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental, pois não há propostas para o ensino de língua estrangeira nos 1º e 2º ciclos. Observamos uma lacuna a ser solucionada, uma vez que é crescente o número de escolas que têm adotado aulas de língua estrangeira nesses ciclos de ensino. Podemos ter como base um dos objetivos desse documento,

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p.07)

O tema cultura nas atividades em sala de aula com crianças é algo que podemos considerar contemporâneo, pois é recente a preocupação com a inserção desse componente nas aulas de língua estrangeira, conforme mencionado anteriormente, e mais ainda em se tratando dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo Moreira (2013, p. 11-12),

Até finais dos anos setenta vemos que a componente cultural está totalmente afastada dos programas educativos para o ensino de línguas, uma vez que o *método tradicional* e os *métodos de base estrutural* (grifos do autor) consideram que o ensino de línguas se deve centrar nos aspectos gramaticais, léxicos e linguísticos, e que o estudo da cultura se deveria introduzir nos níveis mais avançados.

De fato, a aprendizagem de uma língua estrangeira não se refere somente ao aprendizado de normas da escrita ou de regras gramaticais, vai além das competências de compreensão e expressão oral e escrita. Deve abarcar a competência cultural, pois língua e cultura são inseparáveis, ou ao menos deveriam ser, portanto, precisariam caminhar juntas, esse pensamento está embasado nos preceitos de Moreira (2013, p. 13).

O correto ou apropriado de um ato comunicativo não está unicamente regido por regras gramaticais, mas, sobretudo, por comportamentos socioculturais. Isto significa que um falante de uma língua estrangeira pode produzir um enunciado totalmente correto em termos da sua formulação gramatical e léxica, mas que se revela inadequado por falta de domínio dos parâmetros socioculturais da L2. Assim, conclui-se que, segundo uma perspectiva comunicativa, aprender uma língua estrangeira é, também, saber interpretar e produzir textos (orais ou escritos) que não estejam apenas corretos mas que sejam adequados às situações. O desconhecimento dos padrões culturais do outro pode levar a um desajuste na comunicação ou a graves falhas comunicativas e a mal-entendidos.

Nessa mesma perspectiva, temos a contribuição de Boéssio (2010), que expõe em suas palavras o que Amos Comenio propõe em sua pesquisa. A autora esclarece algo que deve ser levado em consideração no momento em que propõe ensinar crianças, pois ressalta a importância da inserção de aspectos culturais de modo lúdico², não se baseando em explicações gramaticais, que por serem esses alunos ainda crianças, não convém proporcionar um estudo da língua estrangeira carregado de regras e normatizações da língua.

Esse ponto de vista nos abre a possibilidade para a prática oral. A autora tem entendimento de “o ensino da língua espanhola realizado com crianças deve ser ancorado na oralidade, aproximando-se do que ocorre na aquisição da língua materna” (BOÉSSIO, 2010 p. 60). Uma vez que se a apresentação da língua estrangeira se der de modo mais parecido ao natural possível, as crianças aprendem as regras gramaticais sem nem mesmo perceber que estão sendo ensinadas.

2 Adj. 1 que se refere a jogos e brincadeiras “através do objeto lúdico que constrói, o artesanato anônimo de brinquedo se transforma em produtor de cultura” (BRI) 2 Que diverte: “em modelos lúdicos auxiliam as pessoas a suportar os limites à expressão pessoal existentes no trabalho (LAZ). (MICHAELLES, 2008, p. 531).

Comenio esclarece que a gramática deve ser estudada sim, mas por adultos, e em alguns contextos especiais, o que reitera a ideia de que o ensino deve ter em conta o público, suas necessidades e conhecimentos prévios. A criança de séries iniciais não domina nem a gramática de sua própria língua, portanto, não se deveria introduzir seu estudo em nenhuma língua estrangeira (BOÉSSIO, 2010, p. 60).

Levando em consideração essa postura, constatamos que agregar aspectos culturais no ensino de língua estrangeira para crianças pode levar ao aluno a oportunidade do conhecimento de mundo que não seja somente o qual ele vive, como também diferentes metodologias de aprendizagem, ou seja, ele pode vir a aprender conteúdos diversos de modo não tradicional. Por isso a importância de desenvolver durante as aulas de língua estrangeira atividades que contemplem aspectos culturais, especialmente quando o estudante for ainda uma criança, pois, nessa fase do desenvolvimento infantil, tema que será abordado no próximo capítulo desta pesquisa, o sujeito está pré-disposto a compreender de maneira natural o comportamento de pessoas que vivem de modo diferente do seu, e, por conseguinte, têm condutas distintas, como a maneira de cumprimentar-se, o modo de aproximar-se ou não das pessoas no momento da comunicação, entre outras inúmeras situações (FERREIRA, 2014).

A infância é um momento propício para começar a olhar para o diferente com naturalidade. Corroborando com nosso pensamento, Eres Fernandez e Rinaldi (2009) nos dão contribuições na caminhada sobre a consciência e a importância de inserir aspectos culturais nas aulas de língua estrangeira para crianças. Podemos chamar de orientação para que o estudante aprenda desde cedo a conhecer outras culturas relacionadas à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Uma das formas de imprimir na criança valores não discriminatórios é dar-lhes a oportunidade de, também nos primeiros anos do Ensino Fundamental, conhecer outras culturas por meio do estudo de línguas estrangeiras. Encontramos respaldo legal a essa nossa proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que afirmam que o conhecimento da existência de outras línguas

diferentes da Língua Portuguesa amplia os horizontes das crianças e propicia-lhes entender a complexidade do país, além de promover uma reflexão metalinguística e a compreensão de como são constituídas as identidades e as singularidades de diferentes povos e etnias (ERES FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009, p. 356).

É indispensável que os educandos possam, de algum modo, ter conhecimento das atitudes e tradições de crianças de distintas culturas, podendo, desse modo, observar o cotidiano das que se encontram em seu convívio natural, com o propósito de que se permita melhor percepção dos costumes do outro (RINALDI; FUCK, 2016). Seguindo essa ideia, buscamos embasamento em estudos de Santos (2006, p. 40) pontua que,

Não é de se estranhar, pois, que prevaleça nas preocupações com cultura aquela tendência a procurar localizar e entender os aspectos da vida social não diretamente materiais. Lembrem-se de que a discussão de cultura está muito ligada à constatação da diversidade. E é nesses aspectos não materiais que a diversidade se expressa com mais vigor.

Quando nos fala sobre o estudo da cultura, Santos (2006 p. 42) adverte sobre a importância relacionada à simbologia que pode apresentar resultados significativos: “de fato, os processos de simbolização são muito importantes no estudo da cultura. É a simbolização que permite que o conhecimento seja condensado, que as informações sejam processadas, que a experiência acumulada seja transmitida e transformada”.

Essa pontuação nos proporciona reflexões sobre as brincadeiras simbólicas que as crianças vivenciam ao estar com os seus pares nos momentos dentro e fora da sala de aula, como expõe Rinaldi (2006, p. 29).

Apresentar a língua estrangeira de maneira natural, entre brincadeiras que são próprias para essa faixa etária pode ser uma forma de garantir a motivação dos alunos para o aprendizado, além de não os sobrecarregar com a formalidade estrutural que verão num momento mais adequado.

No ambiente escolar, especialmente com as crianças, é importante o olhar atento para que no brincar, possam ser inseridos aspectos culturais de modo espontâneo, sejam eles de cunho didático ou com objetivo de divertir. Nessa linha de pensamento, Rocha (2009), colabora com o tema em questão na perspectiva lúdica. Para compreendermos melhor o termo, aludimos o conceito de lúdico, elaborado por Ferreira (1988, p. 402 apud ROCHA, 2009, p. 12), “[...] lúdico significa o que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimento”.

Rocha (2009) aponta que a cultura tem um papel central no processo de transformação de grupos sociais e que a interdisciplinaridade pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que diversas formas de linguagens, como as imagens, os sons, as artes, entre outras, façam parte do conhecimento da língua estrangeira. Com o propósito de estudar a relação entre as culturas, especialmente em se tratando de ensino para crianças, que estão abertas às possibilidades diferentes de aprender, a canção vem contribuir de modo especial, porque

Ela representa a compreensão da cultura, representa um conhecimento de mundo, abrange um contexto histórico-social de um povo e é um veículo da linguagem que oferece ao aprendiz muito mais do que cantar; ela oferece a oportunidade de externar sentimento e oralidade de forma lúdica (ROCHA, 2009, p. 9).

Rocha (2009) leva-nos a refletir sobre o uso da música nas aulas de língua estrangeira para crianças, com o objetivo de mostrar que nossa vida é permeada por canções, e nos fala o quão possível é seu uso nas atividades com alunos, pois a canção proporciona momentos de descontração, acolhimento e, sobretudo, representa a cultura da comunidade a qual se refere, além de oportunizar a oralidade de maneira lúdica, divertida e descontraída. A autora apresenta algumas ideias de como podemos utilizar essa ferramenta com os aprendizes, por exemplo, aproveitando alguns aspectos gramaticais, lexicais, fonológicos e culturais, a fim de motivar os professores a fazer algo que inclusive quebre a rotina, entre outros benefícios.

Um dos aspectos relevantes tratados no texto de Rocha (2009) é a diferenciação entre música e canção, a autora explica que a música é o som ouvido e canção é a palavra cantada, “música é a arte dos sons e canção é o ato de cantar” (ROCHA, 2009, p. 16). No idioma espanhol, por exemplo, essa diferenciação está bastante clara para as pessoas daquela cultura em geral.

Contribuindo com o papel do lúdico nas atividades com crianças, Lombardi (2010, p. 34-35) nos indica que “é inegável o papel essencial do brincar no desenvolvimento da criança. Os campos de estudo socioculturais, filosóficos e psicológicos apresentam inúmeras concepções sobre esse tema”. Lombardi nos traz o sentido da palavra brincar de modo reflexivo,

Alguns idiomas apresentam uma única palavra para designar brincar e jogar. É o caso do francês (*jouer*), do inglês (*to play*), do alemão (*spielen*). Em inglês e alemão a mesma palavra significa ainda tocar um instrumento musical e representar. Na língua portuguesa, existem palavras específicas para cada uma dessas ações, o que confirma que seu significado, também, apresenta diferenças. Brincar remete à forma mais espontânea, livre e individual, enquanto jogar é coletivo e supõe regras (LOMBARDI 2010, p. 35).

Complementando o que Lombardi (2010) fala sobre o jogo, buscamos embasamento com Chaguri sobre o tema, levando em consideração que para as crianças, jogar pode ser uma maneira divertida de aprender idiomas. Chaguri (2013) corrobora com a ideia de que o jogo se caracteriza por regras que devem ser cumpridas, que, por sua vez, vem a contribuir com o enfrentamento e resoluções de conflitos que o jogo proporciona, agregando, portanto, o senso de tolerância e respeito ao outro.

Por meio do jogo, o aluno irá integrar-se ao grupo social, possibilitando diferentes papéis a cada jogador. Chaguri (2013) pontua especificamente o chamariz para a prática do jogar, que é o lúdico, o qual, por se tratar de ensino de línguas para crianças é um atrativo importante, uma vez que o jogo em sua forma lúdica pode transportá-la ao mundo da imaginação facilmente, proporcionando a aprendizagem

por atuar na ZDP³ (Zona de Desenvolvimento Proximal) da criança, pois ela estará jogando com outra criança que pode ter melhor desempenho que ela (par mais experiente), a depender do olhar atento do professor que atua com o grupo, pois não se pode simplesmente oferecer um jogo aos alunos e deixar com que eles escolham seus pares, essa decisão deve ser do professor e sempre bem planejada.

O jogo pode levar para a sala de aula um ambiente muito parecido ao de aquisição, pois ele promove de maneira praticamente natural à interação entre os alunos e possibilita que a criança tenha contato com a língua estrangeira na prática social, uma vez que ela desenvolve competência linguística e reflexiva, como a tolerância. Além desses benefícios, o ambiente lúdico possibilita a baixa do filtro afetivo, já que jogando, a criança se sente desinibida e, por sua vez, menos ansiosa, facilitando a sua aprendizagem (CHAGURI, 2013).

Concordamos quando Chaguri (2013, p. 118) propõe a construção de jogos com as crianças sem a necessidade para esse construir, de gastos elevados, “o professor que propõe o ‘trabalho-jogo’ não precisa confeccionar nem comprar materiais de alto custo, nem figuras, nem os jogos em si devem ser sofisticados, o que esvaziaria o jogo do seu caráter cognitivo”. Aconselha-se a criança a construir o próprio jogo, que além de divertido, pode proporcionar momentos de aprendizagem.

Para corroborar e reforçar as propostas desses dois últimos autores citados em nossa pesquisa, tanto Rocha (2009) que nos apresenta a canção como motivação para aula de língua estrangeira, como Chaguri (2013), que fala sobre os jogos como proposta didática, trazemos Ferro (1995, p 52 apud RINALDI, 2006, p 12), expondo que,

O ensino de língua estrangeira já nas primeiras séries pode ser bastante positivo se for reforçado o aspecto lúdico da aprendizagem, isso pode ser conseguido por meio de jogos e músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos. Como as

3 Vygotsky (1987) contempla em sua teoria aquilo que ele denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal, (ZDP), isto é, fator que distingue o que a criança sabe fazer sozinho (o desenvolvimento real) e o que é capaz de realizar com o auxílio de outra pessoa mais experiente (o desenvolvimento potencial). Dessa forma, o que é ZDP torna-se nível de zona de desenvolvimento efetivo (nível de desenvolvimento real amanhã). O conceito de ZDP é essencial para a compreensão do desenvolvimento e aprendizado, pois é nessa zona proximal que ocorrerá a aprendizagem.

crianças pequenas têm facilidade para reproduzir sons e gostam muito de falar, deve-se privilegiar a produção oral, que dá uma percepção auditiva maior e é extremamente benéfica ao processo de aprendizagem. A escrita não é uma necessidade nessa fase e dependendo do método pode até dificultar o aprendizado da língua materna, uma vez que o aluno passa a enfrentar dois processos, o da oralidade e o da escrita, em duas línguas.

O professor de língua estrangeira que atua com crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental não só pode como deve desenvolver sua tarefa, abarcando o tema cultura em suas atividades. Para tanto, é necessário que ele tenha formação específica, esse tema será tratado mais adiante nessa pesquisa, porém antecipamos um fragmento do que propõe Rinaldi (2006, p. 29).

[...] Ao proporcionar os primeiros contatos com a língua estrangeira, é conveniente que os professores estejam conscientes da importância que o lúdico tem na formação das crianças e que procurem a melhor forma de conduzir esses contatos, sem causar dificuldades futuras na relação aluno-língua estrangeira.

Segundo Parra (2014, p. 41 apud RINALDI; FUCK, 2016, p. 1298), “a linguagem, como principal fonte de interação social, constitui também fonte de cultura, já que a língua está carregada de elementos culturais pertencentes a um grupo social”.

Sobre a importância de desenvolver o tema cultura nas aulas de língua estrangeira, Durão (1999) observa que, além do aprendizado de normas e regras conforme já mencionados, a inserção de aspectos culturais inclui a paralinguagem⁴, que ocorre no momento da comunicação, seja ela entre pessoas que se comunicam em um mesmo idioma ou entre pessoas de idiomas diferentes que precisam se fazer entender.

Em resumo, quando se ensina uma LE, as diferentes concepções de mundo têm que ser levadas em conta para conduzir a aprendizagem a bom termo, porque, quando não se sabe

4 É um conceito que se aplica às modalidades da voz (modificações de altura, intensidade, ritmo) que fornecem informações sobre o estado afetivo do locutor, e ainda outras emissões vocais, tais como o bocejo, o riso, o grito, a tosse. O tom de voz e a maneira de falar é uma paralinguagem.

realizar ou decodificar um gesto, quando não se sabe identificar no ouvinte no momento certo durante o processo comunicativo ou quando não se sabe manter uma distância adequada em relação ao interlocutor, pode-se gerar interferências ou até ruptura no processo comunicativo (DURÃO, 1999, p. 147).

Após discutirmos o papel do componente cultural nas práticas pedagógicas durante as aulas de língua estrangeira para crianças, conseguimos demonstrar os benefícios que há, em apresentar às crianças, o modo que se vive na cultura do outro, com o objetivo de mostrar-lhes que isso não significa melhor ou pior conjuntura social, apenas que é diverso ao seu modo de vida, a fim possibilitar a chance de ver o diferente como algo comum.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa investigação se deu de modo misto, englobando o método qualitativo e quantitativo. Com relação ao método qualitativo, buscamos referenciais teóricos diversos, na busca de compreender melhor como proporcionar atividades que sejam práticas e que tenham o cuidado para a fase em que a criança se encontra, especificamente com relação ao que vem a ser cultura no âmbito do ensino, encontramos diversos textos relacionados ao termo, com conceitos amplos, porém, precisávamos delimitar o foco da nossa atuação enquanto professores de língua estrangeira para crianças o que não foi tarefa fácil, tendo em vista que esse campo de pesquisa é relativamente novo e há poucas pesquisas relacionada a cultura em atividades com crianças .

No que se refere ao método quantitativo, fizemos a análise da coleção didática “*Nuevo Recreo*”, edição de 2014, por ser esta coleção destinada ao ensino de espanhol para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Verificamos também se havia abordagem do tema cultura nas atividades, segundo concepção de Santos (2006), Miquel e Sans (2004), Ferreira (2005) e se as atividades estavam embasadas teoricamente para que o professor pudesse desenvolver as atividades com as crianças de forma clara.

Para analisarmos se haviam propostas de atividades relacionadas a aspectos culturais nos livros didáticos, utilizamos uma matriz de análise para livros didáticos (RINALDI et al., 2016), com contribuição de

Suzumura (2016), que está diretamente relacionada à análise de material didático para a Educação Infantil e que está muito próxima do interesse dessa pesquisa.

Ao obtermos os dados observados na coleção *Nuevo Recreo*, fizemos a análise dos resultados, e elaboramos adaptações, com o objetivo de oportunizar ao professor de espanhol um encarte com ações práticas de atividades relacionadas os temas culturais, por se tratar especificamente de crianças,. Conjuntamente às atividades fazemos esclarecimentos teóricos acerca do conceito de cultura, para que, dessa forma, o professor possa ultrapassar as fronteiras do livro didático em sua tarefa de ensino e aprendizagem com alunos do Ensino Fundamental.

A proposta consiste em fazer um encarte⁵, o qual teve um compilado de atividades relacionadas a determinadas unidades de cada volume da coleção *Nuevo Recreo*, que servirá de apoio para professores que pretendem realizar atividades de cunho cultural, ampliando as possibilidades de levar ao aluno não só conhecimento do léxico ou regras gramaticais, mas também a reflexão de que no outro idioma podemos encontrar a diversidade sem que esse diverso seja motivo de repulsa, (RINALDI, 2011).

4 DESCRIÇÃO DA COLEÇÃO SELECIONADA

Apresentação da obra *Nuevo Recreo*, edição 2014.

A estrutura do livro didático⁶ (LD) segue praticamente a mesma sequência: a partir do volume 2, indicado para o segundo ano do Ensino Fundamental até o volume 5, indicado para o quinto ano do Ensino Fundamental. O volume 1, indicado para o primeiro ano do Ensino Fundamental, se difere dos demais por ter suprimido de sua sequência a 3, seção intitulada *seguimos*.

O LD está dividido em 8 capítulos, os quais possuem 4 seções, sendo estas, subdivididas em duas páginas para cada seção.

5 ART. GRÁF. Operação que consiste em inserir impresso avulso numa publicação (revista, jornal, livro etc.), geralmente de papel diferente daquele usado no miolo da publicação e que não entra na paginação. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=encarte>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

6 As informações sobre a estrutura do livro didático foram retiradas do manual do professor da coleção *Nuevo Recreo*, edição 2014.

- 1. *Começamos*:** são as páginas de abertura da unidade, que apresentam o conteúdo funcional e lexical contextualizado em uma música e em atividades breves de compreensão auditiva e reforço oral (repetição). Para a realização dessas atividades, o aluno deve basear-se no que foi exposto na música, na leitura da imagem e nos seus conhecimentos extralinguísticos.
- 2. *Praticamos*:** os conteúdos funcionais e lexicais são novamente explorados com atividades menos controladas (para pintar, assinalar, relacionar etc.). No segundo volume são introduzidas as atividades de escrita (completar lacunas e diálogos, responder a perguntas etc.), com grau crescente de dificuldade ao longo dos livros. Da mesma forma, aumenta gradualmente a exigência da leitura (de enunciados, textos, frases, perguntas etc.) para a realização das atividades. Nos volumes 4 e 5, o vocabulário apresentado na abertura é ampliado nesta seção ou na seguinte por meio de atividades de colagem de adesivos.
- 3. *Seguimos*:** esta seção é uma extensão da anterior, com atividades mais desafiadoras para fixar o conteúdo novo. No volume 4 são inseridas, nesta seção ou na anterior, tabelas que formalizam alguns conteúdos gramaticais, como verbos, artigos, demonstrativos e pronomes pessoais. A produção oral, nesta seção ou nas outras, acontece por meio de diálogos que permitem ao aluno usar o espanhol para expressar a sua própria vivência e realidade.
- 4. *Sabemos*:** no livro 1, esta seção possui páginas de atividades lúdicas globais e orais que abarcam todos os conteúdos. Nelas o aluno utilizará o que internalizou até o momento. No volume 2 até o 5, as atividades abrangem (áudios, escritas e oralidades) que contemplam as habilidades e os conteúdos estudados nas seções anteriores, o aluno utilizará o que internalizou até o momento. As canções exploram o vocabulário.

A unidade, de modo em geral, é ilustrada e é acompanhada por atividades que auxiliam a compreensão do leitor, aliada a exercícios auditivos e estimulam a cantar as músicas, que facilitam a assimilação do conteúdo e motivam os alunos a participarem da aula. Os jogos, incluídos em algumas unidades, também contribuem para a revisão e a compreensão do conteúdo de forma lúdica e promovem a participação em equipe.

O aluno terá em sala de aula o livro do aluno (LA). Seu visual é alegre e adequado à faixa etária, com imagens de fácil entendimento e temas que se aproximam da realidade das crianças.

Os livros são compostos de:

- A. Unidade 0: (unidade de introdução). Somente no livro 1 há este volume, as unidades estão organizadas em três seções que trabalham desde a apresentação do conteúdo até a prática voltada à consolidação do vocabulário e das estruturas comunicativas, utilizando atividades que estimulam especialmente a compreensão auditiva e a produção oral dos alunos. Prioriza-se a aprendizagem por meio de estímulos auditivos, tendo em vista que os alunos estão em processo de alfabetização, para não interferir na aquisição da forma escrita da língua materna.
- B. 8 unidades: com 6 páginas em cada seção no livro 1, já nos volumes 2, 3, 4 e 5 são 8 páginas para cada seção.
- C. Revisão: duas unidades de revisão no volume 1 depois de cada 4 unidades, como no caderno de atividades depois de cada 4 unidades, nos volumes 2, 3, 4, e 5, o repasso encontra-se de modo diferente do volume 1, pois ele é apresentado somente ao final do livro no caderno de atividades depois de cada duas unidades, proporcionando a revisão delas.
- D. Glossário Visual: nos volumes 1, 2 e 3 e glossário lexical nos volumes 3 e 4. São 11 páginas de ilustrações que apresentam de modo interativo - algumas das imagens são oferecidas aos alunos em forma de adesivos - o vocabulário temático de cada unidade (incluindo as **Revisões**). Os alunos participam ativamente da confecção do glossário, já que devem completá-lo associando palavras e expressões às imagens disponíveis no apêndice **Adesivos**.
- E. Caderno de Atividades: são duas páginas de exercícios por unidade, incluindo as **Revisões**, com o intuito de permitir a prática e de reforçar os conteúdos estudados em sala de aula.
- F. Manualidades: (materiais destacáveis). Este apêndice oferece materiais destacáveis em papel especial para a confecção de jogos, brinquedos e dobraduras, que fazem parte de atividades

das próprias unidades e/ou atividades extras ou complementares propostas no **Manual do Professor**.

- G. Adesivos: neste apêndice, encontram-se os adesivos correspondentes às unidades e ao vocabulário temático ilustrado, que deverão ser colados em atividades específicas do **LA**, no **Glossário Visual** e, ocasionalmente, em atividades extras ou complementares sugeridas no **Manual do Professor**. Além disso, há outros adesivos em formato de “carinhas” que podem ser usados pelos alunos para indicar as atividades de que mais gostaram.
- H. CD MultiROM: disponível no **Livro do Aluno** e no **Livro do Professor**, serve como material de apoio ao **LA** e oferece conteúdos em diversos formatos, como áudio, texto, vídeo, jogos e atividades interativas.
- I. Sugestões de leituras: os volumes apresentam diversas opções de leituras de sites, revistas e livros.
- J. Projetos interdisciplinares: propõe ao professor alguns projetos interdisciplinares relacionados às unidades.

4.1 ADAPTAÇÃO E/OU ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES

Nesta seção, apresentamos exemplos de uma atividade por volume, organizados em formato de encarte, desta forma, esperamos contribuir com o material Nuevo Recreo, a fim de complementar e aprofundar aspectos linguísticos atrelados aos culturais, pois procuramos propor atividades lúdicas e interativas para poder motivar o aluno. Desta forma, saber e sabor encontram-se enlaçados no processo de ensino e aprendizagem, tornando essa experiência mais válida e frutífera.

Encarte para o Livro Didático Nuevo Recreo Volume 1

Adaptação/ampliação para a atividade 4 da unidade 0.

Fundamentação teórica para a atividade: Segundo Miquel e Sans (2004), Cultura com “C” maiúsculo remete à cultura tradicional ou culta, relacionada à arte e designada como cultura de prestígio.

O que fazer: dramatização/apresentação teatral.

Como fazer: utilizar cadeiras para dispor o formato de um teatro e uma pequena dramatização ou apresentação musical, na qual todos possam se apresentar e todos possam prestigiar de modo alternado.

Desenvolvimento da atividade: explorar o tema teatro, por exemplo, perguntando se já foram a um teatro, quem pode ir ao teatro e como devemos nos portar assistindo a uma peça, posteriormente, pode ser elaborada uma pequena dramatização, onde personagens se encontram em situações diversas de saudações, essas dramatizações podem ser representadas em um pequeno teatro montado na própria sala, utilizando as cadeiras e um pequeno palco limitado por mesas, montando, desse modo, o formato de um teatro, expandindo em um segundo momento para alunos de outros grupos do mesmo ano ou do ano seguinte para que eles assistam as pequenas dramatizações. Se a escola tiver um ambiente de teatro (auditório), ou outro onde eles possam fazer a apresentação, a mesma pode ser ampliada, de modo que todos possam apreciar algo que seja mais próximo do real de uma apresentação teatral.

Fonte: O próprio autor

Encarte para o Livro Didático Nuevo Recreo Volume 2



Adaptação/ampliação para as atividades extras do livro.

Fundamentação teórica para a atividade: Rocha (2009, p. 9), apresenta seu pensamento relacionado ao uso de canção em sala de aula com crianças, comentando que a canção “é um veículo da linguagem que oferece ao aprendiz muito mais do que cantar; ela oferece a oportunidade de externar sentimento e oralidade de forma lúdica”.

O que fazer: Pesquisa sobre jogos e brincadeiras, especialmente os jogos em formato de canções de roda oferecido no material extra da coleção, intitulado: *ler, criar e jogar*, o qual apresenta brincadeiras em forma de canções, nas p. 4, 6, 13 e 15.

Como fazer: No endereço a seguir, o professor poderá observar jogos cantados, sendo praticados por crianças de diferentes países de língua espanhola. Disponível em: <<http://www.tradutoradeespanhol.com.br/2015/05/brincadeiras-populares-infantis-em.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

Desenvolvimento da atividade: No endereço apresentado, teremos algumas das brincadeiras (jogos cantados), que o material extra da coleção propõe, um deles é, por exemplo, *Juguemos en el bosque*. O professor deve assistir primeiramente, e depois, acessando na própria escola poderá passar o vídeo aos alunos, ou também poderá gravar em um pen-drive, caso a escola não possua internet para que as crianças possam assistir ao vídeo e posteriormente propor aos alunos que pratiquem a brincadeira de roda, dentro ou fora da sala de aula.

Fonte: O próprio autor

Encarte para o Livro Didático Nuevo Recreo Volume 3



Adaptação/ampliação para a atividade 8 da unidade 2.

Fundamentação teórica para a atividade: Esta atividade está relacionada à cultura com “c” minúsculo, segundo Miquel e Sans (2004), possibilitando, dessa forma, que os alunos conheçam um aspecto da cultura local de alguns países.

O que fazer: *Alfajor* (adaptado com bolacha Maria)

Como fazer: Utiliza-se bolachas Maria, por ser um modo prático e especialmente por não usar formo, uma vez que estamos lidando com crianças, para o recheio será utilizado doce de leite (muito comum na maioria dos *alfajores*), a cobertura de chocolate, iremos utilizar tipo ganache, ou também existe a opção de o professor(a) preparar o ganache em casa ou mesmo na escola, segue receita:

Ingredientes: 150g de chocolate ao leite ou meio amargo, 200g de creme de leite fresco, 1 colher de sopa manteiga.

Modo de preparo: derreter o chocolate no micro ondas, para isso coloque o chocolate em um recipiente de vidro leve ao micro ondas e na potência máxima deixe por 1 minuto, enquanto isso derreta a manteiga, passado o tempo retire o chocolate do micro ondas e mexa, se perceber que o chocolate não derreteu bem, deixe por mais 30 segundos no micro-ondas, coloque o chocolate derretido numa panela junto com a manteiga derretida e o creme de leite, deixe em fogo baixo e mexa até ficar um creme homogêneo.

Os alunos podem montar o *alfajor* na própria sala ou cozinha da escola e depois de modo muito divertido, degustar e fazer comentários sobre o doce em espanhol..

Fonte: O próprio autor

Encarte para o Livro Didático Nuevo Recreo Volume 4

Adaptação/ampliação para a atividade 1 da unidade 2.



Fundamentação teórica para a atividade: Esta atividade está relacionada à cultura com “c” minúsculo, segundo Miquel e Sans (2004), referindo-se à cultura expressa e compartilhada pela comunidade.

O que fazer: *Piñata* (para comemorar simbolicamente o aniversário dos alunos)

Como fazer: Utilizando um balão cheio, você irá colar pedaços de jornal cortados em pedaços pequenos, deixar secar e repetir a colagem, após a secagem, estoure o balão deixando uma pequena abertura para que coloquem as guloseimas que os próprios alunos podem levar (previamente organizado pelo professor). Ao redor da piñata, pode-se colar papel de seda picotado para enfeitar ou também os alunos podem usar outros papéis coloridos, e terem a opção de desenhar algum símbolo que gostem, como o rosto de algum personagem ou algo que eles queiram como uma estrela, por exemplo, nesse caso eles podem fazer cones (simbolizando os raios) e colar na *piñata*, ao final colocam-se as guloseimas e com uma corda amarrada na parte da abertura que ficará na parte de cima, o professor a pendura em um local mais amplo, pode ser dentro ou fora da sala de aula, e os alunos vão se revezando para tentar estourá-la com um cabo de vassoura e quando a estourarem, cada aluno pega a guloseima que conseguir.

Se preferir o professor pode passar aos alunos ou mesmo assistir o vídeo em espanhol, demonstrando como fazer uma *piñata* no endereço a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=9Qc4nooDUqI> acesso em 05/11/2017.

Fonte: O próprio autor

Encarte para o Livro Didático Nuevo Recreo Volume 5



Adaptação/ampliação para a atividade 6 da unidade 1.

Fundamentação teórica para a atividade: A cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos - cultura, diferenças, tolerância - é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 34).

O que fazer: Um mapa com conceitos sobre aspectos culturais dos países de língua espanhola.

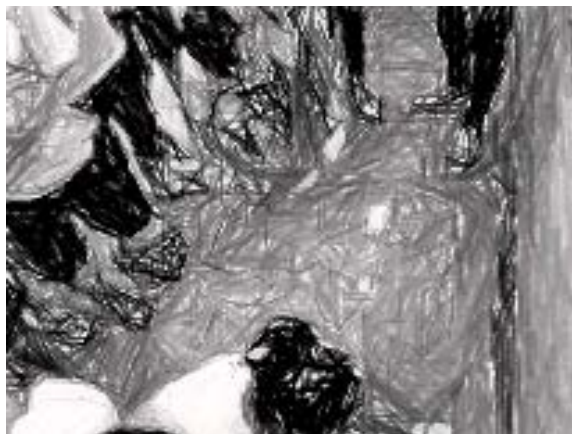
Como fazer: Os alunos, com a ajuda do professor, desenharão em um papel pardo o mapa apresentado na p. 10 da atividade 6, em seguida os alunos devem escrever em uma tira de papel (já entregue pelo professor), alguma característica de conhecimento prévio, relacionada a algum país de Língua Espanhola. Depois de terminadas estas etapas, os alunos misturam as fichas na mesa do professor, e em seguida, as retiram (não importando se foi ou não a que o aluno escreveu) e irão colocar a ficha sob o país que considere ser pertencente aquela característica.

A partir desta classificação, observar e questionar o entendimento de cultura que os alunos têm, problematizando o porquê de identificar um país por determinado aspecto, por exemplo, a tourada como representação da Espanha, e assim por diante.

Após esta conversa, o professor irá propor uma pesquisa na qual os alunos poderão ampliar sua percepção dos aspectos culturais, proposta na seção praticamos na atividade 3, e depois da pesquisa realizada, os alunos voltarão ao mapa, farão a mesma dinâmica de escrita na ficha, colocarão sob os países os novos conceitos adquiridos e observarão se as características colocadas no primeiro momento, permanecem ou não nos países que foram colocadas e quais outros aspectos se somaram a cada país, novamente o professor propõe um debate para a discussão da ampliação do conhecimento dos alunos, oportunizando desse modo, a reflexão do diverso e do respeito ao próximo, independentemente do modo como ele vive.

Fonte: O próprio autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Esse estudo nasceu de minha experiência como educador de língua estrangeira e, especificamente, da preocupação na busca de alternativas e fundamentação teórica para aprimorar a prática enquanto professores de espanhol para crianças. A pesquisa propunha-se a investigar se a coleção *Nuevo Recreo*, edição 2014, abarca aspectos culturais. De acordo com os resultados, fizemos algumas sugestões/adaptações, isto é, encontramos atividades com carência nesse âmbito.

Outra tarefa que tínhamos, era buscar embasamento teórico que pudesse respaldar tais sugestões/adaptações para que desse modo, pudéssemos oferecer aos professores que lecionam língua estrangeira a crianças, em particular o espanhol, algumas alternativas de atividades com o intuito de que os docentes possam inserir em suas práticas, opções variadas de atividades e, dessa forma, proporcionar ao aluno a percepção do que é diferente da nossa cultura, promovendo, nos pequenos aprendizes, a importância do respeito ao diverso.

Com as descrições das unidades, pudemos analisar que em algumas atividades são abordados aspectos culturais, porém em diversas delas, sem acompanhamento ou orientação específica ao professor, o que dificulta no momento do ensino/aprendizagem a efetivação de tais atividades.

As atividades de compreensão auditiva possuem variedades linguísticas de países diversos, contudo não há explicações ou elucidações ao professor para que este possa explanar sobre o tema. Algumas imagens apresentam aspectos de países hispanofalantes, entretanto, poderia haver mais explicitamente orientações para que o professor tivesse clareza no modo de condução da atividade dando mais ênfase às matizes culturais. O livro apresenta atividades que podem ser adaptadas para enriquecer o conteúdo cultural, levando o conhecimento cultural aos aprendizes.

Os aspectos culturais precisam de atenção ao serem apresentados aos alunos, pois como vimos neste trabalho, o conceito de cultura não é um tema fechado em si, mas com diversas interpretações. Atentamos para o fato de que levar à sala de aula uma visão estereotipada e excêntrica nem sempre é o mais adequado em relação à cultura do outro, ao invés disso, sugerimos abordar as diferentes concepções de mundo/cultura existentes.

Conforme nossos estudos, constatamos que existem ainda poucos materiais que explorem aspectos culturais nas aulas de língua espanhola para crianças, assomando-se a falta de tempo, normalmente relacionada a extensa carga horária que o professor possui, impossibilita que ele pesquise de modo adequado esse aspecto a ser explorado em sala de aula, esses fatos nos levam a compreender que quando o professor que se propõe a trabalhar com crianças, tem em mãos atividades já elaboradas e embasadas teoricamente, pode realizar sua tarefa de maneira mais eficaz.

Pudemos constatar que quando o professor sabe qual a melhor forma de levar ao aluno aspectos culturais nas aulas de língua estrangeira, as crianças tem a oportunidade de ter uma leitura desse novo mundo de maneira mais natural, sem o pré-julgamento do que lhe for apresentado e, com isso, seu desenvolvimento terá maior flexibilidade e desse modo, poderá ter mais respeito com relação ao outro (independente de ser ou não da sua comunidade cultural), a partir daí a criança passa a ter mais possibilidade de inteiração com a cultura do outro, seja por meio de vídeos, debate, experiência pessoal ou outras atividades ligadas ao modo

de relações humanas, dessa forma o aluno passa a conhecer melhor a sua própria cultura, e compreender que ela não é única no mundo.

Esperamos que este trabalho possa contribuir nos estudos de pesquisadores, do mesmo modo como também e principalmente nas atividades de professores que desejam desempenhar suas práticas pedagógicas com o ensino de espanhol para crianças, um campo de atividades que apesar de ser ainda recente, possui diversas possibilidades e é extremamente encantador.

REFERÊNCIAS

BOÉSSIO, C. P. D. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BRASIL. Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, 8 ago. 2005, p. 1. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAGURI, J. P. **Os Jogos como recursos lúdico no ensino do Espanhol para crianças**. Ed. Mercado das Letras. 2013.

DURÁN, J. M.; FREITAS, L. M. A. de; BARRETO, T. de A. El español en Brasil: pasado, presente y futuro. **Boletín de ASELE**. nº 34, mayo, 2006. p. 41-50.

DURÃO; A. B. de A. B. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de línguas estrangeiras. **Signum: estudos da linguagem**, Londrina, n.2, 1999. p 139-154.

DURÃO; A. B. de A. B.; FERREIRA, C. C.; BENÍTEZ PÉREZ, P. ¿Por qué trabajar com La competencia sociocultural en la clase de E/LE? **Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa**. p. 179-187, 2006.

ERES FERNÁNDEZ; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, USP, São Paulo (SP), 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Curitiba: Positivo, 2006.

FERREIRA, C. C ; OLIVEIRA, C. E. Línguacultura: o desafio de ensinar aspectos culturais de países hispanofalantes para brasileiros. **X seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH 2014**.

LOMBARDI, S. S. L. **Música na escola: um desafio à luz da cultura da infância**. São Paulo: [s.n.], 203 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. UNESP - Campus de São Paulo. 2010.

MIQUEL, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. **Red ELE revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera**, n. 0, marzo de 2004.

MOREIRA, A. C. O. **A componente cultural na aula de Espanhol/Língua Estrangeira**. 76 p. Dissertação (Mestrado em linguística) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, 2013.

PARRA, A. N. **Língua estrangeira como cultura: possíveis caminhos na formação social da criança**. 94 p. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RINALDI, S. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 261 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RINALDI, S. **Um retrato 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**. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RINALDI, S. et al. **A cultura no ensino de ELEC (Espanhol como Língua Estrangeira para Crianças)**. Relatório de pesquisa. Londrina: Faculdade Estadual de Londrina, 2016 (Inédito).

ROCHA, C. H; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Paulo: Claraluz, 2008.

ROCHA, S. O. F. **A música como elemento lúdico no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em aulas de Ensino Fundamental 1ª fase**. Monografia do curso de pós-graduação em linguística aplicada da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SANTOS, J. J. dos. **Dimensões da qualidade educativa dos centros de estudos de línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP):** subsídios à implantação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011.

SANTOS, J. L. **O que é cultura.** 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SUZUMURA, D. Estudos sobre o desenvolvimento de uma adaptação do manual do professor de inglês para crianças. In: **Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – XI SEPECH**, 2016, Londrina. Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas? XI SEPECH, 2016.

BRINCAR OU APRENDER? AS BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO NO ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Michele do Carmo

Introdução

A aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no ensino regular é um tema relevante devido à globalização e novas fronteiras disponíveis tanto na escola quanto no mercado de trabalho. Encontrar e trabalhar os elementos pertinentes na composição de um ensino adequado a cada faixa etária é fundamental para o interesse e fixação dos idiomas pelo alunos.

Ao buscar a aquisição de uma língua estrangeira, a meta desenhada que se traça é o alcance da competência comunicativa para que os agentes do discurso se entendam e se façam entender.

Partindo da premissa de que a língua é parte integrante de uma cultura a ser desvelada e adquirida, e de acordo com Hymes (1979 *apud* FERREIRA, 2013), o código linguístico precisa estar atrelado ao uso social da língua, é preciso saber não apenas o que dizer, mas quando, onde, como e de que modo expressar-se. Visando uma reflexão sobre o ensino de línguas em contexto escolar, este artigo almeja oferecer uma proposta de planos de aulas com diferentes atividades, a fim de abordar a questão cultural no ensino de espanhol para crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A metodologia escolhida para chegar a este objetivo consiste em rever bibliografia que contemple teóricos que

abordem conceitos de cultura em sala de aula, ensino de espanhol para crianças do ensino fundamental I, e o papel de elementos simbólicos como jogos e brincadeiras no processo de aprendizado. Ao final, realizamos uma proposta de planos de aulas com diferentes atividades, algumas de nossa autoria, outras adaptadas de outros materiais, também lançamos mão de recursos audiovisuais disponíveis para trabalho em sala de aula.

A definição de cultura nas aulas de língua estrangeira para crianças

O dicionário UNESP de português contemporâneo define cultura como “O sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos de padrões de comportamento e atitudes que caracterizam uma determinada sociedade.” (BORBA, 1932, p. 367).

O ambiente de ensino escolar é um lugar propício à socialização, troca de conhecimento, cooperação e aprimoramento humano. Juntos, alunos e professores podem dialogar sobre a intencionalidade do que se quis dizer por um agente e do que é compreendido pelo outro agente de diálogo. Poderíamos refletir e comparar a sala de aula com uma lavoura e os elementos culturais que permeiam o aluno e o novo saber com as sementes, que, quando cultivadas, trariam a perspectiva de refinamento das relações. Trabalhar aspectos culturais em sala de aula possibilita a sensibilização de nosso aluno, a percepção do outro, de si mesmo e do seu entorno.

Santos (2006, p.45) apresenta uma definição para o termo cultura e com ele podemos promover uma reflexão sobre as oportunidades ao desenvolvimento completo do aluno em processo de aquisição de língua, quando está consciente dos valores culturais desta:

Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como por exemplo se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz

respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros.

Um dos intuitos de uma língua é a comunicação. Esta se efetiva entre os falantes em vários possíveis núcleos (como por exemplo: em família, no clube, local de trabalho, em um restaurante, no aeroporto, dentre outros). Em cada conversa, palavras, gestos e tom de voz carregam sentidos que precisam ser capturados por quem interage. O agente que ouve também carrega em si expectativas para que esta comunicação se efetive com entendimento, porém pode ocorrer que o modo de expressar gratidão na cultura do agente que expressa, por exemplo, seja diferente da expressão de gratidão presente na cultura de quem percebe, e nesse desentendimento uma ruptura comunicativa pode se desencadear. Ao agregar componentes culturais na prática de sala de aula pode-se favorecer uma aquisição completa e não fragmentada da nova língua.

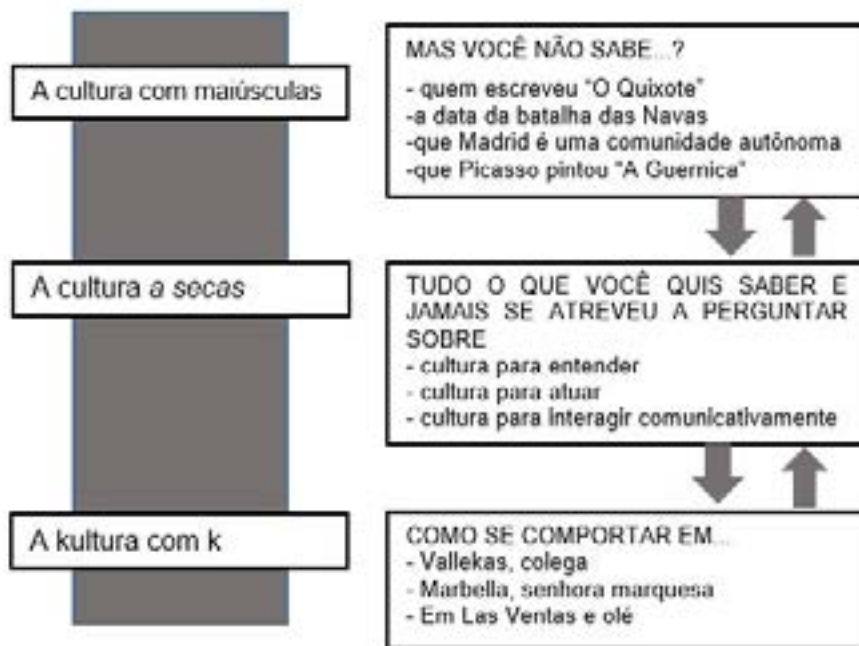
Segundo Miquel López (2004), a competência comunicativa se efetiva quando o falante sincroniza aquilo que diz (normas e convenções linguísticas) com o modo em que aplica esse dizer (uso, aplicações sociais). É preciso saber o que e como falar, assim como saber interagir frente às distintas necessidades de expressão. Entende-se assim que a atuação ocupa um papel fundamental no sucesso do diálogo. Comunicar-se é expressar-se adequadamente em diferentes situações. A criança, que adquire a língua materna no seio familiar, tem internalizada uma soma de fatores relacionados não só ao ato de fala. Há um sistema complexo de crenças e normas de conduta, conforme explica o autor:

O componente sociocultural, fazendo uma síntese pessoal das muitas definições possíveis - é onde se concentram todos os elementos que regem a adequação: é o conjunto de informações, crenças, conhecimentos e atuações (rituais, rotinas, etc.), socialmente pautados que confluirão em qualquer atuação comunicativa e que farão que esta seja adequada ou premeditadamente inadequada (MIQUEL LÓPEZ, 2004; tradução nossa).¹

1 El componente sociocultural, - haciendo una síntesis personal de las muchas definiciones que se manejan - es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sé adecuada o premeditadamente inadecuada. (MIQUEL LÓPEZ, 2004, p. 524).

Os autores também consideram o termo cultura em distintas esferas. A que compete aos ícones locais das artes como a literatura e a pintura, denominada como cultura com C maiúsculo; a segunda é chamada de cultura *a secas* ou cultura com c minúsculo, a qual diz respeito aos componentes implícitos nas relações, e a terceira, conhecida como cultura com k, faz referência à particularidade de comportamentos e adequações dos grupos, por exemplo, a cultura Hip hop, e de outras comunidades específicas, conforme mostra a Figura 1:

Figura 1 – Definição de cultura



Fonte: Miquel; Sanz (2004)

Para este texto, usaremos a definição de cultura com 'c' minúsculo, a qual, de acordo com os autores, atribui significados às interações, comportamentos, tons de voz e linguagem verbal e não verbal, ocorrendo muitas vezes de modo implícito entre emissor e receptor da mensagem.

Consideramos os componentes culturais que mais contribuem para a evolução da competência comunicativa e do processo aquisicional da língua aqueles relacionados à vivência, às ações rotineiras que permeiam as relações interpessoais. Miquel a chama de cultura essencial, compartilhada nas trocas de experiências e não em palavras. É implícita, presente na maneira de interagir e abordar as temáticas e situações. Ainda segundo o autor, é na cultura essencial, ou seja, a que se escreve com ‘c’, que se concentra o conhecimento que nos permite o uso social da língua.

Proporcionar uma aula participativa, em que os alunos possam simular e praticar o conhecimento descoberto nos livros didáticos possibilitará a orientação da habilidade sociocultural no grupo, pois, se o elemento cultural está presente nas relações, será necessária a orientação para essa habilidade. De acordo com Miquel López (2004), a relevância da cultura implícita das relações humanas é fundamental, e nos remete ao valor positivo que este conhecimento trará ao processo de aquisição. “A cultura essencial tem que ser um objetivo inevitável do processo de ensino-aprendizagem, qualquer que seja o nível em que se trabalhe”.(LÓPEZ 2004, p. 525).¹

De acordo com Durão (1999), língua e cultura são a expressão representativa da identidade de um povo e, logo, indissociáveis. A inclusão de elementos que assinalam a personalidade de determinado grupo é fator indiscutível, ainda mais se tratando de idiomas falados por mais de uma nação, em que elementos peculiares e sutis (muitas vezes não verbais) podem alterar ou enfatizar o objetivo da mensagem a ser transmitida. De acordo com a ponderação citada por De Greve e Van Passel (1971 apud DURÃO, 1999, p. 6-7) “Ensinar uma língua significa *ipso facto* ensinar a cultura, já que em sua condição de fenômeno, a língua representa em essência um dos principais aspectos da cultura de uma comunidade”.

Na citação acima é possível perceber a importância e indissolução de língua e cultura nas aulas de línguas. A seguir, abordaremos o ensino a alunos do ensino fundamental I, suas aplicações e cuidados pertinentes ao público específico.

O ensino de espanhol para crianças

Escolher ensinar para crianças pode ser algo desafiador, mas também bastante gratificante a longo prazo, quando se verificam os resultados apresentados. Ao longo de seis anos de experiência no ensino de espanhol a crianças na faixa etária de 6 a 10 anos, observamos alguns pontos agradáveis. Um deles é a satisfação dos alunos que se envolvem com o conhecimento oferecido e o deleite na execução de tarefas. Elas apresentam vigor e entusiasmo natos da etapa infantil no desempenho das atividades que muitas vezes dão aos educadores força propulsora de motivação. Em sua tese, Rinaldi (2011, p. 88) faz menção quanto a desenvoltura de aprendizado das crianças quando comparada a dos adultos. “[...] em situação de aquisição (meio natural de aproximação, que ocorre de modo inconsciente), as crianças costumam apresentar melhor desempenho que os adultos”.

Para se obter êxito ao ensinar crianças, alguns fatores devem ser considerados. De acordo com Rinaldi (2014, nota de aula), o primeiro passo é ter em mente a idade a quem direcionaremos a aula e deste ponto estabelecer objetivos tangíveis em uma planificação adequada com atividades pertinentes ao grupo.

De acordo com Del Amo (2004), recomenda-se considerar primeiramente o perfil dos alunos contemplados no programa, para então elaborar o plano de ensino. Neste trabalho foram considerados alunos na faixa etária de 6 a 10 anos, que correspondem a alunos situados no ensino fundamental I. O desenvolvimento da aquisição de língua estrangeira está no planejamento coerente dos objetivos, cuidado na seleção de atividades adequadas à idade e necessidades específicas inerentes a cada uma delas. Del Amo orienta ainda que o ponto de partida seja um item de conhecimento prévio do aluno, para que desta partida se desenvolvam mecanismos para o avanço na aquisição da língua:

Ao planejar a programação de ação educativa, é fundamental apresentar objetivos precisos que levem em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, proponham estratégias e atividades convenientes (incluindo atividades culturais e extra escolares), ater-se para o tempo ideal de execução

destas atividades e adequá-las ao contexto educativo (idade, capacidade, interesses, cultura) (DEL AMO, 2004, p. 1280).²

Outro item observado por nossa vivência em sala é quanto aos elementos (conteúdos e forma de aplicação) levados ao grupo. A seleção de itens que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e sócio-cultural do aluno é de extrema importância na condução das aulas.

Cabe ao professor orientar e conduzir conteúdo e alunos em elo sincrônico e atrativo utilizando de uma linguagem motivadora, provida de significância para o universo da criança. Segundo Tonelli (2008) o aluno reagirá frente às propostas recebidas conforme sua percepção. Assim, a recepção positiva e entusiasta será benéfica para o sucesso da aquisição.

Quanto ao uso de brincadeiras e jogos na construção do conhecimento, os autores defendem a necessidade de motivar os educandos para a aprendizagem, e apontam a aceitação da atividade escolar como algo positivo e desejável, que pode ser facilitada ou dificultada, dependendo da forma como é apresentada (FRISON; SCHWARTZ, 2002 apud TONELLI, 2008, p. 8)

Assegurar um ambiente seguro, acolhedor, instigante, favorável à troca e ao desenvolvimento humano trará enormes benefícios para a aquisição de um idioma. Rinaldi (2006) comenta sobre o papel da mediação e sua íntima relação com o aprendiz. A intervenção positiva (proporcionada pelo mediador) a fim de aguçar o potencial do aluno e promovê-lo a um novo estágio de ciência e descoberta (neste caso do novo conhecimento, da nova língua e cultura), alavancará o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais da criança. Assim como a atenção ao espaço a ser ocupado pelos alunos, a disponibilização de recursos diversificados e adequados às metas estipuladas ocupará um papel de suma importância. Atividades como jogos, encenações, canções, pinturas, atividades em duplas, trios ou grupos, etc., são exemplos de

2 Y, al diseñar la programación de la acción educativa, es fundamental plantear objetivos precisos que tengan en cuenta los conocimientos previos del alumnado, proponer estrategias y actividades convenientes (incluidas actividades culturales y extraescolares), cuidar la temporalización adecuada de las mismas, adecuar las actividades al contexto educativo (edad, capacidad, intereses, cultura).

recursos facilitadores para que ocorram a interação e promoção da autonomia do estudante. Estes recursos facilitadores, segundo Rinaldi (2006), são de extrema relevância, tornando-se um diferencial para o desenvolvimento do aluno:

Falar em mediação é falar em aprendizagem e, a partir daqui, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é trabalhando na zona proximal que a escola vai propiciar aprendizagem e desenvolvimento para que a criança se torne autônoma (RINALDI, 2006 p.52).

Na fase infantil, o lúdico é um elemento que faz parte do dia-a-dia, e lançar mão deste recurso em sala de aula facilitará uma aproximação prazerosa à nova língua e cultura apresentadas. Rinaldi (2011) atenta para o cuidado do professor em oferecer em suas aulas o fio condutor de promoção do novo.

Ao proporcionar os primeiros contatos com a língua estrangeira, é conveniente que os professores estejam conscientes da importância que o lúdico tem na formação das crianças e que procurem a melhor forma de conduzir esses contatos (RINALDI, 2011, p. 201).

Sendo o lúdico a ponte de contato da criança e o mundo, trazê-lo para a sala de aula trará benefícios como alegria e afinidade por aquilo que já lhe é conhecido, simplificará a apropriação e compreensão, e auxiliará o professor a observar o desenvolvimento de sua turma durante o processo de aquisição da linguagem. Del Amo (2004) enfatiza que o uso de jogos ou brincadeiras é essencial no desenvolvimento infantil e contribui para a assimilação daquilo que ainda lhe é desconhecido:

Os jogos são, em especial na infância, um elemento essencial do processo de aprendizagem [...]; ajudam no desenvolvimento cognitivo, ao facilitar a compreensão e representação da realidade de modo adequado à idade e à aceitação de papéis sociais [...], potencializam a motivação e permitem avaliar de

forma não ameaçadora os diferentes estados de aprendizagem (DEL AMO, 2004, p.1293).³

Observamos que a criança apodera-se do que lhe é oferecido segundo as ambientações em que se encontra. O meio no qual está inserida e os insumos disponíveis conduzirão ao objetivo antes estipulado. Uma imersão em elementos linguísticos e culturais, e a proposta de atividades instigantes permitirão um desenvolvimento estruturado das habilidades necessárias para a aquisição linguística e cultural. Bujes (2001) comenta a fase frutífera disponível a nós professores de línguas e as vantagens produtivas do ensino a crianças.

A criança vive um momento fecundo, em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vão levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca. Este processo faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social, é o que chamamos de educação. No entanto, esta participação na experiência cultural não ocorre isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva e de um contexto material que lhes dá suporte (BUJES, 2001, apud PARRA, 2014, p. 31)

Ponderando as considerações feitas nesse item, vemos que é possível ensinar língua e cultura a alunos de pouca idade de modo efetivo, por meio de alguns critérios e observações. A seguir abordamos um dos possíveis recursos a ser usado para a articulação de alunos, língua, cultura, professores e os benefícios que se podem somar ao ambiente escolar e à formação social da criança.

O lúdico e as brincadeiras que contribuem para a apropriação cultural no ensino

Segundo o Dicionário Online de Português (2016), lúdico é um adjetivo masculino que faz referência a jogos ou brinquedos; divertido, que tem o divertimento acima de qualquer outro propósito.

3 Los juegos son en especial en la infancia, un elemento esencial del proceso de aprendizaje [...] ayudan al desarrollo cognitivo, al facilitar la comprensión y representación de la realidad de modo adecuado a la edad y, a la asunción de roles sociales. [...] potencian la motivación y permiten evaluar de forma no amenazadora los diferentes estadios del aprendizaje.

Em seu texto, em que estuda as raízes da palavra jogo, Huizinga (2000), explora as distintas significações do termo jogo. Uma de suas observações é a origem do termo jogo proveniente do latim clássico: *ludus*, de *ludere*. A primeira palavra envolve jogos infantis, a recreação, as competições e as representações teatrais enquanto *ludere* transita no campo da ideia da não seriedade, da ilusão e da simulação.

Por essa perspectiva se observa que o jogo é uma ação que contempla uma atribuição ficcional, pois possibilita que uma pessoa, adulta ou criança, represente distintos cenários e vivencie o lugar/papel social de outros em um espaço descontraído e livre de julgamentos. Nesta proposta nos deteremos nas brincadeiras de jogos de faz de conta, aquelas que o aluno possa personificar outras identidades.

Pensando no contexto de sala de aula e no ensino de línguas estrangeiras a crianças do ensino fundamental I, concordamos com o que Tonelli (2005) afirma, que o jogo é um instrumento eficaz como estimulador da aprendizagem em grupo, que favorece a cooperação mútua e aclara a construção e organização das regras. Além de aprender prazerosamente em grupo com o uso de jogos e brincadeiras, este tipo de atividade auxilia o aperfeiçoamento do sujeito através das interações sociais oferecidas a ele no espaço escolar.

Brougère (2010) elucida a assertividade do docente ao optar pelo uso do recurso lúdico, pois é a linguagem vivenciada até então pela criança no relacionamento com seus amigos e familiares. Para o autor, usar a brincadeira como suporte pedagógico é seguir a natureza da criança lançando mão de um instrumento de sua rotina para carregar-lhe de novos sentidos, saberes e caminhos a descobrir.

Segundo Rinaldi (2006), o professor atua como mediador no processo de ensino-aprendizagem ao propiciar um vínculo favorável nas interações aluno-conteúdo, aluno-aluno e aluno-professor. Optar por elementos tangíveis e familiares ao aluno em suas relações rotineiras é um desafio, e usar destes recursos permite ao docente um espaço de interação atrativo e favorável ao aprendizado. Rinaldi, (2006, p.51) esclarece modelos de elementos que podem ser significativos nesse processo de mediação:

Na interação com a criança, o adulto funciona como mediador ao lhe transmitir conceitos culturais, não apenas aqueles que lhes transmitem nacionalidade, nível sócioeconômico ou profissão, mas também os que são transmitidos no dia a dia entre pais e filhos, com elementos carregados de significação.

Ao mediar o processo de ensino-aprendizagem de idiomas com uma linguagem já conhecida, entende-se que a brincadeira como recurso didático ocupa um lugar passível de socialização, no qual é possível dar significado a elementos ora oferecidos teoricamente. Nesta linguagem, pode haver liberdade para o aluno despir-se de rigores e experimentar o novo, sem medo de ser censurado ou de cometer erros, tendo em vista que no brincar não há certo ou errado. Brougère (2010) remete a esse espaço simbólico de experimentação, campo em que todos os participantes (alunos e também mediador, por que não?) vivenciam e atribuem significado às temáticas dispostas no local e tempo ofertados. A brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam (BROUGÈRE, 2010).

Quando mencionamos anteriormente que o sociocultural está muitas vezes implícito no comportamento durante os diálogos e intenções contidas nas conversações em alguns momentos expressos na fala (tom de voz/melodia), ausência dela, em outros no atitudinal (gestos), pensamos que uma das maneiras mais proveitosas e também criativas de apropriação e desenvolvimento da competência sociocultural seria uma oportuna interpretação de diferentes papéis de atuação. Brougère (2010, p. 106) alude ao significado de um comportamento tomado ao se envolver em um papel a ser executado dentro de uma brincadeira: “a brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica”.

Nesta citação é possível observar que há jogos e brincadeiras em que a comunicação e interpretação são claramente desenvolvidas, e é este o recurso que brindará o crescimento social, pessoal e idiomático do estudante.

Para atingir a competência comunicativa, o aluno precisa viver a prática e aderir à nova cultura que lhe está sendo apresentada, tornando-se um participante ativo no andamento do ensino, o que é possível através da linguagem lúdica. O aluno absorve e desenvolve não apenas linguagens (verbal e não verbal) como também assimila as diferenças e semelhanças entre sua cultura e idioma, e a que está em processo de descoberta). Brougère (2010) explica essa apropriação no universo da brincadeira, o que mais uma vez nos motiva a envolver conteúdos diversos como leitura, escrita, pronúncia dentre outros, em atividades lúdicas não só para a alegria de nossas crianças, mas para uma apropriação competente.

A criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação (BROUGÈRE, 2010, p. 58).

Consideramos a seguir alguns fatores positivos nos jogos de *rolls*, ou brincadeiras de imitação, que acreditamos ser significativos no desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira e adequado como elemento integrador no desenvolvimento da subcompetência sociocultural.

De acordo com Ramos (2009), propiciar atividades dramáticas em língua estrangeira permite ao aluno apropriar-se de uma situação concreta, transformar o espaço e estabelecer relações com os demais participantes a partir dessa nova identidade. A partir deste ponto de vista podemos inferir que oferecer brincadeiras de imitação ao aluno em sala de aula dá a este a chance de apropriar-se de novos papéis sociais relacionados à nova língua e cultura, para que o reinvente e lhe dê novo sentido.

Segundo Moreno (1975), considerado o pai do psicodrama⁴, papéis sociais são demarcados por costumes e formas sociais legais pré-pautadas. Por exemplo, um médico, um cabeleireiro, um jornalista ou outras figurações, ocupam espaços distintos, possuem falas, posturas e adequações sociais que se diferem em si, e são facilmente reconhecidos por seus companheiros de convívio. Não que vários médicos serão iguais entre si, mas há certo alinhamento entre eles, e por suas interações os reconhecemos e identificamos. Para Moreno, um papel é definido como uma experiência artificial, singular, que se une a experiências sociais e culturais.

Assimilar, imitar e reelaborar papéis, permite que o estudante interaja com o novo e atue com maior participação e interesse em seu processo de conhecimento e desenvolvimento de idioma. Para o professor, o espaço de experimentação atribui o papel de orientar, conduzir e refletir com o grupo, através da brincadeira e da interação com novos papéis. É possível que o aluno faça analogias com sua própria cultura e expressões, e talvez se coloque no lugar do outro. Observações poderão surgir destas analogias, por exemplo, como se dão as cordialidades e “palavras mágicas” em outras culturas, levando a um interesse maior. A partir da experiência da troca de papéis, é possível criar em sala um espaço para aquisição de língua e também para reflexão sociocultural.

Considerando as proposições feitas, observamos que a brincadeira é para a criança mais que um momento de alegria, trata-se de sua linguagem peculiar, a qual é passível de significações. Cabe ao adulto compreender a dimensão dessa atitude simbólica e relacionar elementos pedagógicos pertinentes que visem o crescimento cognitivo, a reflexão social sobre o coletivo cultural e que facilitem a aproximação do novo, o reconhecimento do outro e a apropriação de elementos socioculturais de uma língua diferente da sua.

4 Jacob L. Moreno definiu o Psicodrama como “a ciência que explora a verdade por métodos dramáticos”. Inspirado no teatro, o Psicodrama propõe o desempenho de papéis pela dramatização como método de desenvolvimento de papéis. Drama significa ação ou realização. O Psicodrama possibilita o desempenho livre de papéis e seus vínculos ampliando a espontaneidade e a criatividade. Fonte: Instituto de psicodrama de São Paulo.

Em seguida faremos algumas sugestões de atividades lúdicas que possam vir a contribuir para as aulas de língua estrangeira por meio de jogos de imitação, as quais podem ser adaptadas de acordo com tipos de grupo, interesse ou necessidades.

Metodologia

O presente estudo é uma revisão bibliográfica descritiva de cunho qualitativo (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), desenvolvida após seis anos de atuação no ensino de língua espanhola com crianças de 6 a 10 anos no contexto escolar de uma instituição da rede privada de ensino. Os questionamentos que motivaram essa investigação partiram de minhas próprias inquietudes, as quais eram compartilhadas com outros companheiros de ensino de línguas a crianças.

Após identificar quais questionamentos trariam a clareza necessária para o início da pesquisa, buscamos quais atividades seriam pertinentes ao desenvolvimento da habilidade comunicativa ao perfil de alunos de 6 a 10 anos, e então foram investigados conceitos essenciais como cultura e lúdico para a abertura de possíveis caminhos e instrumentos adequados para suprir o ensino da temática língua e cultura.

Foi realizada uma pesquisa em busca de sugestões de práticas favoráveis à aplicação dos conceitos apreendidos e à elaboração de atividades adequadas ao contexto escolar. Para essa reflexão e seleção de atividades buscamos autorias específicas nos temas jogos e imitações, que tivessem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa e a subcompetência sociocultural. As contribuições vieram dos trabalhos de Iglesias (1998) e Prieto (1998), os quais permitiram a análise de diversas atividades lúdicas para sala de aula, de Lavilla (2006), que contribuiu oferecendo uma abrangente gama de recursos teatrais específicos para crianças e adolescentes, e de Ramos (2008), que reflete em seu artigo sobre os benefícios do emprego de recursos de encenação e representação de papéis de modo contributivo à aquisição da língua e da cultura. Deste artigo, acolhemos a proposta das duas primeiras

atividades sugeridas neste estudo, pois observamos que na prática proposta é possível vivenciar a cultura intrínseca das relações implícitas (no subconsciente do falante natural) e expressas no tom de voz e também na linguagem não verbal.

Após as leituras, um dos critérios priorizados para a escolha das atividades foi a valorização do aluno atuante, que age como protagonista de seu aprendizado. A relevância observada na representação simbólica no processo de aprendizado contribuiu para ponderarmos que atos conversacionais significativos e situados em contextos sociais específicos podem ser instrumentos benéficos e facilitadores no desenvolvimento cognitivo e das habilidades necessárias para uma apropriação da língua estrangeira mais abrangente. Nas propostas selecionadas privilegiamos práticas em que o professor possibilite a mediação dos significados (intenções de fala, contexto social, humor) e o aluno atue (re) significando o papel que lhe for atribuído.

A seguir apresentamos quatro sugestões de propostas didáticas internacionalizadas para aplicação no contexto de sala de aula, ensino fundamental, porém, estas atividades não são rígidas, ao contrário, são flexíveis e passíveis de modificação e ajustes conforme a realidade e o perfil de cada grupo de atuação.

Sugestões de atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa e da subcompetência sociocultural por meio de brincadeiras de imitação

Por meio de planos de aula, fez-se a sugestão de quatro atividades que privilegiam a interação, a comunicação e o desenvolvimento sociocultural. Em cada exercício dispomos de exemplos em língua espanhola, porém podem ser desenvolvidas em outras línguas e culturas desde que realizando as adaptações necessárias a cada situação.

As primeiras propostas *Provocações e Elogios*⁵ e *Diálogos AB* são **adaptações de atividades** (RAMOS, 2009). As atividades seguintes ;*No te vayas amigo!* e ;*Fue sin querer!* são de **nossa autoria**.

A) Adaptação da atividade *Provocações e elogios*⁶, do livro *Diversidade Linguística e cultural no ensino de línguas* p. 165. Atividade original na seqüência desta proposta como figura 2.

¿QUÉ DICES?!



OBJETIVOS COMUNICATIVOS: *La cortesía verbal y no verbal*⁷

OBJETIVOS CULTURAIS: orientar quanto ao valor cultural implícito nos gestos, expressões faciais e tom de voz ao expressar as intencionalidades de uma conversação;

LUDICIDADE: jogo teatral; representação de papéis;

DESENVOLVIMENTO E PROCEDIMENTOS:

1. Escolha um grupo de palavras de um campo semântico acessível e já conhecido pelos alunos. O objetivo é orientar que a intencionalidade com as expressões faciais e tom de voz são tão importantes em uma comunicação quanto às palavras proferidas. Por esse motivo, em nossa sugestão fizemos uma escolha de palavras que não têm relação alguma com as emoções que serão encenadas.
2. Selecione uma lista de emoções que podem ser expressos em uma conversa.
3. Em duplas ou pequenos grupos sorteie palavras aos integrantes e peça para que a cada turno uma delas utilize as palavras/expressões (pré-determinadas), carregadas de intencionalidade aos seus pares para que estes adivinhem que emoção o companheiro está tentando expressar.

5 Insultos y cumplidos.

6 Insultos y cumplidos.

7 Para saber mais sobre esse tema recomendamos a leitura do artigo *El test de hábitos sociales aplicado al estudio de la descortesía*. Disponível em “*Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*” – III Coloquio Internacional del Programa EDICE.

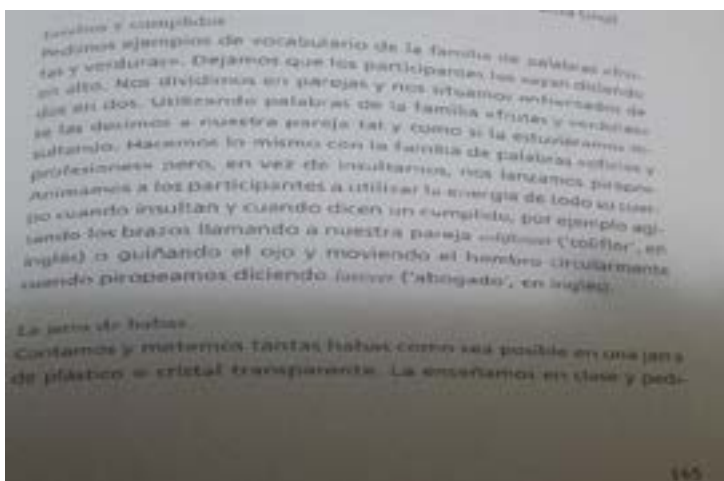
SUGESTÕES DE GRUPOS SEMÂNTICOS:



SUGESTÕES DE EMOÇÕES PARA ENCENAR ENQUANTO CONVERSAM:



Figura 2 – Provoações e elogios⁸



Fonte: Ramos (2009)

B) Adaptação da atividade *Diálogos AB* do livro *Diversidade Linguística e cultural no ensino de línguas* p. 166 e 167. Atividade original na sequência desta proposta como figura 3.

⁸ Insultos y cumplidos

¡Háblame más!

OBJETIVOS COMUNICATIVOS: *Diálogos, narrativas curtas;*

OBJETIVOS CULTURAIS: orientar sobre a importância do tom de voz, gestuário e expressão corporal em uma conversação para demonstrar emoções e humor;

LUDICIDADE: jogo teatral; representação de papéis;

DESENVOLVIMENTO E PROCEDIMENTOS:

1. Organize a turma em pequenos grupos e ofereça-lhes conversações curtas previamente selecionadas. Nesta proposta usamos como diálogo uma adaptação da cantiga infantil *El auto de papá*, que poderá também ser incorporada ao projeto de trabalho do grupo. A cantiga pode ser encontrada facilmente em sites de busca como o *Youtube*.
2. O grupo deverá representar o diálogo que lhe foi conferido, com entonação e gestuário determinado pela eleição do professor. A turma que os assiste terá como tarefa descobrir qual a intenção contida na conversação após o término da encenação. Se pode apresentar várias vezes o mesmo diálogo com diferentes intencionalidades.

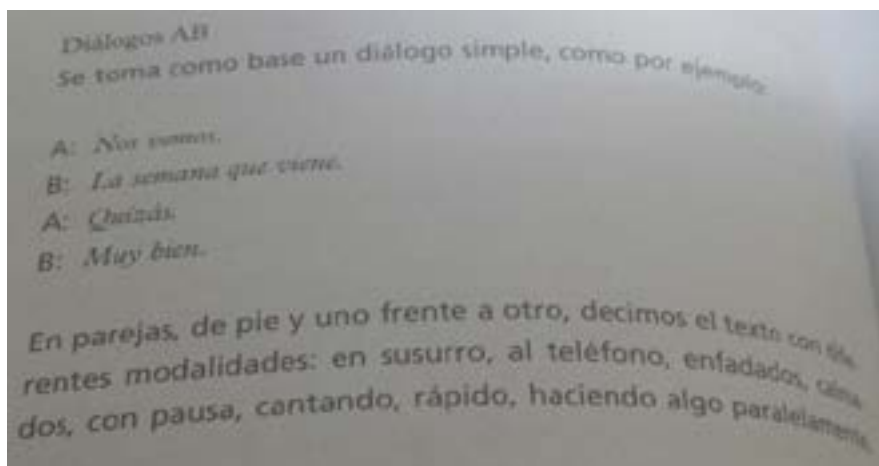
SUGESTÃO DE DIÁLOGO:



SUGESTÕES DE INTENCIONALIDADE PARA ENCENAR ENQUANTO CONVERSAM:



Figura 3 – Diálogo AB



Fonte: Ramos (2009)

C) Atividade de nossa autoria.

¡NO TE VAYAS AMIGO!



OBJETIVOS COMUNICATIVOS: *Saludos, despedidas; Formalidad y/o informalidad;*

OBJETIVOS CULTURAIS: orientar quanto ao valor cultural implícito nas despedidas; desenvolver gestuário e tom de voz de cortesia na comunicação;

LUDICIDADE: jogo teatral; representação de papéis;

DESENVOLVIMENTO E PROCEDIMENTOS:

1. Organize os alunos em duplas ou pequenos grupos e lhes confira um papel de atuação (já pré-selecionado para esta ocasião) com diálogos situados em diferentes espaços sociais.
2. Atribua às duplas ou grupos um diálogo, designe um papel social a cada participante para que atuem.

A prática desta atividade está centrada na pronúncia, tons de voz e toques adequados ao grau de familiaridade estabelecido entre os interlocutores. Aconselhamos para as conversas formais apertos de mão e tom de voz serena. Para diálogos informais, abraços e tom de voz calorosos e emotivos. Para estender essa temática sugerimos o vídeo da cantiga infantil *Hola Don Pepito, hola Don José*, transcrição no anexo 2, disponível em sites de busca como o *Youtube*.

SUGESTÕES DE DIÁLOGOS PARA ENCENAÇÃO:

1. En la parada de autobús

– Juan, ¡fue muy bueno pasar las vacaciones contigo amigo!

– Yo te lo agradezco. ¡Nos divertimos mucho!

– ¡Adiós! ¡Que tengas un excelente regreso!

II. A la salida de casa

_ ¡Hasta luego Mami! ¡Tenga un buen día!

_ Qué te vayas bien en el colegio mi hija! Besitos.

III. En la calle a la salida de la heladería

_ Tengo que irme Marta. Mucho gusto en verte.

_ Nos vemos, cuídate. Hasta pronto.

IV. En la secretaria del colegio

_ ¡El día hoy ha sido muy productivo Sr. Hertz! ¡Buenas Noches!

_ ¡Seguro que sí, ha sido excelente! Hasta mañana Sr. Fierro! ¡Buen descanso!

SUGESTÕES DE INTENCIONALIDADES PARA ENCENAR ENQUANTO CONVERSAM:

con alegría

en lágrimas

enserio

chistoso

D) Atividade de nossa autoria.

¡FUE SIN QUERER!

OBJETIVOS COMUNICATIVOS: *Pedir y dar disculpas;*

OBJETIVOS CULTURAIS: orientar quanto ao valor cultural implícito nos pedidos de desculpa; desenvolver gestuário, tom de voz e expressões faciais convenientes ao sentimento de arrependimento e desejo de reparo de um dano.

LUDICIDADE: jogo teatral; representação de papéis;

DESENVOLVIMENTO E PROCEDIMENTOS:

1. Organize os alunos em duplas ou pequenos grupos e lhes confira um papel de atuação em um diálogo (já pré-selecionado para esta ocasião).
2. Atribua às duplas ou grupos um diálogo e designe um papel social a cada participante para que atuem.

SUGESTÃO DE DIÁLOGOS PARA ENCENAÇÃO:

I. En el despacho de la directora

_ Juan, ¿por qué has discutido con Carla?

_ Peróname, Sra. Gutiérrez, no era mi intención, pero he perdido la paciencia,...

II. En la escuela

Pedro está despistado y vuelca el zumo de naranja sin querer sobre un libro que Liz había dejado sobre la mesa.

_ ¡Uy... me has manchado todo el libro!

_ ¡Cuánto lo siento!

_ Sé que ha sido sin querer, pero tengo que leerlo hasta el próximo lunes.

_ No te preocupes, te presto el mío.

III. En el club

_ ¡Hola Felipe! Se me han olvidado tus gafas en el armario. ¿Puedo traértelas mañana?

_ Tranquilo amigo, no pasa nada. Mañana me las traes.

IV. En la oficina

_ Sr López, ¿por qué no me dijo que el jefe me había llamado?

_ ¡Le pido disculpas Sra. Sánchez! No lo va a volver a pasar, se lo prometo.

SUGESTÕES DE INTENCIONALIDADES PARA ENCENAR ENQUANTO CONVERSAM:

con miedo

en llanto

con tristeza

con vergüenza

Outra sugestão para as atividades C – *¡No te vayas amigo!* e D – *¡Fue sin querer!*, é apresentar os diálogos incompletos e estabelecer como parte da tarefa encontrar palavras adequadas para completá-los, a fim de desenvolvermos também a coesão, compreensão textual e funcionalidade das frases.

Considerações Finais

Nesta pesquisa tivemos como objetivo evidenciar as contribuições das brincadeiras de imitação no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para crianças de 6 a 10 anos, elucidando a interação linguística e as matizes culturais da língua espanhola. Apoiamos a busca por mais estudos sobre os benefícios na aquisição de língua estrangeira como um veículo de aprimoramento humano.

Em minha experiência em sala de aula, tinha experimentado a vivência de muitos mitos em relação às abordagens culturais. A leitura e análise de teóricos como Ferreira (2009), Del Amo (2004) e Miquel e Sanz (2004) permitiram a reflexão sobre a adequação da fala e as distintas possibilidades de expressão por meio do gestual e comportamental. Essas reflexões dinamizaram meu modo de planejar e estruturar uma aula buscando novos caminhos que aproveitem de um modo mais abrangente os recursos didáticos disponíveis (literaturas, canções, filmes, contações de histórias e o que mais for conveniente aos temas idealizados). Estudar sobre o aprender na infância e o papel do professor em sala de aula tem sido uma caminhada de descobertas constante. Estudar Rinaldi (2006, 2011) e Tonelli (2009) me mostrou que há caminhos específicos para cada grupo de alunos e nossas estratégias de ensino precisam de suportes consistentes, tangíveis, pautados em objetivos claros respeitando cada fase do desenvolvimento infantil. Não há receitas prontas, precisamos aperfeiçoar o espaço comum (sala de aula) partilhar os saberes individuais e auxiliar no desenvolvimento cognitivo. Em nossa estrutura de ensino precisamos lutar por um legado de ensino de qualidade de línguas estrangeiras a nossas crianças. Ao início deste estudo, buscava aprofundamento nas diferentes estratégias de ensino, principalmente em uma delas, a qual foi objeto desta pesquisa: o ensino de língua espanhola a crianças de 6 a 10 anos por meio do lúdico. Teóricos como Huzinaga (2000), Brougère (2010) e Moreno (2014) demonstraram a relevância do lúdico e da ação simbólica no desenvolvimento cognitivo e aprimoramento humano. É simbolizando que vivemos o outro, que experimentamos algo fora de nossa excentricidade. Aprender língua é aprender cultura e descobrir o novo, é perceber um novo território, novas expressões, novas formas de

pensar e atuar. A seleção de recursos para a sala de aula que permitam desfrutar de experiências simbólicas pode ser gratificante para alunos e professores.

Analisando as teorias mencionadas nesta pesquisa, pude refletir em minha prática docente no quanto não sabia (mesmo atuando em sala) e no quanto ainda não sei. Levantei muitos questionamentos sobre a arte de ensinar antes do início deste trabalho, e agora, em seu término, tenho novos. Notei que uma pergunta, mesmo quando debatida e sanada deixa sempre uma nova pergunta. Sinto-me mais sensível ao espaço partilhado, quero saber o que aquele que assenta comigo (aluno/ colega de trabalho/professor) traz consigo em sua bagagem cultural e em seu modo de ver e sentir o mundo. Neste trabalho observamos que a língua é uma expressão da cultura de um povo, logo, ensinar uma língua é perceber que há outras visões de mundo, é mostrar que existem outros hábitos, rotinas e padrões de expressão e convivência. Se no programa escolar uma criança é exposta a diferentes culturas, ou seja, se lhe é mostrado que existem outras convenções, padrões e condutas diferentes da sua, seria esta mais tolerante ao convívio daquilo que é desfrutado em seu meio social? Uma possível pesquisa e acompanhamento poderiam ser instaurados em determinado grupo de alunos para a observância de melhoria no trato relacional com distintos grupos. Seriam estes sensíveis e tolerantes às diferentes culturas? Penso que este é um questionamento passível de pesquisa, análise e futuras considerações.

À luz dos teóricos em que pautamos o estudo dos conceitos de língua e cultura no âmbito do ensino específico a crianças, averiguamos a evidência de mais produções científicas sobre os enlaces que permeiam a temática e a abertura para aprofundamento investigativo. Retomando a literatura que serviu de base para este estudo, observamos que ainda há um grande caminho a ser percorrido para alcançar a melhoria na qualidade das aulas e o aperfeiçoamento das tecnicidades de elaboração e escolha de atividades lúdicas pertinentes a cada contexto. Quanto à prática é bastante pertinente a reflexão sobre a urgente necessidade de atuar como (professores) moderadores de objetos qualitativos visando um aluno em constante desenvolvimento cognitivo e científico.

Referências

BROUGERE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo. Cortez Editora, 2010.

CHAGURI, Jonathas de Paula. O jogo como recurso lúdico no ensino do espanhol para crianças. NADIN, Odair Luiz, LUGLI, Viviane Cristina (Orgs) *Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas*. Mercado das Letras, 2013. p. 114-116

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira. *Signum*, v.2, 1999. p. 139-154.

FERREIRA, Cláudia Cristina. É possível ser competente em língua estrangeira? In: ZORZO-VELOSO, Valdirene, FERREIRA, Cláudia Cristina, ORTIGOZA, Arelis Felipe (Org) *El español em línea de mira: enlaces lingüísticos, literários y metodológicos*. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina – PR., 2013.p. 67 – 83.

HUIZINAGA, J. *Homo Ludens*. 4 edição, São Paulo: Perspectiva, 2000.

IRAGUI, Jasone Cenoz. El concepto de competencia comunicativa. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e SANTOS GARGALLO, Isabel (Org.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid:SGEL, 2005. P. 449 – 465.

INSTITUTO DE PSICODRAMA DE SÃO PAULO. Jacob L. Moreno. Disponível em: <http://www.sopsp.org.br/index.php/psicodrama>. Acesso em 21 de novembro de 2015.

JIMENEZ, Morella. Hola Don Pepito. Disponível em www.morellajimenez.com.do/letdonpepito.htm. Acesso em 28 de março de 2016.

MACHADO, Rachel. *Análise de material didático de língua inglesa voltada para crianças em um contexto local da Rede Municipal de Ensino*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UNB. Brasília – D. F., 2008, 244 f.

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes. La subcompetencia sociocultural. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e SANTOS GARGALLO, Isabel (Org.) *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid:SGEL, 2005. P. 511 – 532.

MIQUEL, Lourdes / SANS, Neus. *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9 acesso em 08 ago. 2015.

MORENO, Jacob, Levy. *Piscodrama*. Beacon House, Inc. Editora Pensamento Cultrix Ltda, 2014. P. 211 – 238.

PARRA, Amana Niero. *Língua estrangeira como cultura: possíveis caminhos na formação social da criança*. Monografia. Universidade Estadual de Londrina. Londrina – P. R., 2014, 94 f.

DEL AMO, Isidoro Pisonero. La enseñanza del español a niños y niñas. *VADEMÉCUM para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, p. 1279-1302, 2004.

RAMOS, Carolina, La expresión dramática y la enseñanza de segundas lenguas. In: *Diversidade lingüística e cultural no ensino de línguas*. Santa Comba, TresCtres editores, 2009. P. 149 – 181.

RINALDI, Simone. ¿Qué material didáctico adoptar? La importancia de esa elección. In: *III Jornadas de Estudos Hispânicos: Espanhol: Língua para o presente! Língua para o futuro!*, 2005 Londrina - PR. Anais da III Jornadas de Estudos Hispânicos: Espanhol: Língua para o presente! Língua para o futuro!. Londrina - PR: Universidade Estadual de Londrina, 2005. v. único. p. 189-212.

RINALDI, Simone. *Um retrato 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*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. 177p.

RINALDI, Simone. *O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. *Métodos de pesquisa*. [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

TELE, Los payasos de la. *En el Auto de Papá*. Disponível em www.musica.com/letras.asp?letra=1789312. Acesso em 28 de março de 2016.

TONELLI, Juliane. *O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo*. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/4054/2895> acesso em 15/08/2015.

YOUTUBE. *El auto de papá* Conteúdo em www.youtube.com/watch?v=enVHR3HTxas&list=PLB3C831E0DA6E03AC. Acesso em 28 de março de 2016.

YOUTUBE. *Hola Don Pepito, hola Don José*, Conteúdo em www.youtube.com/watch?v=8tXb_uRe2IM. Acesso em 28 de março de 2016.

VENDA SEU PEIXE! MATIZES CULTURAIS E ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS NO ENSINO DE INGLÊS

Denise de Andrade Santos Oliveira
Cláudia Cristina Ferreira

1 INTRODUÇÃO

A utilização dos mais variados gêneros textuais no ensino de Língua Materna (LM) e de Línguas Estrangeiras (LEs) vem sendo uma das práticas exigidas no cenário educacional (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MARCHUSCHI, 2006, 2008; STUTZ; CRISTOVÃO; BIAZI, 2009; BRASIL, 1998; PARANÁ, 2015).

Verificamos que livros didáticos de LE (Língua Estrangeira) apresentam (Coleção Way to go, 2013; Coleção Cercania, 2013 e coleção High up, 2013)¹ em seus conteúdos, textos jornalísticos, receitas, entrevistas, resenhas críticas, textos de opinião, propagandas, entre muitos outros gêneros, para que os alunos possam ter a oportunidade de aprender sobre as características de cada um deles e consigam reconhecê-los e utilizá-los no seu dia a dia.

Ao pensar na relevância dos textos autênticos (LEFFA, 1998)², sugerimos, em nossa monografia *Matizes Culturais nas aulas de LE*:

-
- 1 Os livros citados foram aprovados no programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) no ano de 2015 para serem adotados como livros de espanhol e inglês nas escolas públicas e poderão ser utilizados por professores e alunos em um período de três anos.
 - 2 Leffa (1998) define como material autêntico os textos escritos que não se restringem aos livros ou artigos de revista, mas abrangem todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios, classificados, etc), cartas formulários, contas catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo a que o falante nativo é exposto diariamente.

caminhos para compreender o outro e também a si mesmo (2013), sua utilização como elementos para o ensino dos matizes culturais, sendo o jornalístico, charges e tirinhas algumas das possibilidades para leitura, interpretação e reflexão não só sobre a cultura, mas também sobre o outro.

Com a realização dessa pesquisa, novos questionamentos surgiram e decidimos continuar com a temática de matizes culturais e do uso de textos autênticos no Mestrado. Dentre nossas dúvidas, perguntamos se, além do texto jornalístico, outros, como o anúncio publicitário, poderiam ser utilizados como um recurso em nossas aulas, para incitar reflexões sobre os matizes culturais. Diante deste contexto, indagamos: É possível trabalhar a indissociabilidade entre língua e cultura nas aulas de LE por meio de textos publicitários recorrentes no cotidiano anglófono? Também questionamos sobre a necessidade de compartilhar a mesma cultura e/ou ter conhecimento sobre a cultura cujo idioma oficial está a mensagem do anúncio publicitário (texto verbal e não verbal).

Para a obtenção das respostas, fizemos uma pesquisa à procura deste texto autêntico (LEFFA, 1998) que pudesse ser usado em sala, não só para trabalhar com a língua e seus aspectos formais, como o vocabulário e a gramática, mas também contemplasse os bens culturais daqueles que vivem em países como os Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália, dentre outros que têm o inglês como LM.

Como *corpus* de nossa pesquisa, escolhemos quatro anúncios presentes nos *sites*³ *Ads of the World* e da Benetton, sendo o primeiro um veículo internacional, direcionado à apresentação de textos (de rádio, televisão, *outdoor* e internet) de diversos países. O segundo divulga a imagem da Benetton, conhecida pelo teor polêmico, irreverente e criativo de suas campanhas.

Como embasamento teórico desta pesquisa, utilizamos as teorias de estudiosos que desenvolvem trabalhos relacionados a matizes culturais, como Lado (1957), Oliveras Vilaseca (2000), Ferreira e Sanches (2005) e Durão, Ferreira e Benítez Pérez (2006), além dos que se dedicam ao estudo das propagandas e textos publicitários, como Sant'Anna (1973), Carvalho (1998), Vestergaard e Schroder (2004), Sandmann (2007) e Melo e Petroni (2009).

3 Ver: *Sites* utilizados: <<http://adsoftheworld.com/>> e <http://www.benettongroup.com/40years-press/img_our_campaigns.html>. Acesso em 10 de junho de 2016.

Neste capítulo, sugerimos um projeto, cuja proposta é levar às aulas de LI (Língua Inglesa) do Ensino Médio (EM) uma perspectiva intercultural que tenha os textos selecionados como elementos norteadores das atividades propostas. Por meio do projeto, esperamos que o conhecimento de nossos aprendizes possa ser ampliado diminuindo, assim, suas barreiras sobre a cultura do outro, minimizando possíveis ideias preconceituosas e preconcebidas daqueles considerados por nós como estrangeiros.

2. ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

Os textos escolhidos para serem analisados nesta pesquisa foram retirados de dois *sites*: um internacional⁴ que apresenta anúncios publicados em vários países, além do *site*⁵ da marca Benetton.

Diante dos diferentes *sites* disponíveis na internet, a escolha dos dois deveu-se, principalmente, por serem confiáveis, apresentarem informações de maneira clara e por serem de fácil acesso e manuseio.

No primeiro deles, há opções de anúncios publicitários produzidos para os mais variados temas e assuntos (comidas e bebidas no geral, automóveis, moda, elementos tecnológicos, educação, entre muitos outros), além de apresentar anúncios para diferentes mídias como a rádio, televisão, revistas, *outdoors*, etc; já o segundo elucida suas campanhas elaboradas para a marca ao longo das últimas décadas, anúncios estes que eram publicados em revistas e *outdoors* em diferentes países.

Ao escolher os *sites*, do qual retiraríamos textos para a análise, consideramos que as fontes utilizadas deveriam ser de instituições ou empresas que apresentassem anúncios autênticos e que não corrésemos o risco de analisar textos plagiados (muito comum na internet) ou que não fossem elaborados por agências publicitárias ou profissionais da área.

Os anúncios publicitários estão sempre presentes em diferentes mídias (rádio, televisão, internet, outdoor) e têm como proposta divulgar produtos para o maior número de público. Diante das diferentes opções para pesquisa, optamos pelo texto impresso devido à sua viabilidade para o desenvolvimento de atividades em sala com os aprendizes.

4 Ver: <<http://adsoftheworld.com/>>. Acesso em 5 maio de 2015.

5 Ver: <http://www.benettongroup.com/40years-press/img_our_campaigns.html>. Acesso em 5 maio de 2015.

Consideremos que o anúncio impresso seria uma forma mais fácil para o professor manusear o material em sala e, posteriormente, propor atividades a serem desenvolvidas com seus estudantes. Além disso, o texto impresso pode ser projetado no *data show*, retroprojetor ou simplesmente ser fotocopiado para a leitura e análise. Outras mídias, como os anúncios de rádio e televisão, poderiam trazer uma certa inviabilidade para serem apresentados, ou seja, a escola deveria dispor de aparelhos eletrônicos apropriados como um aparelho de TV (ou TV pen drive) e DVD com dispositivos necessários para a apresentação do texto a todos.

Outros fatores decisivos para a escolha do texto impresso foi considerarmos que, em grande parte, as salas são numerosas e apresentam um vídeo em uma televisão de tela, muitas vezes pequena, pode prejudicar o desenvolvimento da atividade. Além do mais, muitas escolas não apresentam aparelhos eletrônicos que estejam em bom estado de funcionamento, impossibilitando o trabalho com este tipo de mídia. Até mesmo a questão da acústica é um fator prejudicial, didaticamente falando, pois uma sala cujo som do áudio não possa ser compreendido devido aos problemas acústicos acabam prejudicando a compreensão dos vídeos apresentados.

2.1 ANÁLISE DOS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS SELECIONADOS

Para análise, escolhemos apenas quatro anúncios pelo seguinte fator: curto intervalo de tempo para o desenvolvimento da pesquisa. Ao considerarmos a necessidade de encontrarmos textos que tivessem elementos culturais como *corpus*, levamos em consideração o tempo para o desenvolvimento de sua análise e, em seguida, a produção das atividades sugeridas para serem aplicadas em sala.

Para viabilizar a análise do *corpus*, utilizamos uma tabela de critérios que apresenta estratégias comuns ao gênero e às características relacionadas aos matizes culturais. Como não encontramos um quadro com critérios e descritores de análise de anúncios publicitários na atual literatura, que pudesse ser usado como base, decidimos elaborar um quadro específico para este artigo, cujos critérios foram pensados de acordo com as necessidades desta pesquisa.

Para a elaboração dos critérios, fizemos a leitura de teorias relevantes tanto na área dos anúncios publicitários, quanto de matizes culturais. Dentre os estudiosos engajados na primeira temática contribuíram Barthes (1990), Vestergaard e Schroder (2004), Sandmann (2007), Costa (2008), Durante (2008), Melo e Petroni (2009) e Pinheiro (2011). Sobre os que investigam os matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem, consultamos, sobretudo, Lo Bianco, Liddicoat, Chantal e Crozet (1999), Oliveras Vilaseca (2000), Kramsch (2011), Pilar García (2015).

Critérios e descritores para análise dos anúncios⁶

Características gerais para análise do anúncio publicitário	Recursos semióticos	Há a presença, no anúncio, de jogo de cores e imagens; diferentes tamanhos de fontes, frases curtas e figuras de linguagem?
	Texto imagético	O texto imagético se sobrepõe, complementa ou consolida o texto verbal?
	Linguagem utilizada	Qual linguagem pode ser utilizada no anúncio publicitário? Formal ou informal?
	Ativar sentimentos	Quais sentimentos podem ser ativados no leitor? Desejos, tristeza, alegria?
	Despertar reflexões	O anúncio pode despertar quais reflexões no leitor? Quais ações podem ser geradas a partir desta reflexão?
	Engajamento político ou social	O anúncio publicitário, por meio do texto verbal e imagético, pode contemplar qual função político-social?

6 Algumas características presentes no quadro de critérios e descritores foram apresentadas nas páginas 9 e 10 como sendo elementos comuns no gênero propaganda, no entanto, decidimos utilizá-las aqui como componentes para serem observados na análise dos anúncios publicitários escolhidos por serem possíveis de encontrarmos também neste tipo de texto.

Aspectos Culturais	Matizes culturais	O anúncio publicitário apresenta os matizes culturais? De que tipo (Cultura ou cultura)? Como podemos trabalhar com este anúncio sob o viés intercultural?
	Ensino intercultural ⁷	É possível introduzir um ensino intercultural por meio da utilização do anúncio publicitário?
	Integração entre língua e cultura	Com a interpretação do anúncio é possível fazer a integração entre língua e cultura?
	Variáveis culturais presentes na sociedade ⁸	O anúncio abarca a diversidade linguística, geográfica e cultural?

Fonte: para a elaboração dos critérios e descritores utilizamos os teóricos Costa (2008), Barthes (1990), Durante (2008), Melo e Petroni (2009), Pinheiro (2011), Sandmann (2007) e Vestergaard e Schroder (2004), Kramsch (2011), Lo Bianco, Liddicoat, Chantal e Crozet (1993), Oliveras Vilaseca (2000), Pilar García (2015).

Os critérios e descritores foram fundamentais para a análise dos textos escolhidos. Nos anúncios publicitários, foram verificados como alguns destes elementos podem ser explorados pelos seus idealizadores para que o consumidor seja convencido a comprar ou consumir determinada marca.

7 Para desenvolver o ensino intercultural nos baseamos nas definições das competências interculturais apresentadas por Lo Bianco, Liddicoat, Chantal e Crozet (1999, p. 3) e Oliveras Vilaseca (2000, p. 35). Chantal, Crozet e Liddicoat, ao utilizar das ideias de Bolten (1993), explicam que um dos objetivos principais da competência intercultural é retirar o foco de exclusividade do uso de uma língua dos falantes nativos, além de definirem que, caberia ao professor de LE explicar em suas aulas muito mais do que as normas linguísticas aos seus alunos. Os aprendizes precisam aprender a comparar as culturas e saber se comunicar além de suas fronteiras (tradução nossa).

Oliveras Vilaseca (2000) explica que, de acordo com a psicologia social atual, a competência intercultural consiste, basicamente, em ser capaz de comportar-se de forma apropriada ao encontro intercultural, ou seja, de acordo com as normas e convenções de um determinado país e dos membros de sua comunidade.

[...] cada contato é uma situação social que requer habilidades sociais por partes dos participantes para que ocorra sucesso no encontro entre eles (tradução nossa).

8 Estas variáveis culturais são apresentadas por Pilar García (2015) em seu texto *La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas*.

Mesmo que haja diversos produtos similares no mercado, o leitor, muitas vezes, é influenciado a comprar determinado produto de uma marca específica devido ao que é “vendido” pelo anúncio, quer dizer, a mercadoria se torna, aos olhos daquele que vê a publicidade, como a opção mais desejável e fundamental para suprir os seus anseios. As técnicas usadas neste gênero pelos seus idealizadores despertam em seus consumidores desejos, para muitos, incontroláveis para conseguirem comprar o produto e, caso não consigam, outros sentimentos como tristeza, frustração e desdém também se tornam presentes.

Como exemplo, mencionamos os celulares da marca *Apple*. Mesmo sabendo que há no mercado outros aparelhos semelhantes, que possam apresentar funções parecidas com as que são anunciados pela *Apple*, muitos consumidores que desejam ter um *iPhone*, último modelo, por exemplo, farão sacrifícios para comprar o produto desejado e, caso não o adquiram, não ficarão plenamente satisfeitos se comprarem ou ganharem um similar.

Anúncio 1: Anúncio da Benetton

No anúncio 1 (anexo A, página 50), o texto imagético tem um papel primordial para a compreensão do leitor. A importância deste recurso é ressaltada por Rossi (2009, p. 7) ao postular que as imagens

contêm mensagens que podem influenciar mais do que aquelas contidas em textos verbais. Elas nos dizem como devemos nos vestir, o que é bonito na vida, como pensar sobre o ser masculino ou feminino, o que nossa identidade é como nação, e até o que deveríamos consumir dentre os produtos comerciais.

Isso pode ser observado na fotografia do anúncio. Os elementos utilizados na vestimenta das garotas dizem grande parte da mensagem, isto é, ao observá-los atentamente, o leitor teria uma ideia da origem delas, caso o texto imagético não fosse apresentado.

Enquanto a adolescente de origem senegalesa usa brincos grandes, colares pesados e várias pulseiras como acessórios, além de elementos (como cores e texturas) em sua roupa que remetem a penas e peles

de animais selvagens; a outra menina, britânica, utiliza acessórios relacionados ao seu país, como o chapéu e o guarda-chuva, ou seja, elementos icônicos e emblemáticos que remetem a características culturais e climáticas da Inglaterra, como o tempo chuvoso e o costume antigo dos ingleses de usarem chapéu.

Para tirar qualquer dúvida sobre a origem delas, cada uma traz, ainda, em seu conjunto de roupas, elementos simples e simbólicos que contemplam as cores das bandeiras de cada país, ou seja, a característica da imagem conotada defendida por Barthes (1990), mais uma vez, pode ser explorada na propaganda para a compreensão da origem das modelos.

No entanto, caso o leitor não conseguisse descobrir a origem de cada uma, o anúncio apresenta o texto verbal complementando o seu sentido.

Os idealizadores do anúncio utilizam características comuns neste gênero textual para apresentar o produto como o uso de textos imagéticos, fontes diferenciadas e frases curtas e de fácil compreensão (MELO; PETRONI, 2009). O espaço em branco, utilizado como pano de fundo, dá-nos uma ideia de silenciamento no texto.

Uma das características comuns da marca Benetton é apresentar ao leitor anúncios que têm como objetivo causar impacto naquele que lê, fazendo-o refletir sobre algum determinado assunto.

Na publicidade apresentada, o leitor poderá ter a curiosidade de saber um pouco mais sobre cada país e a maneira como as pessoas se vestem. Mesmo sendo puramente comercial, a publicidade tem como intuito mostrar que a moda pode atravessar barreiras, mesmo que as diferenças sejam imensas entre pessoas de diferentes nações.

Com a globalização, o estreitamento de laços e apagamento de fronteiras entre cidadãos de países diferentes está cada vez mais comum. Não dá para falarmos mais, em muitos casos, em uma identidade no singular e sim na pluralidade cultural (BRASIL, 1997, MUÑOZ SEDANO, 1997, CANDAU, 1997).

Apesar de ser puramente comercial, a publicidade apresenta duas jovens que demonstram características marcantes na maneira de se vestir que delimitam bem uma diferença cultural em seus países.

Sobre este aspecto, alguns autores como Pilar García (2015) e Ferreira e Sanches (2005) salientam que o modo de se vestir é uma das formas de um povo expressar aspectos culturais. Sendo assim, as vestimentas de uma mulher peruana que vive nos Andes, por exemplo, diferencia-se muito de uma indiana ou daquelas que moram em países islâmicos. Sabemos que estas distinções ocorrem devido a diversos fatores como o clima, a religião, a imposição feita pela sociedade ou até mesmo pela herança cultural de um povo, que vai sendo passada de geração a geração.

Informações como esta podem ser usadas nas aulas como tópicos para pesquisas interculturais, ou seja, os discentes poderão aprender que o clima e o ambiente em que vivemos podem influenciar na maneira como nos vestimos. As roupas do Senegal são mais coloridas e leves devido ao calor enfrentado pelo povo daquele país, por apresentar muitos locais em que a temperatura chega a ser altíssima. Os vestidos e as túnicas longas, usadas por grande parte da população, ajudam a proteger as pessoas do sol, da areia e do vento⁹.

Apesar de a garota senegalesa não estar usando roupas típicas de seu país, pois o anúncio de moda em questão está fazendo uma releitura do tradicional, seria interessante que os alunos pudessem ver como as pessoas dos países em questão costumam se vestir. Estas observações são importantes para que os discentes possam compreender a cultura do outro e aprender a respeitá-la. Não apenas pelas vestimentas, mas pelo que está subjacente (conceitos, ideologias, identidades e visões de mundo).

Ao usar o anúncio em sala, o professor pode fazer uma integração em seu ensino entre a língua e a cultura debatendo com seus aprendizes não só sobre as vestimentas das pessoas de cada país, mas explorar outras temáticas como os hábitos comuns entre os habitantes de cada nação, como são as cerimônias religiosas e as festividades mais comuns em cada cultura, os hábitos alimentares, os ritmos musicais, desenvolvendo desta maneira o ensino intercultural. Soma-se a esta abordagem, a sensibilização à diversidade linguística e cultural, promovendo o respeito.

9 Fonte de pesquisa: <<http://come-se.blogspot.com.br/2011/12/senegal-as-roupas-os-panos.html>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

Texto 2: Anúncio da Coca Cola

O segundo anúncio (anexo B, página 50) é composto por características de um texto coloquial, que apresenta frases simples, curtas, diretas e de fácil compreensão para o leitor (COSTA, 2008). Ao promovê-lo, seus idealizadores tiveram como proposta entrar na brincadeira ao colocar na máquina de Coca Cola a expressão *out of order* (*quebrado*) e, em seguida, complementar o sentido dela com a sentença *welcome to the scariest day of the year: Happy Halloween* (*Bem-vindo ao dia mais amedrontador do ano: Feliz Halloween*).

Esta segunda frase apresenta uma das características mencionadas por Melo e Petroni (2009) como marca de oralidade, que tem como proposta aproximar o leitor, não só do produto, como do anúncio, dando-lhes a impressão de que ele está participando daquela situação representada.

O anúncio publicitário transmite a ideia de que ficar sem a bebida na festividade do *Halloween*, dia das bruxas, seria uma problemática para os participantes da festa. Comemoração tradicional em países como Canadá, Irlanda e Estados Unidos, a festa de *Halloween* tem como uma de suas principais características a frase *trick-or-treat* (*gostosura ou travessura*), uma atividade em que as pessoas vão de casa em casa pedindo doces. Caso a resposta seja *trick* (*gostosura*) as crianças ganham doces, caso seja *treat* (*travessura*) os participantes fazem travessuras na frente das casas.

O anúncio da Coca-Cola, ao entrar no clima da festa, prega uma travessura aos participantes ao utilizar a frase *out of order*. Para Durante (2008), um dos objetivos da propaganda é atingir os mais variados públicos, de diferentes camadas da sociedade. Isso pode ser observado na propaganda analisada, pois o produto anunciado é consumido por pessoas de todas as idades nas mais variadas classes sociais.

Na publicidade, as imagens sugerem o que “devemos” ou somos levados a fazer, “o que necessitamos e o que temos que valorizar” ou desejar, moldam pensamentos e comportamentos (ROSSI, 2009, p. 9).

Uma de suas funções é tentar causar certo desconforto no leitor ao verificar a situação de encontrar uma máquina sem o produto da Coca-Cola. Quais sentimentos ele teria ao passar por uma situação como esta? Será que sua festa seria a mesma?

Ao desenvolver o trabalho com o anúncio, o professor pode explorar as estratégias utilizadas neste gênero textual como o jogo de cores, por exemplo. O vermelho comum da marca da bebida, no anúncio é apresentado em alguns locais de maneira *dégradé*, mais escura e sombria, além do amarelo que chama a atenção para a expressão *out of order*.

Além disso, a estética pode ser explorada, como a presença da máquina (comum nos mais variados estabelecimentos americanos e facilmente reconhecidas pelos consumidores daquele país), elemento emblemático que demonstra que a sociedade é conhecida como o país do *fast food*, se referirmo-nos à questão de sua alimentação, ou seja, de maneira rápida, informal e independente de se relacionar com comprador e cliente.

Sobre a fotografia, concordamos com Vieira (2009), quando ela pontua sobre a sua importância na compreensão da publicidade,

A fotografia não fala, mas pode comunicar uma mensagem. Trata-se de uma mensagem, expressiva, impregnada de subjetividade, impressa a luz e repleta de códigos visuais e simbólicos. Uma forma de representação que expõe, através de seus elementos visuais, dados ou informações capazes de proporcionar ao observador um conteúdo significativo (VIEIRA, 2009, p. 58).

O anúncio, ao demonstrar uma situação hipotética de não apresentar na máquina a Coca-Cola, produto altamente consumido pelos americanos, tem como objetivo causar-lhes sentimentos variados como insatisfação, chateação, raiva e até mesmo ansiedade, ou seja, sentimentos comuns quando não encontramos um produto desejado.

Ao fazer a leitura e interpretação do texto, o professor poderá trabalhar com a cultura de “c”, levando para a sala discussões sobre as diferenças culturais entre brasileiros e americanos, sugerindo reflexões

sobre nossa maneira de nos alimentar, de nos vestirmos, entre muitos outros aspectos.

Ao desenvolver a atividade de leitura deste gênero, o docente pode explorar a questão intercultural com seus alunos, fazendo uma pesquisa sobre a festa *Halloween*, quais são seus significados para as sociedades que a celebram, a época em que ela ocorre, para qual público ela é destinada e até compará-la ao Dia de Finados no Brasil (informações sobre a data comemorativa *Halloween* no anexo E, p.50).

Em outras palavras, diante da busca sobre o significado da festividade, o professor pode desenvolver em sala uma comparação com a nossa cultura e as festas tradicionais que temos no Brasil, desenvolvendo em nossos alunos o seu conhecimento de mundo e facilitando “o acesso a outras culturas, outros modos de pensar o mundo” (GIMENEZ, 2014, p. 1). Esse é uma maneira de oportunizar nossos aprendizes a refletirem não apenas na cultura compartilhada entre todos de um mesmo país, mas também de fazê-los refletir sobre as culturas locais que são riquíssimas e deveriam continuar sendo valorizadas para que a identidade de um povo ou de uma comunidade não desapareça.

Texto 3: Anúncio da Vahumê

O texto 3 (anexo C, página 51) utiliza alguns dos recursos semióticos, citados neste trabalho, para apresentar o produto ao cliente. Dentre estes aspectos, destacamos o uso da cor verde, utilizada como pano de fundo no anúncio, e as imagens (como o gráfico, que mesmo sendo de conteúdo simples, a sua compreensão é importante para a interpretação do texto) e o móvel para chamar a atenção do leitor (MELO; PETRONI, 2009).

O uso da cor complementa a interpretação do leitor, caso ele saiba que ela é uma das características principais da festa comemorativa de *Saint Patrick's Day* (Dia de São Patrício. Ver anexo F, p. 50).

Como nos outros anúncios em análise, o da Vahumê utiliza outros recursos citados por Costa (2008), Melo e Petroni (2009) como a

presença de textos curtos, utilizando uma linguagem coloquial e fontes de tamanhos diferenciados.

A frase *Don't celebrate with your mates from the office*” (*Não comemore com seus colegas de trabalho*) remete-nos a uma ideia de oralidade ao anúncio e aproxima o leitor, principalmente o nativo, da data comemorativa em questão.

Por não ser um texto de uso coloquial e que não contenha um vocabulário difícil, é necessário que o leitor conheça o significado de *St. Patrick's Day* e o que está arraigado com esta data comemorativa, uma festa que homenageia São Patrício quando as pessoas que moram em países que falam a língua inglesa, como a Irlanda, Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, por exemplo, vestem-se de verde, vão para as ruas para celebrar este feriado anual, realizado no dia 17 de Março (mais informações sobre *St. Patrick's Day* no anexo F, p. 50).

No passado, a celebração era apenas da igreja; no entanto, mais tarde, tornou-se uma festa comemorada com grandes festivais, como o nosso Carnaval. Por isso, muitas pessoas, para comemorar, tomam bebidas alcoólicas como cerveja e whisky. Por este motivo, uma das frases *changes of becoming the clown of the Office* (Oportunidade de se tornar o palhaço do escritório) é utilizada para, de certa forma, alertar o consumidor.

Este, como todo anúncio publicitário, desperta no leitor, principalmente naqueles que moram em países que comemoram a festividade, sentimentos como descontração, lembranças por ter passado por alguma situação parecida perante os amigos do escritório, ao beber muito na festa de *Saint Patrick's Day*.

Além da descontração, o humor é outra característica descrita por Álvarez, Moya e Olavide Sevilla (2015)¹⁰ ao definirem que o recurso é explorado pelos profissionais da publicidade, fazendo com que ocorra uma identificação do público com os personagens, pois, ao lerem o anúncio, eles se identificarão com o que está sendo apresentado, criando, assim, um vínculo com o produto.

10 Además del humor, un recurso que suelen explotar los publicistas es la identificación de la audiencia con los personajes, el estilo de vida o incluso la filosofía que aparece en el anuncio y que se vincula a un determinado producto.

Ao fazer a leitura e interpretação textual do anúncio, o professor poderá explorar em sala, com seus alunos, reflexões sobre a questão social desta festa nos países que a comemoram, rompendo com ideias preconceituosas ou distorcidas das sociedades em questão, desconstruindo imagens errôneas ou estereotipadas.

Ressaltamos, ainda, que sem compreender o que significa *St. Patrick's Day*, e o que esta festa pode representar para os irlandeses, americanos e australianos, o anúncio perderia grande parte do seu sentido para os alunos e leitores. Ou seja, eles não compreenderiam que a cor verde tem relação com Irlanda, por ser conhecida como a Ilha verde, além da representação da bebida, cerveja, muito consumida na data para celebrar o dia.

Carvalho (2014, p. 10) elucida que esse gênero textual “nasce da junção de vários fatores psicossociais e econômicos. É o testemunho da sociedade de consumo do século XXI e conduz a uma representação da cultura a que pertence”.

Com o anúncio publicitário em análise, o docente poderá desenvolver atividades que promovam o ensino intercultural, instigando pesquisas e reflexões sobre as festas brasileiras comparando-as com as comemoradas em outros países, além de estimular os aprendizes a pesquisarem e conhecerem mais sobre a cultura do outro. Com estas pesquisas, realizadas pela leitura de textos na língua em estudo, os discentes podem aprender não só a LE, mas compreender muitos aspectos culturais que norteiam a LI e a cultura americana, inglesa, ou até mesmo de outros países que utilizam o inglês como LM.

Sobre esta temática baseamo-nos em Álvarez, Moya e Olavide Sevilla (2015)¹¹, quando citam que no momento da leitura há, por parte do leitor, o reconhecimento de imagens culturais e símbolos. De acordo com os autores, quando vivemos em um país, estamos expostos a nos acostumar com as imagens e os símbolos que encontramos em músicas, lugares e vestimentas. Estas formas visuais correspondem às pessoas famosas da cultura, paisagens e elementos arquitetônicos.

11 No original: Reconocimiento de imágenes culturales y símbolos. Cuando se vive en un país, uno se expone y se acostumbra a una amplia gama de imágenes y símbolos presentes en canciones, imágenes, lugares y prendas de vestir. Estas imágenes y símbolos corresponden a personas famosas en la cultura, paisajes característicos y elementos arquitectónicos.

Barbosa (1995, *apud* Rossi, 2009, p. 9) argumenta que “a leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na aula de artes, ou no cotidiano”.

Corroboramos com o pensamento da autora e acreditamos que esse trabalho pode ser feito por meio dos textos publicitários, pois eles carregam consigo muitas cargas de sentidos que ajudariam discentes a aprender a ler e interpretar os mais variados textos presentes em nossa sociedade. O anúncio em análise foi um exemplo de que saber ler e compreender uma imagem é fundamental para que as interpretações imagética e verbal façam sentido.

Texto 4: Anúncio da Wall Street Institute

O anúncio 4 (anexo D, página 51) apresenta o gesto como uma das maneiras de nos comunicarmos. Sancho Sánchez (2001) esclarece que o gesto é uma das formas de diálogo mais antigas e mais usadas no mundo. Nós aprendemos a utilizá-lo desde pequenos em diversos ambientes como nas escolas, nas ruas e continuaremos a usá-los em todas as fases de nossas vidas.

O anúncio publicitário demonstra, de forma criativa, que o ato de comunicar-se não pode ser considerado apenas pela oralidade ou simplesmente pelo texto verbal, nosso cotidiano está repleto de maneiras diversificadas de interagirmos. No entanto, o alerta apresentado na publicidade nos faz refletir sobre como se dá essa interação.

Ao analisar o texto, chamou-nos a atenção a presença das cores fortes e expressivas, técnica utilizada para atrair a atenção do leitor. A silhueta branca na ilustração e no texto delimitam bem a imagem e a mensagem apresentadas.

É possível verificar que a junção do texto verbal e imagético é de extrema relevância para que o receptor possa compreender a publicidade e que essa dependência entre os dois textos dá o sentido ao anúncio.

Para reafirmar nossa ideia, valemo-nos das palavras de Sabat (2003, p. 151, *apud* Costa 2009, p. 69) ao salientar que

a imagem e texto constituem-se em uma unidade narrativa que tem como objetivo proporcionar ao/a consumidor/a uma leitura correta a respeito daquele produto que está sendo anunciado. Na publicidade, normalmente, esta é a função do texto: informar as qualidades e as vantagens de um produto ou serviço.

Por meio deste texto, o professor pode motivar discussões sobre a maneira como devemos nos portar diante de uma sociedade estrangeira e demonstrar como é possível a compreensão errada de um gesto ou de uma atitude e o que a sua má interpretação pode causar.

O uso da propaganda é uma oportunidade para que o docente mostre aos alunos como outros países usam os gestos que, muitas vezes, no Brasil não estamos acostumados a utilizar. Uma forma seria levar fotos para a sala e perguntar o que os aprendizes acham que eles significam em outros países.

Outra maneira é mostrar filmes em que os aspectos culturais relacionados aos gestos possam ser discutidos em sala. O Filme “Comer, Rezar e Amar” é uma boa opção, pois a personagem da atriz Julia Roberts ao chegar na Itália, um dos países que visita na história, aprende como os italianos utilizam os gestos e as mãos para se expressarem.

Esse intercâmbio cultural trará benefícios aos aprendizes, pois aumentará não só seu conhecimento, mas tenderá a torná-los mais tolerantes e sensíveis perante a cultura do outro.

Sancho Sánchez (2001, p. 31) postula que, ao nos comunicarmos com pessoas de outros países, muitas vezes, não nos damos conta de que os gestos mudam de um lugar para o outro. Sendo assim, podemos ser descorteses com pessoas de outras nacionalidades devido a um mal entendido.

Por esta razão, concordamos com Oliveras Vilaseca (2000, p. 11) quando ela considera que por

meio de comunicação do homem não existe nenhum aspecto da vida humana que a cultura não esteja relacionada. Representa a personalidade dos membros de uma comunidade. Tem muita relação com a maneira como as pessoas se expressam

emocionalmente, a forma pensar, de se movimentar, de resolver problemas [...]”¹²

Um simples aperto de mão ou fazer o “v” da vitória podem ocasionar desentendimentos ou constrangimentos sérios entre pessoas de nações diferentes (SANCHO SÁNCHEZ, 2001).

Um bom exemplo disto é o sinal de positivo que fazemos com o dedo da mão levantado. Enquanto para nós e em muitos outros lugares este sinal tem o sentido de “positivo”, em outros países, como na Arábia Saudita, ele pode ser considerado como um xingamento e totalmente ofensivo (DURÃO, 1999).

Como os anúncios apresentados anteriormente, o da *Wall Street Institute* é uma interessante forma de introduzir o ensino intercultural, tanto nas aulas de ensino regular, quanto para públicos específicos que precisam aprender uma língua para negócios. O docente pode promover a reflexão em sala, ensinar sobre a cultura do outro e fazer os discentes refletirem sobre os nossos bens culturais (SANTOS; ÁLVAREZ, 2010; GIMENEZ, 2002) estimular o aprendiz por serem de fácil interpretação.

3. VENDA SEU PEIXE: CRIAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO COMO FORMA DE INCORPORAR A TEORIA

Agora é o momento de o aluno produzir o seu próprio anúncio. O título “Venda seu peixe” é para instigá-lo a elaborar um anúncio criativo, dinâmico e divertido. As propostas sugeridas consistem na utilização dos anúncios publicitários como ferramenta de ensino e aprendizagem da língua e cultura inglesa.

Nessa perspectiva, essas atividades têm como objetivo apresentar as **Cultura e cultura**¹⁵ em sala de aula e, por meio deste gênero, fazer com

12 No original: [...] el medio de comunicación del hombre y no existe ningún aspecto de la vida humana que la cultura no abarque. Enmarca la personalidad de los miembros de una comunidad. Tiene mucha relación con la manera en que las personas se expresan emocionalmente, la forma pensar, de moverse, de resolver problemas [...].

13 Como já foi mencionado anteriormente neste trabalho, consideramos como Cultura as atividades relacionadas ao intelecto (como a literatura, elementos arquitetônicos e políticos) enquanto a cultura é definida como os eventos do dia a dia da nossa sociedade (a maneira como nos vestimos, gesticulamos, nossos hábitos alimentares, entre outras atividades).

que os alunos reflitam sobre os matizes culturais da língua em estudo e valorizem os bens culturais referentes ao seu próprio país.

A proposta não tem o intuito de trabalhar com a língua de maneira tradicional, ou seja, desenvolvendo o trabalho tão somente com gramática e vocabulário, mas utilizar a ludicidade mediante atividades que despertem a motivação extrínseca¹⁴ dos alunos, tendo em vista a importância que ela exerce no processo de ensino e aprendizagem dos discentes (CALLEGARI; FERNÁNDEZ, 2010).

A publicidade é uma opção para que isto ocorra. Conforme Ruiz San Emeterio (2015)¹⁵, ela servirá para motivar o estudante a despertar seu interesse, já que a informação apresentada no texto é importante tanto do ponto de vista linguístico quanto para o seu conhecimento de mundo. A autora enfatiza que este gênero serve para que o aluno possa conhecer a cultura da língua que estuda sendo uma forma mais divertida de aprender novos conteúdos.

Ademais, consideramos que

A sala de aula pode ser um espaço poderoso de criação. Partindo de propostas pedagógicas bem estruturadas, os alunos se capacitam a criar soluções para problemas diversos, formular novas hipóteses, reinterpretar velhas proposições. Para isso, é indispensável que as relações entre os sujeitos na sala de aula e os conteúdos sejam estabelecidas como maneira de aprofundar o conhecimento sobre os objetos (PEREIRA, 2014, p. 10).

Sendo assim, o professor passa a ter o papel de mediador de um ensino em que o aluno poderá utilizar de sua autonomia para criar seus textos, colocando em prática todos os conteúdos relacionados com os matizes culturais e o gênero anúncio publicitário.

3.1 O TRABALHO COM OS ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

14 Compreende-se como motivação extrínseca quando o desejo de aprender parte de fatores externos (CALLEGARI; FERNÁNDEZ, 2010)

15 No original: Sirven para motivar al estudiante y despertar su interés, ya que presentan información útil para él tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista de su conocimiento del mundo.

Le sirven al estudiante para conocer la cultura de la lengua que estudian, de forma que es una manera amena de introducir nuevos contenidos.

Nosso projeto foi proposto para ser desenvolvido em três ou quatro aulas de LI, com alunos do Ensino Médio. No entanto, nada impede para que ele possa ser utilizado com discentes do Ensino Fundamental. Convém ressaltar que o docente utilize de sua autonomia para adaptá-lo ao seu público e ao colégio em que trabalha.

Sugerimos, se possível, uma interdisciplinaridade com a professora de Artes, pois ela poderá auxiliá-los na parte artística e estética da propaganda que será produzida, posteriormente, por eles. Na primeira aula, intitulada “Explorando novos horizontes”, o professor irá fazer, inicialmente, uma revisão das características principais do gênero anúncio publicitário. Em seguida, apresentará aos discentes exemplos de anúncios para que eles possam fazer, primeiramente com o docente e, depois sozinhos, a análise dos anúncios colocando em prática o que aprenderam.

A segunda aula “Continuando a reflexão sobre a cultura do outro”, os alunos irão continuar com a análise dos anúncios para que eles possam praticar e aprender não só sobre as características do gênero, mas também sobre a língua em estudo. Este é o momento em que eles terão que utilizar de sua autonomia para buscarem em dicionários, por exemplo, o significado de palavras desconhecidas.

Para a terceira aula “Elaborando o próprio anúncio” o professor poderá instigar a criatividade de seus alunos, pois eles poderão colocar em prática tudo o que aprenderam para elaborarem seus próprios textos publicitários, ou seja, é o momento de venderem o peixe deles.

Para que isso ocorra, eles deverão utilizar das estratégias do gênero para produzirem a própria campanha publicitária, como também terão que usar o conhecimento em LI para elaborarem seu texto verbal, caso ele esteja presente no anúncio.

Para melhor compreensão do passo a passo de como conduzir as atividades, os planos das aulas estão anexados ao final deste artigo (p. 42).

São muitas as maneiras de introduzirmos discussões sobre os matizes em sala (por meio de músicas, filmes, textos literários). Caso o docente disponibilize de mais tempo em seu curso de LI, além dos anúncios, a intertextualidade com outros gêneros também poderá trazer para os aprendizes muitas oportunidades de reflexão sobre a cultura do outro e de sua própria cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho discorrendo sobre a presença de textos autênticos (LEFFA, 1998) no processo de ensino e aprendizagem de LEs, mais especificamente os anúncios publicitários, e decidimos, por meio desta pesquisa, verificar a possibilidade do seu uso para sensibilizar alunos quanto aos matizes culturais.

Ao concluir a análise, verificamos que foi possível responder a questão norteadora que nos instigou: “É possível trabalhar a indissociabilidade entre língua e cultura nas aulas de LE por meio de textos publicitários recorrentes no cotidiano das pessoas?”

Vimos, com a análise dos quatro anúncios, que língua e cultura podem ser trabalhadas em conjunto por meio de atividades de leitura e interpretação de anúncios recorrentes no dia a dia das sociedades cuja LI é usada como LM. Além disso, o uso deste gênero pode ser um recurso para acrescentar estratégias lúdicas e motivacionais nas aulas, pois, ao ter contato com esta temática, o discente terá a possibilidade de usufruir de uma aprendizagem intercultural e aprenderá a valorizar a cultura do outro e a nacional.

Outro benefício é que as principais características do gênero em análise são concretizadas no momento da leitura e interpretação textual. Desta forma, acreditamos que o conhecimento das estratégias possa auxiliar não só no contexto escolar, nas aulas de LI ou de outra disciplina, mas também ser utilizado nas leituras dos textos imagéticos e verbais de modo geral.

Enfatizamos a relevância de nossos aprendizes saber ler e compreender os diversos textos de circulação nas sociedades para que possam ter uma boa comunicação e interação com outros de um modo geral.

Por fim, sugerimos um projeto (p. 31) para ser utilizado ou adaptado por educadores que se interessem em desenvolver em sala o ensino intercultural por meio da utilização do gênero anúncio publicitário.

Como já mencionado, nossa proposta foi elaborada para que docentes de escolas de Ensino Médio e/ou Fundamental de instituições públicas ou particulares pudessem ter como opção um exemplo de como o gênero anúncio pudesse ser explorado com alunos de LI.

Sabemos que o currículo da disciplina de inglês apresenta uma carga horária reduzida ao longo do ano letivo. Por este motivo, sugerimos um projeto adaptável a partir da necessidade de cada turma.

Por ser o Mestrado Profissional (MEPLEM) voltado para educadores que estão tentando aperfeiçoar-se para tornarem sua prática melhor e mais relevante, acreditamos que nossas sugestões possam ser o ponto de partida para a produção de novas pesquisas e materiais didáticos (inter)culturais.

Esperamos que as reflexões e análises advindas desta pesquisa possam ser fontes para o surgimento de outras pesquisas sobre o ensino intercultural e possam ser adaptadas ao ensino de LEs, utilizando não só o anúncio impresso, como também os veiculados nas rádios, televisões e redes sociais (ou internet em geral) para que sejam explorados e analisados, futuramente, à luz dos matizes culturais.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Diego Ojeda; MOYA, Olga Cruz; OLAVIDE SEVILLA, Pablo de;. *El Componente intercultural en los anuncios publicitarios o cómo vender Gazpacho en Finlandia*. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0267.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2015.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Tradução de: Léa Novaes. São Paulo, Nova Fronteira: 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Pluralidade cultural, orientação sexual: ensino de primeira à quarta série I*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLEGARI, Marília Vasquez; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. *Estratégias motivacionais para aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANAU, V.M.F. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 237-50.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1998.

CARVALHO, Nelly de. *O texto publicitário em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Maria Paula. A imagem feminina na revista Claudia: as representações do cotidiano familiar. *Revista Ledi*. Londrina, v. II, n.4, p. 60-70, 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY; Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. e Org.) Rojo, Roxane; SALES, Gláís. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DURANTE, Denise. *Entre a fala e a escrita: a representação da oralidade como estratégia argumentativa em anúncios publicitários*. 2008. 235 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo, São Paulo. 2008.

DURÃO; Adja Balbino de Amorim Barbieri. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de línguas estrangeiras. *Signum: estudos linguísticos*. Londrina. v.2, 1999. p.139-154.

DURÃO; Adja Balbino de Amorim Barbieri; FERREIRA, Cláudia Cristina; BENÍTEZ Pérez, Pedro. ¿Por qué trabajar com La competencia sociocultural en la clase de E/LE? *Actas del III Simposio Internacional José Carlos Lisboa*. 2006. p. 179-187.

FERREIRA, Cláudia Cristina; SANCHES, Geane Maria Marques Branco. La comunicación no verbal y El proceso de enseñanza/aprendizaje de español lengua

extranjera. *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*. São Paulo: 2005. p. 202-2012.

GIMENEZ, Telma. Eles comem *cornflakes*, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. *Anais do IX EPLE – Encontros de Professores de Línguas Estrangeiras*. Londrina: Betel Gráfica e Editora LTDA, 2002. p. 107-114.

GIMENEZ, Telma. *Halloween, dia das bruxas e ensino de inglês*. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/nap/artigos/artigo10.htm>>. Acesso em: 16 maio 2014.

LADO, Robert. *Linguistics across cultures*. Michigan: University of Michigan Press, 1957.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário;

VANDRESEN, Paulino (Orgs.). *Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p. 211-236.

LO BIANCO, Joseph; LIDDICOAT, Anthony; CROZET, Chantal. *Striving for the third place: intercultural competence through language education*. Melbourne: Australian National Language and Literacy Institute, 1999.

MELO, Edsônia de Souza. Oliveira; PETRONI, Maria. Rosa. O gênero propaganda impressa na escola: reescritas possíveis. In: GONÇALES, Adair Vieira; BEZARIM, Milene (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento*. São Carlos: Claraluz, 2009.

MUÑOZ SEDANO, Antonio. *Educación Intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Edit. Escuela Española, 1997.

OLIVERAS VILASECA, Ángels. *Hacia La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Studio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Edinumen, 2000.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná*. 2. ed. Curitiba: SEED, 2003. Disponível em: <<http://www.grugratinofreitas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/21/970/26/arquivos/File/materialedidatico/diversos/Ensino-Curriculo-Basico-para-a-Escola-Publica-do-Estado-do-Parana.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

PEREIRA, Kátia Helena. *Como usar artes visuais na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

PILAR GARCÍA, García. *La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas*. Disponível em: <<http://formespa.rediris.es/revista/Garcia.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

PINHEIRO, Kelly Cristina Lourenço. Persuasão na comunicação publicitária: quebra da invisibilidade. *Mediação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 12, p. 75-86, 2011.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto alegre: Mediação, 2009.

RUIZ SAN EMETERIO, Emiliana. 'Para Todos': La Puplicidad en la clase de Español. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_1005.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2015.

SANCHO SÁNCHEZ, Míriam. Gestos. *Cuadernos Cervantes*. n. 36, año VII, 2001. P.31-34.

SANDMANN, Antônio. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 2007.

SANT'ANNA, Armando; ROCHA JUNIOR, Ismael; GARCIA, Luiz Fernando Dabul. *Teoria, técnica e prática da propaganda*. São Paulo: Pioneira, 1973.

SANTOS, Percilia; ÁLVAREZ, Maria Luisa. Ortíz. Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga Cultural compartilhada. In: SANTOS, Percilia; ÁLVAREZ, Maria Luisa Ortíz. *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 2010. p. 191-224.

STUTZ, Lídia; CRISTOVÃO, Vera. Lúcia. Lopes; BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz. Gênero Anúncio Publicitário Institucional: uma proposta de leitura para a formação inicial em língua inglesa. *Entretextos* (UEL), v. 9, p. 119-137, 2009.

VESTERGAARD, Torben; SCHRODER, Kim. *A linguagem da propaganda*. 4. ed. Trad. João Alves dos Santos e Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIEIRA, Margareth Acosta. Presenças, anúncios e silêncios: registros fotográficos de um lugar Gruppelli. *Revista Ledi*, Londrina, v. II, n.4, p. 57-67, 2009.

PROPOSTA DIDÁTICA INTERATIVA E FERRAMENTA DIGITAL NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maiara Fernandes de Oliveira
Valdirene F. Zorzo-Veloso

1. INTRODUÇÃO

A temática proposta neste capítulo está pautada no trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras e Modernas (MEPLEM), ofertado pela Universidade Estadual de Londrina, que definiu-se estritamente por uma justificativa pessoal que surgiu dentro da minha prática docente.

Mediante as mudanças educacionais e sociais o colégio privado, do qual estava inserida, passou a fazer uso das ferramentas digitais para as turmas do Ensino Fundamental II e, a princípio, optaram pelo uso da plataforma gratuita da *Google for Education, Classroom*.

Diante desta nova realidade de ensino, me deparei com uma diferente e interativa forma de ensinar conforme apregoa Moran (2015) e precisei definitivamente “aprender a aprender”.

Esta mudança e a inserção das ferramentas digitais fez-me explorar o uso de Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE) conceituada por Santos (2014), como um recurso interativo por meio das propostas de atividades didáticas digitais que pudessem auxiliar a outros professores e como resultado pudessem desenvolver a competência digital dos aprendizes.

Portanto, vimos a necessidade de criar novos recursos didáticos que pudessem desenvolver a competência digital no ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (E/LE).

A necessidade de se adaptar aos novos recursos didáticos como propõem Tomlinson e Masuhara (2005) e Bierbrauer (2011) e incentivar a adaptação do material didático (MD) mediante o contexto de cada docente e seus multiletramentos (ROJO, 2012), foram fundamentais para a escolha da temática pesquisada.

Hoje, os alunos pedem uma dinâmica de aula mais rápida, atrativa e eficaz. As TIC incorporam como instrumentos / recursos ao serviço do conhecimento, da experiência, da expressão e da representação. (BIERBRAUER, 2011, p. 11, tradução nossa).

Para fundamentar e justificar a proposta do produto educacional digital utilizamos Leffa (2007), Tomlinson; Masuhara (2005), Zabala(1998) e a Brasil (2018) como direcionamento para definir as habilidades e competências que estarão presentes nas propostas de atividades didáticas do espanhol como E/LE para o Ensino Fundamental II, que serão disponibilizada gratuitamente por meio de um *Blog*.

Justificamos a escolha da competência digital, pois o como desenvolvê-la com auxílio das TDICE se trata de uma das maiores preocupações como docente, já que observamos que está muito além de usar um recurso tecnológico.

Portanto, neste trabalho, apresentaremos a metodologia, o referencial teórico, o desenvolvimento do *Blog*, assim como as propostas didáticas digitais e as implicações quanto ao uso das TDICE no ensino do espanhol como língua estrangeira, segundo esta nossa experiência.

2. METODOLOGIA

Nosso percurso metodológico iniciou-se diante da pesquisa realizada no MEPLEM, fizemos várias reflexões que foram realizadas em especial nas disciplinas “2LEM192 - Material didático: análise, reflexão

e produção”, ministrada pela Profa. Dra Valdirene F. Zorzo-Veloso, na Universidade Estadual de Londrina, e a “2LEM269 - Objetos de Aprendizagem Digitais nas aulas de Línguas Estrangeiras”, ministrada pela Profa. Dra. Samantha Gonçalves Mancini Ramos e que sustentarão os preceitos teóricos aqui apresentados. Verificamos a necessidade de propor atividades que apresentassem uma característica digital e interativa e que pudessem possibilitar ao aluno a oportunidade de aprendizagem e ter acesso a duas das dez competências gerais apresentadas na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BRASIL, 2018) até o desenvolvimento da habilidade específica relacionados ao eixo da escrita:

“4-Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.” (BRASIL, 2018, p.18-19).

Especificamente, nos referimos à aprendizagem de forma autônoma, interativa e ativa como aponta Moran (2015, p. 18), pois valoriza cada contexto educacional e considera as ferramentas disponíveis nele, além disso, proporciona uma reflexão sobre a inserção da tecnologia e seu papel dentro da sala de aula como caráter construtivo e colaborativo.

Após a identificação da necessidade de propor atividades que apresentassem uma característica digital e interativa e que pudessem oportunizar ao aluno desenvolver a competência digital (CD), iniciamos uma revisão bibliográfica sobre o tema e definimos as características da pesquisa.

Diante deste contexto educacional e inovador, consideramos também como desafiador para o professor, levantamos vários questionamentos acerca das reflexões propostas por Silva, Café, Capatan

(2011) e Carvalho (2017), acerca da disponibilização dos recursos digitais em sala de aula e suas implicações, como no propõe Pinheiro (2017), referente ao uso dos objetos e das ferramentas digitais. Vejamos os nossos questionamentos:

a) Quais são as implicações do uso dos objetos e ferramentas digitais no ensino do espanhol como língua estrangeira no segmento Fundamental II?

b) Como as propostas didáticas digitais podem contemplar a competência digital proposta pela BNCC por meio do uso das TDICE (SANTOS, 2014) na aula de espanhol como língua estrangeira?

Segundo Fernandez, Viera e Callegari (2008, p.76-79), esta pesquisa se descreve como qualitativa, aplicada e de campo, “*investigación-acción*”, pois apresenta múltiplas construções de realidades e nos permite fazer a interpretação do fenômeno estudado por vários ângulos e a utilização de diferentes fontes de dados comparadas entre si.

De acordo com Lim (2006), o processo metodológico foi dividido em 3 passos:

1) Descrição dos procedimentos para a realização das propostas didáticas digitais; 2) Procedimentos para a criação do Repositório Digital: Propostas Didáticas para o Fundamental II, anos finais; 3) Análise de Dados: os resultados.

As propostas de atividades foram realizadas e aplicadas em um colégio privado, no interior do Estado do Paraná, com alunos das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental II. Elas foram elaboradas no período de agosto a dezembro de 2018, com o suporte de ferramentas digitais gratuitas, disponíveis no *Google for Education* e foram utilizadas em um ambiente de sala de aula virtual, “*Classroom*”, específicas e individualizadas para cada turma.

As atividades foram realizadas para que os alunos pudessem utilizar a tecnologia em sala de aula e pudessem ampliar o conhecimento estudado, como aponta Brasil (2018, p.18 e 19), já que a tecnologia é reconhecida como uma possibilidade de interação e criação de conexão entre os adolescentes da nova geração.

A proposta de interação a partir do uso das ferramentas digitais surgem como uma sugestão da Brasil (2018, p.61) e por uma necessidade profissional ao aproveitar o potencial de comunicação do universo

digital, podendo inserir novos modos de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da competência digital, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes

Como segunda etapa, descrevemos os procedimentos para a criação das propostas didáticas digitais e do Blog de acordo com Silva; Café; Catapan (2011, p.101) assim como as implicações encontradas no desenvolvimento da competência digital.

Como terceira etapa e produto final, produzimos um *Blog* que contém as propostas didáticas digitais, a qual servirá também como nosso Repositório Digital, e as apresentaremos como uma forma de colaborar, compartilhar e interagir com outros docentes sobre o desenvolvimento da competência digital mediante as propostas didáticas no ensino do E/LE.

Assim, a partir do levantamento das hipóteses, o objetivo do nosso produto educacional é apresentar propostas didáticas digitais para professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) que tem por finalidade desenvolver a competência digital proposta pela Brasil (2018) como parte da “sociedade digital” (MORAN, 2015).

Com base nos referenciais destacados, obtivemos como resultado a descrição de quatro propostas didáticas digitais (ZABALA, 1998) adaptadas de acordo com cada grupo e contexto (6ºanos, 7ºanos, 8º anos e 9ºanos) como recomenda Moran (2015) e conseguimos desenvolver o uso da competência digital proposta pela Brasil (2018) e Abio (2017) por meio da interação das ferramentas digitais (*Google Classroom, Canva, Google Desenhos e Padlet*) mediante a resolução das atividades com o uso das Metodologias Ativas, sinalizando mais uma vez a autonomia do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento da competência digital.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste item apresentamos o referencial teórico que embasará os estudos para o desenvolvimento do produto educacional, objeto do MEPEM, e que será exposto neste capítulo. De forma sintetizada apresentaremos algumas implicações (PINHEIRO, 2017) do uso dos objetos e das ferramentas digitais (SILVA, CAFÉ, CAPATAN, 2011;

CARVALHO, 2017) no ensino do espanhol como língua estrangeira e sugerimos como desenvolver a competência digital nas propostas didáticas (INTEF,¹ 2017; BUZATO, 2013) apresentadas, viabilizando a competência digital descrita pela BNCC por meio do uso das TDICE (SANTOS, 2014).

Primeiramente, para que se realizasse esta pesquisa, procurei teses e dissertações por meio de duas bases de dados: Base de Catálogos de Teses e Dissertações (CAPES) e *Google Acadêmico*. Em ambas as buscas, utilizei o termo **Metodologias Ativas**, como assunto central. Selecionei os artigos e textos de 2015 até setembro de 2018. Desse resultado, grande parte dos trabalhos apresentados compõem a área da Saúde e das Exatas, sendo 20.190 de mestrado e 8.464 de doutorado. Entendemos que a priori, a grande área de atuação sobre as Metodologias Ativas teve seu início nas áreas mencionadas, para oferecer dinamização ao processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda base de dados, *Google Acadêmico*, as buscas foram realizadas com a grande área de pesquisa e resultaram em aproximadamente 15.000 mil resultados, refinando-as para o **ensino de língua espanhola**, resultaram em 5.400 trabalhos e delimitando-as para **TIC, TDIC** aparecem registrados desde a data de 2017, 3.090 trabalhos. Destes, selecionamos Berbel (2011), Moran (2015), Nóbrega (2016), Carvalho (2017), Vidal (2017), Bacich; Moran (2018), González (2018), Santos (2010), Bierbrauer, (2011) como apresentação da base teórica deste trabalho.

Em suma, para discorrer e fomentar o trabalho sobre abordagem teórico-prática utilizei Bacich; Moran (2018), Valente (2018) e Berbel (2011) ressaltando o conceito, o uso e as características das Metodologias Ativas.

Para ressaltar o papel do professor neste novo contexto e fundamentar a nova prática utilizei Bierbrauer (2011, 2015), Santos

1 INTEF. **Marco Común de Competencia Digital Docente**. Proyecto “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Gobierno de España, 2013. Disponível em: <<http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>> Acesso em: dez 2018.

(2014), Leffa (2013) e Abio (2017) que apresentam os conceitos de NTIC, TIC, TDIC e TDICE e a integração das TDICE na Educação Básica. Na inserção de recursos didáticos digitais para professores e alunos de E/LE, nos apropriamos dos conceitos de repositórios digitais propostos por Guzmán (2005) e pelas autoras Silva; Café; Catapan (2010) e de letramento digital proposto por Rojo (2012). Guzmán 2005, apresenta as características dos objetos de aprendizagem (OA). Por sua vez, Silva; Café; Catapan (2010), se apropria das características apresentadas e atribui um novo conceito digital para Objeto de Aprendizagem Digital (OAD), do qual selecionamos para o desenvolvimento do produto educacional.

Dentre as pesquisas realizadas na área de Educação e Tecnologia, encontramos os estudos e as pesquisas realizadas por Moran (2015) e Berbel (2011). Em seu artigo: *Mudando a educação com metodologias ativas*, apresenta um novo paradigma educacional que propõe reflexões sobre a forma de ensinar e o incentivo do uso das tecnologias em sala de aula.

Aportaremos também sobre o letramento e multiletramentos digital (ROJO, 2012) e algumas de suas implicações em sala de aula, possibilidades “*implicações*” (PINHEIRO, 2017) e na formação docente. Vejamos um quadro sintetizado sobre as implicações encontradas no desenvolvimento do produto educacional.

Quadro 1-Implicações no desenvolvimento das Propostas Didáticas Digitais

Implicações no desenvolvimento das Propostas Didáticas Digitais	
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade de recursos tecnológicos. • Espaço educacional. • Acesso aos computadores. • Cultura sobre o uso dos recursos digitais em sala de aula.

Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Cada aluno constrói a sua percepção de interação. • Significar a aprendizagem através do recurso digital. • Letramento digital.
Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Saber gerenciar o uso de recursos tecnológicos. • Definir os fins pedagógicos específicos • Ir além do tecnicismo. • Conhecer os mais variados recursos digitais e dominá-los. • Lidar com a falta de conhecimento de outros colegas de trabalho. • Atribuir significado a aprendizagem. • Selecionar as TDICs.

Fonte: da autora (adaptado de PINHEIRO, 2017)

Considerando o momento sócio-histórico que estamos vivendo no cenário das políticas públicas da educação nacional, usaremos a Brasil (2018), apresentando as dez competências a serem desenvolvidas na aula de E/LE, porém focaremos no desenvolvimento da competência digital e seus desdobramentos (ABIO, 2017), não somente pelo fato de estar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas por se fazer presente no contexto educacional privado, nas Metodologias Ativas, nos multiletramentos e no *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado* (INTEF).

4. O PRODUTO EDUCACIONAL: BLOG

Escolhemos o *Blog* como o produto educacional para o nosso contexto, pois tem carácter gratuito e pode ser disponibilizado e usado em diferentes recursos midiáticos. Além disso, reforça Almeida (2012, p.174-193) que o *Blog*, é um dos meios de comunicação mais utilizados

para a veiculação de mensagens entre interlocutores de comunidades e de ambientes escolares.

O *Blog* se trata de uma página da internet usada com características de diário, que pode ser comentada por pessoas em geral ou grupos específicos. Sua estrutura é bastante simples de se criar e manter. Assim criamos este blog, a partir de uma plataforma gratuita de sites, por exemplo *WIX*, com o objetivo de divulgar as propostas didáticas digitais e auxiliar a outros professores a desenvolverem a competência digital proposta na Brasil (2018) e Intef (2017).

De acordo Almeida (2012, p.182) o autor Koch (2007), ressalta algumas características que são relevantes para a criação dos textos no Blog. Elas são:

[...]os padrões materiais relativos ao texto (tamanho; clareza, cor e fonte das letras; comprimento das linhas; variedade tipográfica; abreviações e uso de maiúsculas e minúsculas), e os fatores linguísticos (o léxico, a sintaxe, a pontuação, a imagem), e todas as características que influenciam na construção dos textos dos blogs. (ALMEIDA, 2012. p.182)

Estas características referente ao *design* do produto educacional, são essenciais no processo de criação do Blog e influenciam diretamente na construção dos textos. Tentamos ao máximo, destacar as fontes, as cores, selecionar as imagens adequadas. O professor, ao selecionar o seu OAD, também precisa buscar conhecimento sobre os *designs* e as possibilidades de interação do seu OAD com seus aprendizes.

Para que o nosso produto desenvolva a competência digital(CD), é necessário que se desenvolva a interação, tanto na linguagem como na disposição do *layout* do *Blog*, com o ambiente e seus participantes, quando se perde o caráter colaborativo e interativo se tem apenas um recurso informativo, para disseminar informação.

Quando mencionamos interação, retomamos o conceito das *implicações* estabelecido por Pinheiro (2017, p.38) ao retomar a explicação do diagrama exposto por van Lier (2004):

Figura 1- Diagrama de *affordances* apresentado por Van Lier (2004)

Fonte: Adaptado de Van Lier (2004 apud PINHEIRO, 2017, p.38)

Ao considerarmos a potencialidade interativa do blog, conseguimos notar as *implicações*, pois haverá a percepção por parte do discente, a interpretação e depois espera-se que tenha a ação de interagir com o ambiente proposto.

Entendemos como Repositório Digital um ambiente de depósito de “ideias e conhecimento” digital, de livre acesso a todas as comunidades e de função colaborativa, que podem auxiliar no processo educacional: “Um repositório é um sistema de armazenamento de objetos digitais, visando a sua manutenção, a seu gerenciamento e provimento de acesso apropriado.[...]” (SILVA, CAFÉ, CAPATAN, 2011, p.101).

De forma mais abrangente, os objetos digitais de aprendizagem (ODA) pode ser qualquer recurso digital usado com um objetivo educacional (SILVA, CAFÉ, CATAPAN, 2011, p.94). As propostas de atividades didáticas apresentadas na metodologia desta pesquisa se definem como um OAD e não deixam de ser um Repositório Digital, pois se pretende compartilhar ideias e colaborar para o uso das TDICs no contexto educacional de outros docentes, por meio do recurso digital.

O nosso objetivo educacional, como mencionado anteriormente, está na criação de propostas de atividades didáticas digitais que desenvolvam a expressão escrita no contexto da “sociedade digital” e

que possam ser compartilhadas com outros docentes como exemplo de desenvolvimento da competência digital. (MORAN, 2015, p.15).

Para que nosso OAD possa atingir a sua funcionalidade, faz-se necessário apresentar alguns critérios importantes durante a sua utilização. Dentre esses critérios Silva; Café; Catapan (2011, p. 96) trazem cinco critérios para a produção de um OAD:

- **acessibilidade:** devem possuir uma identificação padronizada que garanta a sua recuperação;
- **reusabilidade:** devem ser desenvolvidos de forma a compor diversas unidades de aprendizagem;
- **interoperabilidade:** devem ser criados para serem operados em diferentes plataformas e sistemas;
- **portabilidade:** devem ser criados com a possibilidade de se mover e se abrigar em diferentes plataformas;
- **durabilidade:** devem permanecer intactos perante as atualizações de software ou hardware.” (SILVA; CAFÉ; CATAPAN; 2011, p.96)

Para o critério de acessibilidade, sabemos que a plataforma a qual está inserida o *Blog* é acessível para todos os dispositivos móveis. Para o critério de reusabilidade, o blog pode compor diversas formas de aprendizagem, dependerá da abordagem e das *implicações*, das percepções a ser consideradas pelo professor.

Já para o critério de interoperabilidade, o *Blog* funciona em diversos sistemas como *Android* e *IOS*. Como critério de portabilidade, nosso produto educacional, o blog, pode se abrigar em diversas plataformas por meio do compartilhamento de *link*. Por último, como critério de durabilidade, as atualizações podem ser realizadas no *Blog* a partir da inserção de novas propostas didáticas digitais sem alteração ou perda de comentários e participação dos integrantes.

Como critério de colaboratividade, e partilhando semelhanças da definição do ROA (Repositório Digitais de Objetos de Aprendizagem) aplicada por Silva; Café; Catapan (2011), Guzmán (2005, p. 13) também reforça a acessibilidade do OAD e descreve como principal função a sua colaboratividade no ambiente educacional:

2“Contar com as ferramentas como os ROA facilitam a manutenção, o acesso e a redistribuição dos recursos educativos que estão disponíveis publicamente ou a uma comunidade em particular, servindo como suporte fundamental para obter os conteúdos que são requeridos a menor custo e com pequenos esforços individuais e institucionais.” (GUZMÁN, 2005, p.13)

Para tanto, compreendemos que o *Blog* atende aos quesitos de um repositório digital destacados por Silva; Café; Catapan (2011), assim como a sua função de colaboratividade e acessibilidade.

4.1. As Características do *Blog*

Primeiramente, este repositório digital foi realizado por meio da plataforma *Wix*, que disponibiliza a criação de sites com a interatividade de um *Blog*. Como primeira etapa, apresentaremos uma página com a temática inicial. Pensamos nas disposições das cores e nas informações para cumprir com o critério de usabilidade como propõe (SILVA; CAFÈ; CATAPAN; 2011, p.96)



Figura 2- Página Inicial do Blog

Fonte: <https://editor.wix.com/html/editor/web/renderer/edit/1ff73261-1ee7-48dd-91a8-349d4f7e9b3e?metaSiteId=a0848522-4823-4f7b-8c5e-7fbbc59b9b18&editorSe>

2 Contar con herramientas como los ROA facilitan el mantenimiento, acceso y redistribución de los recursos educativos que se hacen disponibles públicamente o a una comunidad en particular, dando un soporte fundamental para tener los contenidos que se requieran a menor costo y con menos esfuerzos individuales e institucionales.” (GUZMÁN, 2005, p.13)

[ssionId=dad235bd-3de2-42ca-ac7f-baed9f31088&referralInfo=dashboard](https://editor.wix.com/html/editor/web/renderer/edit/1ff73261-1ee7-48dd-91a8-349d4f7e9b3e?metaSiteId=a0848522-4823-4f7b-8c5e-7fbbc59b9b18&editorSessionId=dad235bd-3de2-42ca-ac7f-baed9f31088&referralInfo=dashboard) acesso dia 01-05-2019 às 11;12.

Cumprindo com o conceito de acessibilidade “devem possuir uma identificação padronizada que garanta a sua recuperação” (SILVA; CAFÉ; CATAPAN, 2011, p.96), optamos então, pela organização das informações em caixa de textos que direcionam as páginas específicas de informação. Vejamos:



Figura 3- Páginas específicas de informação, mostra de atividades.

Fonte: <https://editor.wix.com/html/editor/web/renderer/edit/1ff73261-1ee7-48dd-91a8-349d4f7e9b3e?metaSiteId=a0848522-4823-4f7b-8c5e-7fbbc59b9b18&editorSessionId=dad235bd-3de2-42ca-ac7f-baed9f31088&referralInfo=dashboard> acesso dia 01-05-2019 às 11;12.

Na imagem 3, *Sobre Nosotros*, estão dispostos os objetivos



educacionais e a intencionalidade desse *Blog*.

Figura 4- Objetivos educacionais e intencionalidade

Fonte: <https://editor.wix.com/html/editor/web/renderer/edit/1ff73261-1ee7-48dd-91a8-349d4f7e9b3e?metaSiteId=a0848522-4823-4f7b-8c5e-7fbbc59b9b18&editorSessionId=dad235bd-3de2-42ca-ac7f-baec9f31088&referralInfo=dashboard> acesso dia 01-05-2019 às 11;12.

Em suma, o *Blog* está organizado em 1) *Página inicial*, 2) *Sobre nosotros*, 3) *Actividades*, 4) *Plan de clase*, 5) *Sugerencias*, 6) *Contacto* e 7) *Forúm*. Cada sessão dispõe de uma página específica com informações direcionadas ao professor e mostra das atividades realizadas. Na sessão,



Proyectos, os professores podem encontrar as informações sobre o aporte teórico das propostas didáticas, por exemplo.



Figura 5 - Estrutura organizacional do Blog

Fonte: <https://editor.wix.com/html/editor/web/renderer/edit/1ff73261-1ee7-48dd-91a8-349d4f7e9b3e?metaSiteId=a0848522-4823-4f7b-8c5e-7fbbc59b9b18&editorSessionId=dad235bd-3de2-42ca-ac7f-baec9f31088&referralInfo=dashboard> acesso dia 01-05-2019 às 11;12.

Figura 6 - Os projetos e aportes teóricos

Fonte: <https://editor.wix.com/html/editor/web/renderer/edit/1ff73261-1ee7-48dd-91a8-349d4f7e9b3e?metaSiteId=a0848522-4823-4f7b-8c5e-7fbbc59b9b18&editorSessionId=dad235bd-3de2-42ca-ac7f-baec9f31088&referralInfo=dashboard> acesso dia 01-05-2019 às 11;12.

Deixamos aqui, alguns exemplos das sessões, por se tratar de um trabalho em desenvolvimento. As outras sessões estão sendo desenvolvidas e assim que concluído, serão disponibilizadas.

Por meio das sessões apresentadas, pretendemos mostrar as etapas elencadas por Cassany (2012) ao preparar as propostas de atividades didáticas digitais com o enfoque na expressão escrita. As etapas mencionadas e que devem ser revisadas pelo professor são: “*Metodologia, Objetivo, Tarea, Destreza Digital y Evaluación*”.

5. PROPOSTAS DIDÁTICA DIGITAIS

Podemos considerar que o perfil do aluno mudou e os docentes precisam adaptar-se à nova forma de ensinar. Enfatizamos que não

estamos deixando de lado outros recursos utilizados nos métodos tradicionais ou outros métodos e estratégias de ensino. Como vimos, a tecnologia e os recursos midiáticos formam parte de uma sociedade em constante processo de evolução (MORAN, 2015; LEFFA, 2012).

Se obtemos uma mudança no perfil do nosso aluno, conseqüentemente teremos mudanças no perfil dos professores. Com base nas informações apresentadas por Almeida (2012) a escola precisa acompanhar essa mudança, porém de forma didática, ou seja, capacitando os professores no domínio de novas tecnologias e atualizando seu sistema de ensino.

O desenvolvimento das propostas didáticas digitais surgem como uma resposta a umas das implicações apresentadas por Pinheiro (2017), referente às *implicações* no processo de relação com o ambiente e com os recursos que proporcionam mudanças na aprendizagem.

O como fazer, como desenvolver a competência digital proposta por Brasil (2018), tornou-se uma das nossas preocupações, uma vez que Buzato (2013), apresenta que a formação do professor neste contexto digital é deficitária.

Entendemos que o uso das propostas didáticas digitais como um recurso de ensino e aprendizagem, que pode apresentar ao despertar o interesse por parte do professor, em poder ajudá-lo a usar de forma mais cuidadosa e seletiva as inúmeras ferramentas e informações disponibilizadas na internet.

O *Blog* em nossa pesquisa assume um carácter colaborativo e interativo que permite ao professor interagir, aplicar e testar ferramentas, outrora desconhecidas, além disso, compartilhar e construir o conhecimento.

Entendemos que há várias implicações listadas por Pinheiro (2017, p.43) aos professores que decidem optar pela adoção da inovação. Primeiramente, trabalhar o desenvolvimento da CD trata-se de um processo que envolve: “rejeição, aceitação, conhecimento, persuasão e decisão para depois, implementar os novos recursos midiáticos e confirmar.”

Portanto, analisamos que as implicações durante o uso das TDICE, no ensino E/LE, são divergentes, pois segundo Moran (2015), não há um modelo único de ensino quando nos referimos às Metodologias Ativas,

uma vez que cada estudante desenvolve a partir da competência digital sua autonomia e significação por meio da aprendizagem e suas próprias *implicações* (PINHEIRO, 2017).

Observamos que o uso das TDICE na aula de E/LE pode ser considerado um fator motivador na aprendizagem. De acordo com Cassany (2012) e Bierbrauer (2011; 2015) dispor de um recurso digital, seja este uma rede social ou outra ferramenta corrobora para compreender a sua funcionalidade de modo real e atual preparando-os para o futuro.

Por isso, sentimos a necessidade de seleção e produção do material didático para o desenvolvimento da escrita, onde os alunos podem ter acesso a diferentes tipos de gêneros como dispõe a Brasil (2018) e estar expostos ao uso da tecnologia.

Ressaltamos que as propostas didáticas digitais vêm ao encontro com a necessidade específica deste grupo e não podemos ficar inerentes às mudanças educacionais:

³“Aspectos fundamentais, como a seleção das funções escritas que devem ser trabalhadas no enfoque metodológico que se seguirá, dependerá das necessidades e dos interesses dos aprendizes, de modo que podem ser variáveis em cada curso, em cada aula e provavelmente em cada indivíduo. Isto significa que o professor terá que ser sensível às características de cada grupo ...” (CASSANY, 2009, p.63).

Assim, entendemos que cada professor deve adaptar o MD que seja necessário de acordo com as características de seu grupo, assim como os objetivos e função da escrita que se pretende alcançar. Dessa forma, não há como adaptar propostas que estejam inerentes às mudanças tecnológicas.

5.1. Desenvolvimento das propostas didáticas digitais

3 #“Aspectos fundamentales, como la elección de las funciones escritas que deben trabajarse o el enfoque metodológico que se seguirá, dependen de las necesidades y los intereses de los aprendientes, de modo que variarán en cada curso, en cada clase -y probablemente en cada individuo. Esto significa que el profesorado tendrá que ser sensible a las características de cada grupo ...” (CASSANY, 2009, p.63)

Nas propostas de atividades didáticas digitais, retomamos os 4 modelos apresentados por Moran (2018, p.31): Rotação por estações, Laboratório Rotacional, Sala de aula Invertida, e Rotação individual. Além disso, buscamos inserir os diferentes modelos de aprendizagem propostos pelos autores para que pudéssemos tornar a aprendizagem significativa e personalizada ao realizar as atividades com os aprendizes.

Em cada proposta, destacamos três das quatro aprendizagens apresentadas por Moran (2018). Inserimos em nossa proposta didática digital a aprendizagem baseada no projeto de vida, a qual o aprendiz relaciona o objetivo da atividade com seu pessoal e atribui caráter significativo. A aprendizagem compartilhada, onde os aprendizes compartilham suas atividades e explicam como foi a construção de cada uma delas e por fim, a aprendizagem por tutoria, os alunos compartilharam e postam suas atividades no classroom e o professor oferece o feedback individual para cada um deles.

Todas as atividades aqui descritas foram personalizadas pelo professor para irem ao encontro das necessidades de cada grupo a fim de desenvolver o potencial, motivá-los e incentivar a busca do conhecimento mais profundo.

Nas propostas didáticas digitais desenvolvidas neste trabalho de conclusão de mestrado, demos prioridade a aprendizagem baseada em projetos de vida. Identificamos as etapas desta aprendizagem em nossas propostas didáticas:

- 1. Atividades para motivação e contextualização:** os alunos precisam querer fazer o projeto e se envolver emocionalmente;
- 2. Atividades de brainstorming:** espaço para gerar idéias, escutar, saber o que e como produzir, saber argumentar e convencer
- 3. Atividades de organização:** divisão de tarefas e de responsabilidades, escolha de recursos de registro, elaboração do planejamento: autoavaliação, avaliação dos colegas, reflexão sobre a mudança de rota.
- 4. Atividades de registro e reflexão:** Atividades de melhoria de idéias: pesquisa, análise de ideias e incorporação de práticas

5. **Atividades de produção:** aplicação de que os alunos estão aprendendo para gerar os produtos
6. **Atividades de apresentação e/ou publicação do que foi gerado:** celebração e avaliação final. (MORAN; apud BACICH; MORAN, 2018, p.45.)

Em todas as propostas didáticas digitais desenvolvemos esta organização para que se pudesse chegar ao desenvolvimento da competência digital com as atividades personalizadas para cada grupo. Vale destacar que cada grupo recebeu um objetivo diferente com ferramentas digitais diferenciadas para o uso. Também destacamos que nenhum dos grupos das quais as atividades foram aplicadas haviam trabalhado em algum momento com as OAD propostos: Canva, *Padlet* e *Google* desenhos, mais uma vez, potencializando o desenvolvimento da competência digital.

Iniciamos nosso percurso com os alunos do 6º ano e baseados no material didático adotado pela instituição, no 3º Bimestre, trabalhamos a unidade temáticas: *Mi mascota preferida*.

Primeiramente, iniciamos a aprendizagem baseada no “**Projeto de Vida**”, pois o principal objetivo é atribuir significado a aprendizagem. (MORAN, 2015).

A princípio, motivar o aluno a querer fazer parte dessa atividade e envolvê-lo emocionalmente foi o primeiro desafio. Por isso, as temáticas devem ser cuidadosamente selecionadas para que haja o engajamento do aprendiz no momento da apresentação do desafio e que ele se encontre no “**Projeto de Vida**”. Vale ressaltar que cada aluno cria a sua perspectiva sobre o uso das TDICs (PINHEIRO, 2017) e nem sempre todos reagiram de uma forma positiva.

A minha estratégia utilizada foi explorar o mundo dos alunos a partir de uma conversa sobre os animais favoritos, mascotes e a relação deles. Neste momento, o conhecimento prévio é ativado e os alunos sem perceberem começam a entrar no modelo de sala de aula invertida.

5.2. Descrição

Ressaltamos a importância do uso da sala de aula virtual gratuita, em nosso caso, *Google Classroom* como um repositório digital das atividades realizadas na disciplina. Quando a utilizamos, proporcionamos aos nossos alunos um ambiente diversificado, interativo, que pode ser acessado em qualquer espaço e tempo (MORAN, 2015), além de compartilhar as experiências adquiridas, como resultado da prática colaborativa e autônoma.

“Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.” (BRASIL, 2018)

Ao usar o ambiente virtual, *Google Classroom*, cumprimos com a proposta de interação a partir das ferramentas digitais a partir da sugestão da BNCC(2018, p.61) ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, e apresentar outras formas de aprendizagem.

Para a temática “A, *“Mi Mascota preferida”*, os objetivos comunicativos foram: identificar os nomes de animais e expressar gostos e preferências; reconhecer o gênero textual história em quadrinhos, identificar as onomatopéias e sequenciar uma história através da ferramenta digital *Google Desenhos*, como proposta pela BNCC (2018) no eixo linguístico: “propiciar reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando o estudante a pensar sobre os usos da língua”.

Ao indagarmos se os alunos já conheciam a ferramenta, apenas três deles responderam positivamente, porém não haviam construído uma HQ (histórias em quadrinhos). Novamente fizemos o processo inverso. Se depararam com um novo desafio digital, em duplas organizadas pela professora, eles teriam que apresentar uma HQ, com no mínimo seis quadros que apresentassem as onomatopéias estudadas e um diálogo realizado entre os animais.

Nesta perspectiva do eixo da escrita, proposta por Brasil (2018, p.244), optamos pelo desenvolvimento de uma escrita autêntica,

criativa e autônoma, por isso justificamos a escolha da HQ, uma vez que foi o gênero abordado na unidade didática do material selecionado pelo colégio.

O resultado foi surpreendente, pois percebemos que a utilização das TDICE na aula de espanhol como língua estrangeira, foi um dos fatores motivacionais para o desenvolvimento e desempenho da atividade e da expressão escrita. Como afirma Pinheiro (2017), cada aprendiz considerou a sua *implicação* e a sua percepção em relação ao a interação do ambiente com recurso midiático proposto.

Nesta atividade, a competência digital foi desenvolvida a partir da interação entre a ferramenta e sua funcionalidade com a língua. O aluno usou a criatividade, a autonomia e aprendeu a utilizar a ferramenta para uma determinada função comunicativa da língua.

Quanto às implicações, encontramos na aplicação desta proposta didática digital relacionadas ao ambiente, ao aluno e ao professor. Ao ambiente, pois não havia computadores disponíveis para todos os alunos, ao aluno, muitos deles desconheciam funções básicas de edição, defendiam que não conseguiriam usar a ferramenta, pois era desconhecida por grande parte, demonstraram dificuldades ao gerenciar o tempo na navegação da Internet, pois não estavam habituados a este tipo de atividade.

Quanto ao docente, precisei ir além do tecnicismo e conhecer o funcionamento de várias ferramentas, buscar conhecimento e definir a ferramenta digital mais adequada para o grupo, além de gerenciar a falta de conhecimento por partes de outros colegas na aplicação da proposta como fim educativo.

Para esta aplicação, verificamos que as TDICE não podem garantir a melhor aprendizagem, porém podem ofertar novas possibilidades a prática docente quando relacionadas ao cotidiano do aprendiz.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver as propostas de atividades didáticas digitais, verificamos na prática que cada professor deve adaptar seu MD que seja

de acordo com as características de seu grupo, assim como os objetivos, a função da escrita que se pretende alcançar e o OAD mais adequado para o desenvolvimento da competência digital. Dessa forma, não há como adaptar propostas que estejam inerentes às mudanças tecnológicas, esta adaptação sempre será necessária.

Percebemos que ao desenvolver a competência digital está mais além de saber usar as ferramentas para o contexto pessoal, está além do tecnicismo. Faz-se necessário trabalhar a criticidade, a seleção de informação, a ética, a importância do compartilhar e todas as outras áreas que formam a CD mencionadas por Abio (2017).

Temos sim, um desafio mediante as mudanças tecnológicas, porém acreditamos ser possível o desenvolvimento das propostas didáticas digitais para o desenvolvimento da competência digital conforme apresentamos na descrição.

Quanto às *implicações* encontradas, identificamos que cada aprendiz traz consigo uma leitura individual sobre o uso dos OADs. Para entender as *implicações* encontradas, apresentaremos o quadro a seguir:

As TDICE (SANTOS, 2014), podem ajudar a desenvolver a competência digital na aula de espanhol como língua estrangeira como uma oferta a possibilidades... não queremos dizer que o ensino e aprendizagem do E/LE é mais eficaz com o uso da tecnologia, mas afirmamos que pode ser mais significativo dado a mudança e transformações tecnológicas presentes na sociedade.

Para que a competência digital seja desenvolvida, deve-se analisar o contexto educacional, assim como os recursos disponíveis para a aplicação da proposta didática digital, o nível da competência a ser definida pelo professor para ser adequada aos aprendizes (básica, intermediária e/ou avançada) as implicações, a seleção dos OADs e a seleção da metodologia aplicada.

De acordo com Buzato (2009), a formação dos professores em detrimento ao letramento digital é “deficitária”, por isso afirmamos a necessidade de investimento na formação acadêmica dos professores em formação, como parte do desenvolvimento da competência digital docente.

Ao relacionar as perspectivas futuras quanto ao uso da tecnologia no ambiente educacional, Almeida e Valente (2011, p. 36) questionam e promovem uma reflexão acerca das dificuldades encontradas por diversos professores ao promover atividades que envolvam TDICs:

“Ainda que muitos professores reconheçam a importância do uso das TDIC no desenvolvimento do currículo, há que se questionar criticamente as condições dos espaços concretos em que se desenvolve o ensino, para que se possa sair da situação de carências de diferentes ordens e de excesso de dificuldades, tais como o elevado número de alunos em sala de aula, o pequeno número de computadores disponíveis nas escolas, a escassez do tempo do professor para planejar adequadamente suas aulas, a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores das diferentes disciplinas, a ausência de cultura digital da parte dos professores em contraposição com uma arraigada cultura livresca[...] (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p.36)

Diante desta argumentação, vale ressaltar que o professor torna-se o responsável por gerenciar a metodologia utilizada em seu ambiente educacional, assim como, o gerenciamento e escolha das TDICE que sejam adequadas a seu currículo e aos seus discentes.

Portanto, concluímos que, apesar das implicações enfrentadas por parte dos docentes sejam muitas, o professor precisa da sensibilidade para mudar e adaptar as suas práticas pedagógicas, pois nossa sociedade está em transição tanto na forma de aprender, como na forma de ensinar. Não podemos ocultar os dois lados de uma moeda, as tecnologias são essenciais para comunicação e para o ambiente colaborativo, porém podem trazer desafios e dependências.

De acordo com Moran (2018, p.43) cabe ao professor saber médias em seu planejamento, pois um aluno sem domínio digital perde muitas chances de se informar; de se comunicar; de disseminar as suas ideias e de se inserir no mercado de trabalho futuramente.

REFERÊNCIAS

ABIO, Gonzalo. Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/literacidades digitales. *Caracol*, [S.l.], n. 13, p. 20-55, mar. 2017. ISSN 2317-9651. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122901/124761>>. Acesso em: 11 July 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i13p20-55>.

BERBEL, Navas Aparecida Neusi. As metodologias Ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em 20 agosto. de 2018.

BIERBRAUER, Fanny. Las Tics y la formación de profesores del ELSE. In: DANDREA, Fabio (coord); SUPISICHE, Patrícia. *et al. Articulación lingüística y cultural Mercosur 2: gestión institucional del español lengua segunda y extranjera en la cooperación con Brasil*. 1ª ed. Río Cuarto: UniRío Editora, 2015. v. 2, p.117-134. ISBN 978-987-688-134-0 1. Disponível em: <http://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Articulacion%20Linguistica%20y%20Cultural%20MERCOSUR%202.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. 2001. 189 f. Monografia (especialização)- Curso de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramento e inclusão: do Estado-nação a era das Tics*. D.E.L.T.A., 25:1, 2009, p.1-38.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. -Documento Preliminar MEC. Brasília, DF, 2018, p.600, 19 dez.2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

CASSANY, D. En línea. *Leer y escribir en la red*. São Paulo/SP: Anagrama, 2012.

FERNANDEZ, G. E; VIEIRA, M. E; CALLEGARI, M.V. *Investigar en la lengua extranjera*. São Paulo:Cia Editora Nacional, 2008.

GUZMÁN, Clara López. *Los repositorios de objetos de aprendizaje como soporte a un entorno e-learning*. 2005. Tese (Doctorado en procesos de formación en espacios virtuales) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005. Disponível em: <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56649/1/DIA_Repositoriosobjetos.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

INTEF. *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Proyecto “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en la Escuela. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Gobierno de España, 2013. Disponível em: <<http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>> Acesso em: 05 jan. 2019.

LEFFA, Vilson José. *Produções de Materiais de Ensino: Teoria e Prática*. 2ºed. Pelotas: Educat, Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2007. 206p.

LEFFA, Vilson José. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.2, n.2, p.1-18, 2013.

MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações jovens. PROEX/UEPG, v.II, p.1-20, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

PINHEIRO, I. Q. *Explorando as affordances do uso de dispositivos móveis na formação continuada de professores de língua inglesa*. 2017. 111f. Dissertação (mestrado)- Curso de Letras, Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola*. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. -São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

SILVA, Edna Lúcia da; CAFÉ, Lígia; CATAPAN, Araci H. *Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação*. Ci. Inf., Brasília, DF, v. 39 n. 3, p.93-104, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a08.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. *A Elaboração de Materiais para Curso de Idiomas*. 1ºed. São Paulo. SBS, 2005. p.84.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani da F. da F. Rosa. Porto Alegre- ArtMed, 1998. p.653.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. tradução: Carlos Henrique Lucas Lima- Porto Alegre: Penso, 2014. p. 221. E-PUB

TECENDO UMA REDE DE MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES: ATIVIDADES COM FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Eliana Soares

Valdirene F. Zorzo-Veloso

INTRODUÇÃO

O avanço da tecnologia impulsionado pelo processo de globalização acentuou a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Tão importante quanto o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira para o aluno do século XXI, faz-se igualmente relevante o desenvolvimento de habilidades e competências que capacitem os estudantes para viver em um mundo cada vez mais tecnológico. O desenvolvimento de uma compreensão sobre a linguagem e sua atuação em outras esferas, exige uma integração cada vez maior entre sala de aula e ambientes virtuais, reconfigurando o papel da escola e dos profissionais que nela se encontram diante dessa rede de possibilidades interativa e dinâmica.

Uma vez que entende-se que a tecnologia quando utilizada de forma consciente e com propósitos bem definidos é um valioso instrumento que proporciona uma integração de todos os espaços e tempos, como relata Moran (2007), é possível uma melhor compreensão do mundo que nos cerca quando o ensinar e o aprender acontecem de forma interligada

à representações que transitam entre o que chamamos de mundo físico e mundo digital. Por meio do uso das tecnologias digitais torna-se viável ultrapassar o espaço físico da sala de aula para os muitos espaços do cotidiano (MORAN, 2014).

Essa mistura entre sala de aula física e ambientes virtuais denota a hibridez do ensino (BACICH, MORAN, 2015) e tende a gerar na educação formal uma reformulação de paradigmas, uma vez que as tecnologias permitem essa ampliação no processo interativo e modificam todo um contexto social (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017). Na construção de um conhecimento globalizado e uma Cultura Contemporânea (HERNÁNDEZ, 1998) o “compreender” encontra-se conectado a hibridez e a interatividade, apontadas pelas práticas na *Web* por meio de conteúdos e informações compartilhadas em espaços digitais, caracterizam-se como mudanças perceptíveis e inevitáveis no uso da tecnologia aplicada para o desenvolvimento de novos conhecimentos, de novas competências pessoais e profissionais, e das relações comunicativas.

De acordo com as pesquisas apresentadas por Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017), “os professores têm grande dificuldade em trabalhar com suportes tecnológicos de forma contextualizada e interdisciplinar¹”. Segundo os autores, os docentes possuem algumas competências digitais, porém não há uma formação adequada visando uma perspectiva do desenvolvimento das competências que englobam o Letramento Digital presente no eixo da Cultura Digital² da BNCC, voltado para o ensino e aprendizagem de Língua Espanhola³ (LE).

1 Compreende-se que o conceito aplicado a interdisciplinaridade engloba construtos polissêmicos, sendo os mais expressivos: o proposto por Nicolescu (1999), vista como um desdobramento metodológico aplicado para construção de novos saberes e a de Suanno, M., (2015) que apresenta interdisciplinaridade como um diálogo entre saberes projetado por uma construção coletiva e colaborativa, com ações de trocas recíprocas entre os sujeitos, sendo este último o conceito adotado para elaboração deste artigo.

2 Segundo a BNCC (2018), cultura digital refere-se às mudanças sociais e culturais provocadas pelo uso da tecnologia. Tais mudanças se devem ao acesso às TICs e ampliação do conceito em rede que passou uma complexa rede de interligação multidirecionada entre computadores e dispositivos eletrônicos para uma rede colaborativa e interativa, ressignificando os processos que a antecedem.

3 Observam-se as várias implicações das terminologias usadas para referir-se ao ensino de espanhol: Língua Espanhola, Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), Espanhol como Língua Adicional, ou ainda Espanhol como segunda língua (L2), já expostos pelos pesquisadores Leffa e Irla (2014), Martin Martin (2004) e Santos Gargallo (2010). Contudo, neste artigo, se empregará o termo língua espanhola (LE) por ser esta a nomenclatura adotada nos documentos oficiais e currículos das instituições escolares.

Motivada pelo processo de Letramento Digital, iniciado pelo programa *Google* para educação e pelo meu trabalho com a disciplina de LE em uma instituição de Educação Básica particular, o presente capítulo pretende contribuir com o ensino de LE apresentando uma possibilidade de estruturar atividades a partir dos verbos descritos na Taxonomia de Bloom para a era digital (CHURCHES, 2008), integrando o conteúdo curricular de espanhol as competências do eixo de Letramento Digital dispostos na BNCC na área de Linguagens e suas Tecnologias. Ressalta-se que, ainda que as diretrizes propostas na BNCC (2018) para o ensino médio estejam voltadas para o ensino de língua inglesa, os mesmos direcionamentos foram tomados para elaboração das fichas observando as especificidades da língua-alvo dessa pesquisa, o espanhol.

Sendo assim, propõem-se como produto educacional fichas didáticas temáticas contendo atividades baseadas no ensino híbrido, integrando o ensino tradicional e as estratégias de ensino ativas, com as quais se pretende colaborar de modo significativo com o ensino-aprendizagem de LE no ensino médio de forma contextualizada e interdisciplinar, por meio das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), visando as competências e habilidades do Letramento Digital.

Depreende-se que esta pesquisa se enquadra no campo metodológico, de caráter qualitativo interpretativista na qual Bortoni-Ricardo (2008) elucida que a pesquisa interpretativista interessa o detalhamento de uma situação específica orientadas por uma perspectiva vygotskyana, por considerar que a língua é objeto de origem da interação sócio-cultural do indivíduo nas múltiplas esferas de sua atuação. Almeja-se que este artigo traga uma contribuição para a área da Linguística Aplicada acerca da relevância do uso NTIC aplicadas a educação, como ferramentas para o ensino-aprendizagem de língua espanhola, considerando os princípios de acessibilidade, interação e dialogia.

Para tal, discorre-se neste capítulo sobre fundamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de NTIC aplicadas à Educação, considerando o eixo da Cultura Digital, na sequência apresenta-se a descrição do contexto gerador da pesquisa e os procedimentos

metodológicos adotados na pesquisa e na elaboração do produto educacional, finalizando com os resultados obtidos até o presente momento e referências relevantes.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009) em seu relatório mundial intitulado “Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue”⁴ expõe que mais de 90% dos jovens entre 18 e 24 anos no mundo fazem parte de alguma forma de rede social, como *Facebook* e *Twitter*, deve-se considerar um número crescente dessa cifra atualmente.

Apesar das Metodologias Ativas (MA) não serem algo relativamente novo, uma vez que as obras que tratam sobre os fundamentos e conceitos da metodologia datam entre 1890 e 1931, por intermédio de autores como James (1890; 1899) e Dewey (1958; 1979) foi neste início de século que ela alcançou uma visibilidade expressiva no Brasil. Com o uso das NTIC, a proposta de uma aprendizagem ativa⁵ busca superar o ensino conteudista e tradicional com uma abordagem híbrida que visa a construção de uma aprendizagem flexível, com o objetivo de oportunizar o desenvolvimento do indivíduo ultrapasse sua totalidade cognitiva por meio da interação, vislumbrando um futuro sustentável e peculiarmente digital, como afirmam Diniz e Senna (2015):

Nesse processo, competências socioemocionais como colaboração, curiosidade, resiliência e capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento tornam-se imprescindíveis – não só na escola, mas em todos os aspectos da vida. É necessário ir além da dimensão cognitiva do aprendizado e garantir que os alunos adquiram capacidades necessárias para viver, conviver e trabalhar no século 21. (DINIZ; SENNA, 2015, p. 9)

4 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf>> Acesso em: jan. 2019

5 Compreende-se aprendizagem ativa como o conhecimento adquirido pelo sujeito por meio de sua própria ação e interação social.

Segundo os autores, o conhecimento adquirido na escola não garante o preparo do aluno para o mercado atual. A rapidez com que a informação e as mudanças sócio-econômicas ocorrem exigem que os alunos estejam preparados para desempenhar funções laborais que sequer existem. Em sua maioria, esses empregos serão destinados ao uso de tecnologia que serão inventadas para resoluções de problemas que ainda não aconteceram. Manter os estudantes motivados para superar esse desafio tem sido um dos objetivos do ensino híbrido.

As abordagens inseridas no ensino híbrido podem ser usadas em conjunto ou separadamente para ampliar o arcabouço teórico e prático dos alunos.

Para a elaboração das fichas didáticas temáticas propõe-se uma junção de abordagens possibilitadas pelo ensino híbrido, especificamente pela rotação por estações e sala de aula invertida que tem como foco ir além da simples reprodução de conhecimento por meio da tecnologia (BACICH, MORAN, 2015) e proporcionarem uma prática mais condizente com o contexto da pesquisa, escola de ensino privado com alunos do ensino médio.

Considerando o grande número de informações que circulam no ambiente digital, nunca foi tão importante promover o Letramento Digital. Capacitar os alunos para lidar com as potencialidades que o meio midiático pode trazer é um desafio. Faz-se necessário ensinar o aluno a aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a fazer e aprender a conviver (UNESCO, 2016), por meio da tecnologia para provocar o desenvolvimento de habilidades cognitivas de ordem superior (BLOOM, 1956), a qual será apresentada mais adiante, capacitando-o para o pensamento crítico, lógico e dedutivo em ambiente sociointerativo. Segundo Moran (2015):

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. (MORAN, 2015, p.16).

Portanto, compreende-se que o espaço “sala de aula” adquire uma nova definição, amplia seus limites e multiplica as possibilidades de promover o conhecimento ao fazer uso dos espaços digitais. Contudo, para que a ação do professor inclua os ambientes virtuais de aprendizagem e encoraje a busca pelo conhecimento de forma ativa por parte do aluno, faz-se necessário a ampliação de habilidades relacionadas ao currículo tecnológico e neste caso, ao Letramento Digital como bem coloca Puentedura (2006) ao elaborar o modelo SAMR⁶. Tal modelo apresenta-se dividido duas áreas e em quatro seções agrupadas em ordem crescente: na área “Aprimoramento” encontram-se as seções Substituição e Ampliação, na qual as tecnologias podem substituir ou melhorar o processo de aprendizagem por meio de ferramentas tecnológicas, enquanto na área da “Transformação” as seções Modificação e Redefinição indicam novas oportunidades para o aprendizado facilitadas pelo uso de tecnologia alinhada ao Letramento Digital.

1.1 Letramento e suas dimensões

De acordo com Soares (2010, p. 44), “o letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.”. A definição de letramento dada pela autora é corroborada por Pahl e Rowsell (2012), que defendem o letramento como forma de expressão social do indivíduo mediado pela interação, na qual as exigências vão além de fazer uso da escrita ou da leitura na comunicação social.

Neste universo da aprendizagem digital, onde a comunicação e a interatividade estão presentes de forma rápida, ubíqua e muitas vezes em tempo real, surge uma nova cultura denominada Cibercultura. Lévy (1999) conceitua a Cibercultura como um agrupamento de práticas,

6 PUENTEDURA, R. Transformation, Technology, and Education. Disponível em: <http://hippasus.com/resources/tte/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

atitudes (comportamentais e intelectuais), de pensamentos e valores que se manifestam no ciberespaço⁷.

Devido à variedade de ferramentas tecnológicas, que estão em constante desenvolvimento, cabe ao professor motivar seus alunos e ajudá-los a desenvolver suas habilidades. Os educadores devem estar abertos a ensinar com base em uma ação motivadora, combinando estratégias para aprimorar o pensamento crítico e habilidades de caráter interdisciplinar.

Assim sendo, o planejamento e execução das atividades precisam ser motivadoras e desafiantes, tornando imprescindível a compreensão e reflexão sobre como se dá o processo de aprendizagem através dos objetos educacionais e do Letramento Digital conceituados por Soares (2010) e Rojo (2009) sob uma visão que considere a Cibercultura abordada por Lévy (1999) e Martin (2008). A Taxonomia de Bloom revisada (2001; 2002) com aporte da metodologia híbrida definida por Bacich e Moran (2015), pretende favorecer a adequação curricular por parte do professor e fornecer uma compreensão personalizada sobre os aspectos cognitivos que acompanham a aprendizagem do aluno.

1.2 Taxonomia de Bloom

Elaborada por uma equipe de pesquisadores multidisciplinares integrantes de várias universidades americanas na década de 1950, a Taxonomia⁸ das dimensões cognitivas e de aprendizagem de Bloom, teve a frente Benjamin S. Bloom - psicólogo educacional americano na década de 1950.

7 Para Lévy (1999, p. 32, 92 e 167) ciberespaço é “o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do século 21”.

8 Taxonomia é um termo proveniente da ciência que se refere à classificação sistemática e respectivo agrupamento dos seres vivos tendo por base as características comuns entre os mesmos. Fonte de consulta: HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRACO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922p.

De acordo com Bloom (1972, p. 333-352), a resolução de problemas exige que uma pessoa mobilize uma série de capacidades intelectuais. Ao concluir seu trabalho, Bloom afirma que o sujeito passa por esferas cognitivas (relacionado ao aprender), afetiva (relacionado ao emocional) e psicomotoras (relacionado a habilidades físicas), partindo de um nível inferior (menos complexo) de conhecimento até atingir o nível superior (mais complexo), sequencialmente, conforme sua maturidade intelectual.

Apesar da importância dada a estes três domínios, o cognitivo é o mais evidenciado pela comunidade acadêmica, uma vez que é utilizado para proporcionar embasamento sobre os preceitos teóricos e delinear atuação do professor, bem como, estratégias de ensino, metas, planos e sistemas avaliativos. Sendo assim, uma valorosa ferramenta educacional.

Contudo, a categorização dessa esfera do domínio cognitivo foi redefinida pelos cientistas Anderson (2001) e Krathwohl (2002), este último um coautor do trabalho original, com a intenção de adequá-la à era digital e estruturá-la segundo a compreensão sobre a não linearidade do pensamento.

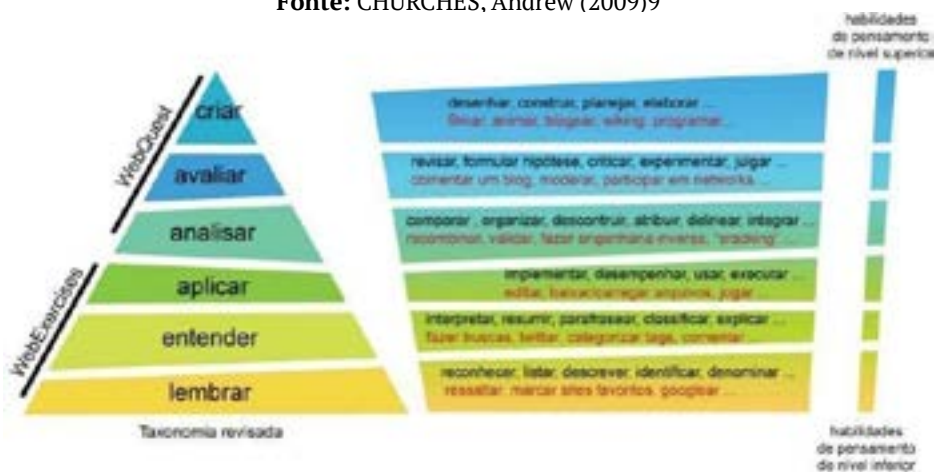
As atuais pesquisas sobre aprendizado indicam que todos esses níveis podem ser combinados com eficácia em atividades de aprendizado e não são sequenciais, como Bloom originalmente pensava. (ANDERSON; KRATHWOHL et al., 2001).

Dessa forma, a Taxonomia de Bloom revisada apresenta uma dimensão do conhecimento em conformidade com os processos cognitivos fragmentada em outras dimensões, exibindo a relação existente entre a aquisição do conhecimento e seus níveis de complexidade. Na Taxonomia apresentada por Churches (2008), manteve-se a ordem dos verbos (algumas versões com a palavra “revisada”), no entanto, ocorreram algumas mudanças conceituais. Conforme Krathwohl (2002), (1) a expressão dos substantivos foi melhor sintetizada pelos verbos, uma vez que o verbo tem a ação de estimular a execução; e (2) houve uma inversão de lugar nas duas últimas categorias (avaliação e síntese por avaliar e criar) e após a revisão de Anderson e Krathwohl (2001), a

imagem a seguir ilustra a Taxonomia de Bloom para a era digital e suas dimensões, com seus respectivos verbos .

Figura 2: Objetivos de aprendizagem com base na Taxonomia de Bloom revisada

Fonte: CHURCHES, Andrew (2009)⁹



Apesar de manter o desenho hierárquico original, a revisão da pirâmide tornou-a mais flexível e de fácil compreensão, ainda assim, o princípio dos níveis permaneceram (pensamento de ordem inferior para pensamento de ordem superior). Ressalta-se que não há uma linearidade entre os verbos descritos na pirâmide, pois compreende-se que há uma flexibilização no processo de aprendizagem que deve priorizar conhecimentos anteriores e habilidades já adquiridas pelo aluno, preservando seu conhecimento cumulativo, como sugere Vygotsky (1998, 2004).

Em se tratando da interação curricular, um dos recursos que se mostra mais eficiente para desenvolver habilidades é a colaboração. Os aspectos benéficos derivados da colaboração também estão presentes na interdisciplinaridade. Uma vez que as ideias sejam motivadas pela curiosidade, são as habilidades imaginativas que ganham espaço e possibilitam a interação entre os currículos.

⁹ Churches, Andrew. Bloom's Digital Taxonomy. 2009. Disponível em: <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom's+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>. Acesso em: mar. de 2018.

Assim, ao repensar a interação de currículos para favorecer a construção de um trabalho interdisciplinar, estimula-se não apenas o desenvolvimento de habilidades, conhecimento e caráter social mas também a autonomia, a consciência para o aprendizado proativo ao gerar metas e indagações responsáveis por instigar o estudante em cada processo.

Como destaca Moran (2015), a tecnologia e o espaço da sala de aula estão conectados, queira o professor ou não. A sociedade em rede (CASTELLS, 1999) criada pelo ciberespaço combina experimento com aquisição de conceitos e proporciona que o aluno possa ser protagonista de sua aprendizagem em um espaço compartilhado. Neste espaço, a interação é a palavra-chave para articular conhecimentos e favorecer uma aprendizagem ativa e híbrida.

Ao invés de apenas ouvir, como comumente se daria em uma aula tradicional, em um espaço híbrido os alunos podem fazer uso de suas habilidades de pensamento crítico por meio da investigação, da argumentação e aprender com diferentes pontos de vista, contribuindo para o desenvolvimento das competências comunicativas (HYMES, 1972) essenciais ao indivíduo do século XXI.

A medida que se compreende a necessidade de uma mudança estrutural, com práticas voltadas para um ensino e aprendizagem mais interativa e colaborativa, também se observa a importância de uma formação docente que proponha desafios, que motive a experiência da aprendizagem por meio de situações reais ou simuladas. Contudo, para ser capaz de combinar estratégias ou adaptá-las a diferentes contextos o professor deve possuir um conhecimento básico das tecnologias aplicadas à educação e suas possibilidades.

2 METODOLOGIA

A necessidade de elaboração de fichas didáticas temáticas surgiu por uma inquietação após o incentivo dado pela capacitação realizada no ano de 2015, sobre algumas ferramentas disponibilizadas pelo *Google* para educação na instituição de ensino privada, em uma cidade no

interior do estado de São Paulo, com o ensino da disciplina de língua espanhola no Ensino Médio e o uso da tecnologia está inserido nos componentes curriculares da escola por meio do programa *Google for Education*. Neste espaço se desenvolvem formações periódicas com alunos e professores para capacitá-los a usar as diversas ferramentas que integram o pacote *G-Suíte* do *Google*. Contudo, mesmo em contexto privilegiado, não há uma preocupação com uma formação específica na Cultura Digital e no uso da linguagem em contexto multimodais. Foi diante dessa escassez de uma formação continuada nesse segmento que levou-no ao compartilhamento de ideias e busca por outras ferramentas que pudessem suprir as necessidades ocasionadas pelo currículo de língua espanhola com foco no Letramento Digital.

Sendo assim, o desenvolvimento do produto educacional fichas didáticas temáticas pretende integrar o ensino de língua espanhola (conteúdo) as diversas possibilidades de aprendizagens proporcionadas pelo uso da tecnologia, a fim de desenvolver habilidades e competências para a construção de novas formas de conhecimento.

Durante o percurso de análise das diversas ferramentas e suas possibilidades para a elaboração de atividades mais participativas e colaborativas foram selecionadas ferramentas que atendessem ao propósito educacional com objetivos específicos focados na linguagem interdisciplinar, nos verbos presentes na Taxonomia de Bloom para era digital e na ampliação das habilidades de Letramento Digital voltadas para o ensino de língua espanhola.

Produzidas por meio de observação e análise das potencialidades das ferramentas digitais e dos temas para promover a interdisciplinaridade e o conhecimento necessário para as produções recorrentes em meio digital, as fichas estão organizadas por eixos temáticos (meio ambiente, ética e saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo) e partem sempre do currículo do professor especialista e projetaram um percurso sobre o uso da Linguagem presente no Letramento Digital em sala de aula.

A partir da exploração das ferramentas digitais e da elaboração das atividades, verificou-se a necessidade de um guia para auxiliar o professor quanto ao uso, avaliação e execução das atividades em meio digital. Ainda que o foco das atividades seja o Letramento Digital, outras

formas de letramentos foram incorporadas às fichas, uma vez que eles se mesclam para criar novas formas de comunicação.

Sendo assim, o produto educacional que propomos consta de oito fichas, divididas por temas, elaboradas sobre o eixo de atuação da Cultura Digital, seguidas pelas habilidades do Letramento Digital integrados na BNCC (2018) e proposições de atividades por nível de aprendizagem cognitiva da Taxonomia de Bloom para a era digital (CHURCHES, 2008). Propostas pelo viés do ensino híbrido a sistematização das fichas realiza-se por intermédio de um guia para o professor da disciplina, contendo em seu constructo a proposta pedagógica, organização didática, objetivos gerais, programação das fichas temáticas e protótipo de grade de avaliação de aprendizagem, o produto educacional foi compilado em um site¹⁰ com o intuito de ampliar sua rede de interação e colaboração.

3 RESULTADOS FINAIS

A elaboração de sugestões de fichas didáticas temáticas baseadas na perspectiva do Letramento Digital se dará principalmente sobre as MA na modalidade de ensino híbrido. Segundo Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015), realizar um trabalho considerando os modelos flexíveis desafiadores, com projetos tangíveis, jogos contextualizado e equilibrando cooperação com a singularidade de cada contexto é o caminho mais expressivo para se alcançar uma aprendizagem significativa, neste caso no ensino de língua espanhola no contexto do Ensino Médio de uma escola particular. A apresentação de atividades em fichas didáticas embasadas no ensino híbrido e na Taxonomia de Bloom se adequa ao formato flexível desejado para as ações por parte do professor, que na escolha das atividades levará em consideração seu contexto de trabalho e objetivos.

Uma vez que, a modalidade híbrida permite que as atividades mediadas pelas NTIC, atendam os mais diversos perfis de alunos que integram uma sala de aula e articulem os processos de ensino e aprendizagem formais e informais que interagem com a educação

10 Link de acesso ao site contendo o produto educacional com a Licença Creative Commons 4.0 Internacional: <http://bit.ly/2NFW4oh>.

formal (BACICH; MORAN, 2015), sendo capazes de aproximar pessoas com diferentes visões de mundo e pertencentes a diferentes crenças, democratizando o conhecimento no mundo globalizado. Além de atender ao complexo funcionamento da instituição que perpassa pela relação com a família, movimentos sociais e mídia.

Apesar de alguns desafios presentes em um ensino pautado nas tecnologias: políticas de formação inicial/continuada de professores; adequação dos livros didáticos e acesso às mídias digitais com excelência, ressalta-se que até o presente momento, respaldados pelo referencial teórico e pelo caminho metodológico escolhido, foram construídos alguns protótipos para as fichas didáticas temáticas, um guia didático e uma site público sob a licença *Creative Commons 4.0*, por demonstrar um potencial de reusabilidade, assegurando que o produto educacional possa servir tanto como fonte de consulta, pesquisa, referências e propostas quanto como recurso para esclarecer outros professores sobre o uso das modalidades híbridas (sala de aula invertida aliada à rotação por estações) e favorecer a integração da tecnologia em sala de aula. Uma de nossas aspirações futuras é a atualização do site, como um modo de dar vida ao trabalho aqui realizado e seguir com as pesquisas sobre a temática. Cabe, ainda, ressaltar que o produto educacional foi finalizado antes do início da pandemia pela COVID-19, portanto não foi possível verificar a aplicabilidade do produto para possíveis ajustes.

Por fim, deseja-se que a diversidade de esferas comunicativas presentes na rede digital levam à elaboração de atividades inovadoras por meio do uso de ferramentas digitais, e que os desafios encontrados nesse percurso, impulsionem a colaboração para partilhar conhecimento e engajar os alunos em uma aprendizagem significativa para uma formação integral do estudante.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. W. et. al. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, jun. de 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-focona-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956. 262 p. (v. 1)

BLOOM, B. S. Innocence in education. **The School Review**, v. 80, n. 3, p. 333-352, 1972.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão Final**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 15 set. 2018.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CGI. (2016). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2015** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf. Acesso em: 11 out. 2019.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. & STAKER, H. **Ensino híbrido: uma Inovação Disruptiva?**. Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

CHURCHES, A. **Bloom's Digital Taxonomy**. 2009. Disponível em: <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom's+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DEWEY, J. **A Filosofia em reconstrução**. São Paulo: Editora Nacional, 1958.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 4ª. Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DINIZ, M. A.; SENNA, V. In: FADEL, C.; BIALIK, M. & TRILLING, B. **Educação em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes devem ter**

para atingir o sucesso. 2015. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/10G_YeV6ZDBK4OI9zyv2CIId3HgTvMSXei. Acesso em: dez. 2018.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n.4, p.13-24, 1999.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, M. B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Tradução Maria Cristina Gulate Monteiro. Revisão técnica Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

HYMES, D. On Communicative Competence. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. **Sociolinguistics.** England: Penguin Books, p. 269- 293, 1972.

JAMES, W. The principles of Psychology (New York, 1890), vol. II, cap. 28. In: HERRNSTEIN, R.J.; BORING, E.G. (orgs.). **Textos básicos de história da psicologia.** Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Herder; Editora da Universidade de São Paulo, 1971, p. 477-491.

JAMES, W. **Talks to teachers on psychology: and to students on some of life's ideals.** New York: Henry Holt and Company, 1899 <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/JamesTalksToTeachersFirstEdition.pdf>. Acesso em: out. 2019.

KRATHWOHL, D. R. **A revision of Bloom's taxonomy: an overview.** Theory in Practice, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTIN, A. Digital literacy and the “Digital Society”. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele.(eds.) **Digital Literacies: concepts, policies and practices.** New York: Peter Lang Publishing, 2008. p. 151-176.

MORAN, J. M. **Desafios na comunicação pessoal.** 3ª ed. revista. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, J. M.. **Educação Humanista Inovadora.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

MORAN, J. M.. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas).

PAHL, K.; ROWSELL, J. Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. 2012. Disponível em: https://languagetalisman.files.wordpress.com/2012/09/pahl-and-rowsell_proof1.pdf. Acesso em: jan. 2019.

PUNTEDURA, R. R. **Transformation, Technology, and Education**. (2006) In: <http://hippasus.com/resources/tte/>. Acesso em: 11 ago. 2018.

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

SCHUHMACHER, V. R. Niedersberg; ALVES FILHO, J. de P.; SCHUHMACHER, E.. **As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação**. Ciênc. educ., Bauru, v. 23, p. 563-576, 2017.

SOARES, M.. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNESCO. **Rethinking Education: towards a global common good?** Paris: UNESCO, 2016.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. de; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino, 2017. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

JOGO DE TABULEIRO COMO RECURSO PEDAGÓGICO AUXILIAR NO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA HISPÂNICAS

Dayane P. de Souza Silva

Samantha Gonçalves Mancini Ramos

1 INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Espanhola na Educação Básica brasileira e discente do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da UEL, tenho constatado que há novas práticas de acesso à informação, imagens, textos curtos e vídeos resumidos, que podem ser utilizados como base para a elaboração e uso dentro de sala de aula. Nós, professores de Línguas Estrangeiras, nos questionamos sobre em que momento a interpretação e o esmiuçar de um texto literário deve fazer parte da vida dos estudantes e quais estratégias/ metodologias devemos nos embasar para a realização deste trabalho. Logo, a inserção de textos literários em sala de aula produz um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua, uma vez que este oferece ao aluno acesso a informações literárias que poderão ser utilizadas dentro e fora da sala de aula.

Assim, a partir dessa reflexão, surgiu a necessidade de identificar como os textos literários podem ser utilizados em sala de aula e como estes podem ser inseridos de forma que atraiam os estudantes e que propiciem a aprendizagem da língua alvo. Referente a isto, Moço (2011) aponta que os “textos literários e o uso estético que apresentam da língua são um importante estímulo ao diálogo intercultural, uma vez

que permitem a construção de pontes entre universos distintos, plurais” (MOÇO, 2011, p.2).

Para tanto, foi necessário compreender como a nova geração lê textos literários e como estes textos tem influenciado na percepção dos estudantes referentes às questões acerca da sociedade. Alguns autores apresentam sobre a nova geração e como esta tem utilizado este tipo de leitura para expandir seus ideais de mundo, cultura, dentre outras questões que circundam o leitor que busca por textos variados. Atualmente, na nova geração, “leem-se vídeos, sites, textos, imagens, chat, em que as crianças e jovens são modelos para a sociedade do que atualmente é prática de leitura, em vários media e simultaneamente” (FURTADO; OLIVEIRA, 2011, p.73). Percebe-se que as leituras realizadas pela geração atual, estão voltadas ao que a internet disponibiliza pelo fácil e rápido acesso.

As autoras Furtado e Oliveira (2011, p.73) também salientam que

As tecnologias sociais, por valorizarem o contributo coletivo, oportunizam aos leitores a leitura interativa e capacidade de expressão, sendo assim instrumentos relevantes para aquisição de informações sobre o texto literário, interação entre leitores, livros e autores e, conseqüentemente, conduzem ao estímulo da prática da leitura e escrita. A web 2.0 oferece ainda maior motivação para a literatura devido à convergência de múltiplas linguagens e oportunidade de espaço para criação em torno do texto literário

Os textos presentes na internet favorecem a prática de leitura, em que se podem adquirir informações sobre textos literários, e compartilhá-los com sua rede de amigos. A vista disto, abordar estas questões traz a reflexão de que os textos literários devem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo e que devem ser abordados também em aulas de Línguas Estrangeiras (doravante LE).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica abordam sobre a importância de se utilizar textos no processo de ensino, e discorrem que,

O trabalho pedagógico com o texto trará uma problematização e a busca por sua solução deverá despertar o interesse dos alunos para que desenvolvam uma prática analítica e crítica, ampliem seus conhecimentos linguístico-culturais e percebam

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).

O uso de textos possibilita que os sujeitos dialoguem sobre a cultura do outro em relação a sua, e se estabelece um diálogo em que se permite conhecer as diferenças do outro e respeitá-las. Este texto pode ser suporte para levantar discussões acerca de determinados assuntos e que possam a partir dele construir conhecimentos relacionados ao que se quer alcançar. Cabe ao professor disponibilizar estes materiais, para que os indivíduos possam ter acesso aos textos e as leituras discursivas, para construir juntamente com os estudantes o processo de aprendizagem.

Com a geração atual em uma aula de LE, tratar sobre literatura pode ser uma atividade diferente e que pode estimular discussões sobre assuntos atuais levando-os a debater e a relacionar com o seu cotidiano.

O professor deve abordar as obras literárias por meio de atividades dinâmicas e que sejam motivadoras para os alunos e que ao aprender uma LE possa se apropriar do que está sendo apresentado a ele. Diante disto, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008, p.64) apontam que “a aula de LEM deve ser um espaço em que se desenvolvam atividades significativas, as quais explorem diferentes recursos e fontes, a fim de que o aluno vincule o que é estudado com o que o cerca”.

Estas atividades significativas apresentadas nas Diretrizes são aquelas em que os sujeitos correlacionam aquilo que estão aprendendo com o seu entorno, e, ao escolher as obras literárias, os educadores podem se remeter ao cotidiano dos estudantes e relacionar com a obra na língua estrangeira.

A aula de literatura é um campo fértil para o letramento crítico, que consiste em

engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade (MOTTA, 2008, p.14).

O professor pode explorar toda a obra, por meio de atividades em que os alunos possam expor suas opiniões e associá-las com as informações e as vivências que eles possuem. Além do letramento crítico, pode-se utilizar em sala, o letramento literário que tem como foco,

contribuir na construção de uma sociedade mais crítica, como também, pode elevar o nível de aprendizado dentro e fora das escolas. Ao se pensar nessas inquietações, percebe-se que, a formação de um cidadão começa dentro de casa, e a escola pode aproveitar essa vivência social, e contextualizar de forma individual ao aprendizado dos alunos. (BORGES; PAES, 2017, p.245).

Assim, a leitura de obras literárias desenvolve e potencializa o processo de ensino dentro do ambiente escolar, e, ao escolher textos literários, o educador precisa estar atento ao contexto em que estes estão inseridos em virtude da necessidade de se contextualizar aquela obra e de fazer com que esta seja significativa. Ao abordar obras na língua alvo, é preciso que esta seja explorada pelos participantes, com o objetivo de apresentar um texto que os estudantes tenham vontade de estudar e aprender em outra língua. O uso do letramento crítico na aula de LE denota que

[...] a abordagem do letramento crítico é o melhor caminho para se expandir o horizonte dos jovens, bem como suas habilidades linguísticas para negociação de significados possíveis em diferentes situações de comunicação e também possibilitando uma ação de intervenção e transformação da realidade (MOTTA, 2008, p.14).

Portanto, ao utilizar os textos literários nas aulas de LE, pode-se propor que o aluno pense e se desenvolva utilizando metodologias que incentivem sua criticidade de acordo com sua faixa etária.

Diante deste cenário, foi criado um produto educacional com o intuito de ser uma ferramenta em conjunto com o texto literário em sala de aula de Língua Espanhola e promover o engajamento dos alunos em processos de letramento crítico literário. No formato de jogo de tabuleiro, o produto foi elaborado baseando-se na mitologia grega, mais

precisamente no mito “O Minotauro” e no conto de Jorge Luís Borges (1974) “A casa de Asterión”, de forma a auxiliar os alunos no aprendizado da língua espanhola. O processo de criação de tal produto educacional foi mediado pela busca de situações-desafio que incitassem à criatividade, à estratégia, à resolução de problemas e a descoberta da riqueza das obras literárias.

Partindo da premissa de que “jogo é toda e qualquer atividade humana”, conforme declara o historiador Irlandês Johan Huizinga (2000), em sua obra “*Homo Ludens*”, estes podem ser abordados dentro da sala de aula e fazer parte do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Outro estímulo para a elaboração deste jogo é o fato de que estes tendem a promover interação social na sala de aula, uma vez que são realizados em grupos de trabalho. Acredito que com o uso de jogos, é possível interligar as práticas sociais (argumentar/ discutir pontos de vista), pois, partindo do princípio de que todo jogo tem regras que devem ser seguidas e respeitadas, os conhecimentos podem ser assimilados através da mecânica dos jogos.

Kishimoto (1994) desenvolveu estudos sobre a importância dos jogos pedagógicos e aponta que as atividades lúdicas têm valor social, visto que estas contribuem para que os aprendizes aprimorem suas vivências em sociedade, pois os jogos usam os pressupostos das relações sociais. Sobre a mesma temática, Dohme (2004) afirma que as atividades com jogos pedagógicos podem ampliar as capacidades de criatividade, imaginação e descobertas de potencialidades do indivíduo. Relacionando as duas preposições apontadas por Kishimoto e Dohme, pode-se evidenciar que os jogos são atividades lúdicas utilizadas como base de ensino, a fim de que estas possam levar ao desenvolvimento a partir das relações vivenciadas durante um jogo.

1.2 O Processo de Concepção e Escolha da Obra

O produto educacional, o jogo de tabuleiro se configura como parte de uma unidade didática de leitura de Língua Espanhola. Inicialmente, este produto foi idealizado durante minha experiência profissional no

Colégio Sesi em Londrina, no ano de 2013 no qual desenvolvi atividades de literatura nas oficinas de aprendizagem da escola conforme sua metodologia.

Em uma das oficinas desenvolvidas, os alunos de 8 e 9 anos demonstraram interesse pela mitologia grega, mais especificamente o mito do Minotauro. Desta forma, considerando o interesse dos alunos, desenvolvi um trabalho com a obra de Jorge Luis Borges, escritor argentino renomado e que criou um estilo próprio de literatura, intitulada “A casa de Asterión” (1974),

Na mitologia grega, a lenda “O labirinto do Minotauro” apresenta um “monstro”, parte homem e parte touro, que é aprisionado no labirinto da cidade de Creta na Grécia, como forma de punição devido a sua anormalidade e à conduta de seus pais, o Rei Minos e sua esposa Pasífae.

Este personagem provoca medo nos cidadãos atenienses que, de tempos em tempos, são levados para o labirinto e sacrificados, pois Atenas pertencia a Creta e sacrificar jovens atenienses era a forma de pagar os tributos. Muitos morrem nessa empreitada, porém um jovem chamado Teseu consegue matar o Minotauro com a ajuda de sua namorada Ariadne, princesa de Creta e irmã do Minotauro, que numa estratégia lhe entrega um novelo de lã para guiar o herói dentro do labirinto. De acordo com o Dicionário Etimológico da Mitologia Grega, o Minotauro é um “monstro com o corpo de homem e a cabeça de touro, cujo verdadeiro nome era Astério ou Astérion; era filho de Pasífae e de um touro” (DICIONÁRIO MITOLÓGICO, 2017. p. 223).

Por sua vez, o autor argentino Jorge Luis Borges faz uma releitura desse mito através do conto “A casa de Asterión” e desconstrói a imagem do Minotauro, transformando o labirinto em uma prisão cujo “monstro” prisioneiro sofre com a solidão, anseia por amigos e por ser salvo daquele tédio e quietude. Além disso, Borges apresenta traços de sentimentos humanos no personagem como a ingenuidade e a angústia.

Com tais sentimentos o “ser” grotesco e impiedoso é visto como alguém que tem sentimentos e que não sabe os motivos que levam às pessoas a fugirem dele nas ruas e que, apesar de se sentir o dono de sua casa (labirinto), anseia para que seu redentor o leve dali para um

lugar melhor. O conto traz um texto onde não é possível saber quem é o personagem que narra à história, porém sua vida é baseada em aspectos sociais e psicológicos que podemos relacionar com os dias de hoje.

Esta experiência no Colégio Sesi proporcionou analisar as potencialidades do material constatou-se que este abria amplas possibilidades para explorar os personagens, o espaço e o tempo que não foram exploradas no momento que este material foi trabalhado.

A iniciativa também demonstrou que o trabalho poderia considerar questões sociais pertinentes tais como: pertencimento; padrão de beleza e comportamento; nossa mente/vida como labirinto; a moral e o pecado; a dualidade monstro X homem, entre outras temáticas.

Ao iniciar meus estudos no Mestrado Profissional, surgiu a possibilidade de levar esta proposta ao um nível mais reflexivo, um produto educacional estruturado para explorar as potencialidades de relação e interpretação dos alunos. Assim, foi proposto um jogo a partir de um texto literário, neste caso o conto, a fim de propiciar o desenvolvimento dos estudantes por meio deste jogo, o letramento crítico. Este produto educacional teve como princípio a gamificação, onde os estudantes por intermédio do jogo poderiam ter acesso ao texto literário e assim, ao jogar pudessem por meio dos seus pares, explorarem o letramento crítico. Desse modo, o objetivo deste trabalho é apresentar um jogo de tabuleiro baseado em literatura para ser utilizado no ensino da Língua Espanhola, detalhando sua fundamentação teórica e seu processo de elaboração.

2 O PROCESSO DE CONCEPÇÃO / PRODUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA E LITERATURA ESPANHOLA

Nesta seção, serão descritas a estrutura do jogo e a elaboração do produto educacional, o jogo de tabuleiro. Também será apresentada a estrutura do jogo, seus componentes e os elementos que fazem parte dele, o tabuleiro e as cartas do jogo.

2.1 A Estrutura dos Jogos

Os princípios da gamificação dão base a este produto educacional. Retomando as ideias de Werbach (2014) sobre os elementos para gamificação, este produto educacional foi elaborado considerando os objetivos, dinâmicas, mecânicas e componentes.

No que se refere aos objetivos, os jogadores precisam desenvolver as quatro habilidades, sendo elas, compreensão, leitura, produção escrita e oral. Outro ponto a ser observado dentro dos objetivos é os conhecimentos de literatura hispânica, através do conto de Borges. E, por fim, o letramento crítico literário, com questões voltadas para o desenvolvimento da criticidade durante o jogo.

Dentro do âmbito das dinâmicas, os jogadores poderão desenvolver as emoções, narrativa, progressão e os relacionamentos, que estão ligados às habilidades de conhecer as estratégias para se chegar ao centro do labirinto, o andar pelo labirinto, o acúmulo de cartas a partir das respostas das perguntas que valem pontos, e a relação entre os jogadores competindo entre si, e decidindo se as respostas das perguntas estão corretas ou não.

Na categoria das mecânicas, pode-se observar a aquisição de recursos na habilidade de usar as cartas especiais e na recompensa quanto aos acertos e pontos durante o jogo, e as transações, para observar o melhor caminho, as estratégias e o auxílio dos outros jogadores como competidores ou por meio da cooperação.

No que se refere aos componentes do jogo, as ações estão voltadas para a conquista de pontos, a partir do momento em que seu avatar responde às perguntas corretamente. Além disto, estes componentes são necessários para a dinâmica e mecânica do jogo, pois correspondem aos desafios a serem respondidos, no caso as perguntas, para ganhar pontos e atingir o objetivo específico que é chegar ao centro do tabuleiro.

Estes elementos servem de base para que os jogadores possam dominar ou avançar no conteúdo estudado, que neste caso, é o estudo da Língua Espanhola.

Tabela 1 - Os elementos da gamificação para o produto educacional.

Características	Ações	Aprendizagens
Objetivos	Desenvolver as 4 habilidades	Compreensão, leitura e produção escrita e oral.
	Aprofundar conhecimentos de literatura hispânica	Conto de Borges (material autêntico)
	Letramento crítico literário	Questões voltadas ao letramento crítico.
Dinâmicas	Emoções	Estratégias para chegar ao centro do labirinto.
	Narrativa	Andar pelo labirinto
	Progressão	Acumulo de cartas perguntas que valem pontos.
	Relacionamentos	Jogadores competem entre si Juízes (decidem se está correto ou não)
Mecânicas	Aquisição de recursos	Uso das cartas especiais
	Recompensa	Pontos/ acertos
	Transações	Escolha do melhor caminho/ Auxílio aos colegas etc.
Componentes (avatar, recompensa, transações e pontos).	Pontos	Responder corretamente às questões
	Avatar	Cada jogador pode criar seu avatar conforme suas características.

Fonte: próprio autor.

Estes quatro elementos objetivo, dinâmicas, mecânicas e componentes configuram os objetivos propostos pelo jogo de tabuleiro produzido, que objetiva desenvolver as habilidades de leitura, oralidade e interpretação na língua alvo, no caso, Espanhola, com o foco em desenvolver o letramento crítico a partir das escolhas das obras literárias.

A dinâmica do jogo envolve as percepções dos estudantes acerca do andamento do jogo, em que estes podem demonstrar emoções, seguir as regras apresentadas e interagir entre si para alcançar o objetivo. O jogo

visa estimular para que os alunos possam ser recompensados quando responderem as perguntas corretamente e que tenham elementos para dar continuidade ao jogo. Diante desses elementos, será exposto, a seguir, como o jogo foi elaborado, e como os componentes foram definidos.

2.2 Elaboração do Tabuleiro e seus Componentes

O jogo de tabuleiro foi idealizado por mim e, posteriormente, foi solicitado a um profissional de design para desenvolver as ilustrações. Como já foi citado, a motivação partiu da minha experiência profissional com o objetivo de aprimorar o jogo e que, após esses novos temas para discussão, o público que melhor atenderia aos conceitos de letramento crítico literário seria aquele formado por alunos do Ensino Médio e/ou Superior, uma vez que, é necessário ter um conhecimento intermediário e/ou avançado da língua espanhola, para compreender a obra e participar do jogo. (O que não impediria que o professor do ensino fundamental pudesse adaptá-lo para seu contexto).

Os materiais do jogo de tabuleiro são os seguintes: o tabuleiro (no qual os jogadores deverão acompanhar e percorrer todo o caminho) e as cartas do jogo (sendo estas de perguntas, que estão representadas por taças ou labirinto).

2.2.1 O Tabuleiro

Com o intuito de relacionar o design do jogo com o cenário mitológico, pensou-se em um tabuleiro em forma de labirinto como o principal elemento do jogo, sendo este o caminho que os jogadores percorrerão, com o objetivo de chegar ao centro do labirinto e salvar o Minotauro, como pode ser visualizado a seguir:

Figura 2 - Jogo de Tabuleiro “A casa de Asterión”

Fonte: O próprio autor(2017)

Considerando o enredo da lenda e o do conto em questão, a aparência



do tabuleiro tem características que remetem aos símbolos gregos e uma coloração que remete aos pergaminhos e a documentos antigos. No tabuleiro, também são encontradas informações referentes ao objetivo do jogo, requisitos principais, premiações e locais onde colocar as cartas de perguntas e cartas especiais.

O jogador, ao lançar os dados, deve andar pelo caminho que desejar. É importante que escolha caminhos com os símbolos das cartas marcadas no tabuleiro. Ao parar em uma casa com o símbolo de taça, deve virar uma carta do monte e responder ao que se pede. Diante da resposta do aluno, o professor ou os colegas jogadores decidirão, por meio da análise da resposta, se o jogador ganhará a carta com a taça correspondente e se este ficará com a carta. Respondendo corretamente as perguntas, o jogador acumula pontos e, ao chegar ao centro do tabuleiro, calcula a quantidade de taças em cada carta que ganhou ao responder corretamente.

2.2.2 As Cartas do jogo

As cartas estão divididas em dois tipos. Primeiramente temos as **cartas perguntas**, representadas por taças, nas quais haverá indagações referentes às obras, que deverão ser respondidas pelos participantes em língua espanhola e de forma correta. Cada carta tem uma pontuação

representada por taças no verso, ou seja, cada pergunta, se respondida corretamente, terá uma taça ou mais como premiação.

Figura 3 - Cartas perguntas frente e verso

Fonte: o próprio autor (2017)



As *cartas perguntas* foram elaboradas com base na Taxonomia de Bloom, que é um sistema que estabelece níveis de conhecimento no processo cognitivo.

Segundo Bloom (1972, p.30) as características do sistema criado podem ser resumidas em:

Processo cognitivo: relacionado ao aprender, dominar um conhecimento. Envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes. Inclui reconhecimento de fatos específicos, procedimentos padrões e conceitos que estimulam o desenvolvimento intelectual constantemente. Nesse domínio, os objetivos foram agrupados em seis categorias estão apresentados numa hierarquia de complexidade e dependência (categorias), do mais simples ao mais complexo. Para ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior, pois cada uma utiliza capacidades adquiridas nos níveis anteriores. As categorias desse domínio são: Conhecimento; Compreensão; Aplicação; Análise; Síntese; e Avaliação.

Estas categorias podem ser aplicadas a partir da relação de novos conhecimentos, em que os estudantes desenvolverão habilidades que

envolvem o processo cognitivo. As características representadas por Bloom e seus estudiosos perpassam outros domínios, sendo eles: o cognitivo, afetivo e psicomotor.

Bloom apresenta características relacionadas ao cognitivo, afetivo e psicomotor, mais conhecidos como domínio. Ferraz e Belhot (2010, p.423) avaliam que

Embora todos os três domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor) tenham sido amplamente discutidos e divulgados, em momentos diferentes e por pesquisadores diferentes, o domínio cognitivo é o mais conhecido e utilizado. Muitos educadores se apoiam nos pressupostos teóricos desse domínio para definirem, em seus planejamentos educacionais, objetivos, estratégias e sistemas de avaliação.

A categoria do domínio cognitivo é a mais utilizada em pesquisas, pois avalia cada questão com o mesmo objetivo de aprendizagem, assim, necessariamente, uma categoria mais simples é pré-requisito para uma mais complexa (FERRAZ; BELHOT, 2010). Desta forma, na elaboração deste trabalho e no desenvolvimento do produto educacional, foram elaboradas questões baseadas e apoiadas nesta categoria do domínio cognitivo, em virtude deste domínio abordar as estratégias, objetivos e sistema de avaliação coerente para o desenvolvimento do jogo.

As categorias estão representadas e divididas em conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. No primeiro nível, o conhecimento, as cartas foram elaboradas a partir do que os alunos estudaram sobre o conto, e dos conhecimentos adquiridos deles, durante as aulas, em que foram extraídas informações do conto. Estas perguntas abordavam as questões sobre os personagens, as características deles, qual o período e o tempo que aconteceu a história e onde estes viveram.

No segundo nível, compreensão, as cartas foram desenvolvidas por meio da habilidade de demonstrar a compreensão da informação do conto, e que fossem capazes de reproduzir as ideias com suas próprias percepções e palavras.

A aplicação, o terceiro nível das categorias, as cartas foram criadas com o objetivo de desenvolver as habilidades de recolher e aplicar as informações, ou situações, através de resoluções concretas. Estas perguntas exploravam como os estudantes poderiam contar o conto

do ponto de vista de algum personagem, refletindo todo o contexto evidenciado.

No nível quarto de análise, as cartas foram produzidas de acordo com a habilidade de estruturação de uma informação, partindo da separação das matérias aprendidas e estabelecendo relações com outras em virtude de explicá-las. As questões permeavam a relação do conto com a história grega, as diferenças entre uma obra e outra e as informações que os textos continham.

A síntese é o quinto nível, e as cartas elaboradas tinham como proposta desenvolver as capacidades de recolher e relacionar as informações, pesquisando em fontes variadas, e a partir delas produzindo novos produtos.

E o sexto e último nível é a avaliação, onde as cartas produzidas tinham o objetivo de expandir os julgamentos sobre o valor de algo, em que consistia em considerar os critérios dos conhecimentos adquiridos na leitura do conto. Estas categorias estão representadas na figura abaixo, relacionadas com a taxonomia de Bloom.

Figura 4 – Categorias do domínio cognitivo

Fonte: Bloom (1956).



Desta forma, a relação entre a Taxonomia de Bloom e o letramento crítico está em criar, avaliar, desenvolver, aplicar e compreender aquilo que está lendo, relacionando com os meios sociais a que está inserido.

Tabela 3 – Representação das categorias

Conhecimento: Refere-se à habilidade de recordar, definir, reconhecer, ou identificar uma informação específica, a partir de situações de aprendizagem anteriores.	Compreensão: Refere-se à habilidade de demonstrar compreensão pela informação, sendo capaz de reproduzir a mesma por ideias e palavras próprias.	Aplicação: Refere-se à habilidade de recolher e aplicar uma informação em situações ou problemas concretos.
<p>¿Dónde vive Asterion y como es su hogar?</p> <p>¿Quiénes son los personajes de la historia?</p> <p>¿Qué características el personaje Asterion presenta?</p> <p>¿En qué tiempo transcurre la historia?</p>	<p>¿Cómo las personas reaccionaban cuando Asterion salía a la calle?</p>	<p>¿Cómo contarías el cuento desde el punto de vista de Teseo?</p> <p>¿Y de Aryadne?</p> <p>¿Y del punto de vista de los ciudadanos de Creta?</p>

<p>Análise:</p> <p>Refere-se à habilidade de estruturar uma informação, separando as partes das matérias de aprendizagem e estabelecer relações, explicando-as, entre as partes constituintes.</p>	<p>Síntese:</p> <p>Refere-se à habilidade de recolher e relacionar informações de fontes variadas, formando um produto novo.</p>	<p>Avaliação:</p> <p>Refere-se à habilidade de realizar julgamentos sobre o valor de algo tendo em consideração critérios conhecidos.</p>
<p>¿Hay relación con el cuento de Borges y el mito griego?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias entre una obra u otra?</p> <p>¿Cuáles informaciones en común hay en los dos textos?</p>	<p>¿Por qué Teseo llama de Minotauro y no de “Asterión” al personaje?</p>	<p>¿Quién es Asterión por fin?</p> <p>¿Por qué Asterión se considera un prisionero en una casa que no tiene puertas?</p> <p>¿Cuál es la importancia del redentor para Asterión?</p> <p>Para ti, ¿cuál es la relación del laberinto con nuestra vida?</p> <p>¿Cuáles son nuestros pasatiempos dentro de nuestro laberinto?</p> <p>¿Crees que el minotauro presenta los patrones de comportamiento, belleza para aquella sociedad? ¿Por qué?</p>

Fonte: O próprio autor (2017).

Além das cartas representadas por taças, há também cartas representadas pelo símbolo do labirinto. Essas são chamadas de **cartas especiais** que habilitam os jogadores a: 1) pular de casa caso se encontrem sem saída, 2) pedir ajuda ao amigo para responder as perguntas, 3) ajudar o amigo a responder perguntas ou ainda 4) pesquisar em dicionários ou outras fontes como a própria obra. A ideia é que exista uma troca e colaboração para chegar ao centro do labirinto e “salvar” o personagem.

Figura 5 -Cartas especiais frente e verso



Fonte: o próprio autor (2017)

2.2.3 Manual de Instruções

As regras estão escritas atrás do tabuleiro e também vão impressas no manual do jogo. O item fundamental para a aplicação do jogo é apresentar a obra antes da execução da atividade, ou seja, realizar a leitura e a discussão do conto. O objetivo do jogo é chegar ao centro do labirinto e salvar o Minotauro tendo a maior quantidade de pontos e (cada ponto é representado por uma taça e o ganhador é o que chegar ao centro com mais taças).

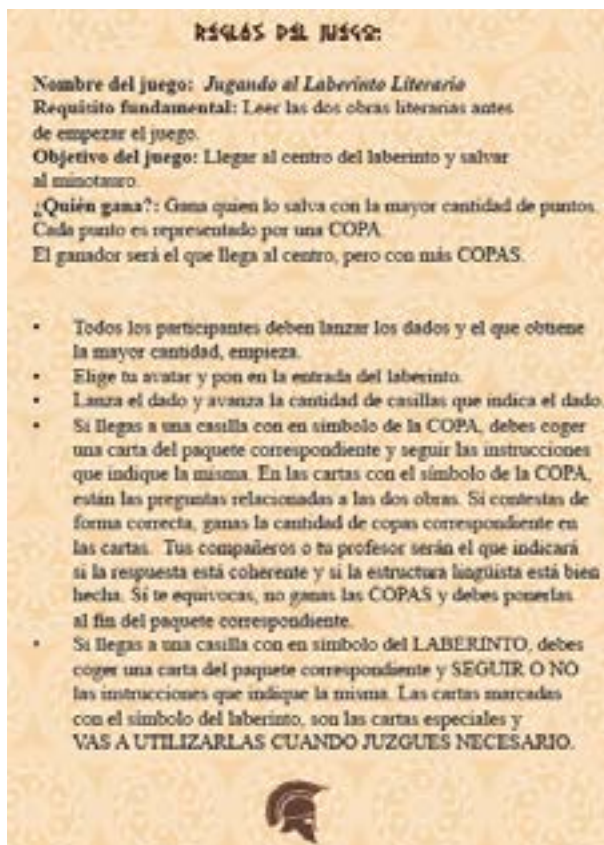
- Para a realização da atividade, os participantes devem seguir as regras
- lançar os dados (quem obtiver a maior quantidade, começa o jogo);
- Escolher um avatar e colocar na entrada do labirinto.
- Lançar o dado e avançar a quantidade de caixas indicada pelo dado;
- Em caso de uma caixinha com um símbolo de taça, escolher uma carta do pacote correspondente e seguir as instruções indicadas;
- Nas cartas com o símbolo de taça, estão as perguntas relacionadas às obras. Se você responder de forma correta, ganhará a quantidade de taças correspondentes da carta;

- Seus colegas e professor serão aqueles que indicarão se a resposta está correta. Se estiver equivocada, não ganhará as taças e deverá colocá-las no final do pacote correspondente;
- Se chegar a uma caixinha com um símbolo de labirinto deverá escolher uma carta do pacote correspondente e seguir novas instruções que indicam a mesma.

As cartas marcadas com o símbolo do labirinto são as cartas especiais e você vai utilizá-las quando julgar necessário.

Estas instruções estão representadas na figura abaixo na Língua Espanhola.

Figura 6 - Manual de instruções.



Fonte: o próprio autor (2017).

3.2.4 Guia do professor

Acompanhando o tabuleiro e cartas, também foi elaborado um guia para o professor (anexo A), com o passo a passo de como utilizar o tabuleiro, as leituras prévias, os links para textos e documentários que podem ser usados como complementos nas atividades de pré-leitura ou pós-leitura, como o professor desejar. Este guia será o norteador das atividades, pois o tabuleiro é o instrumento mediador do letramento crítico literário. Em outras palavras, o guia se configura em um suporte para desenvolver as habilidades de um leitor crítico e oferece ao professor meios de avaliar seus alunos conforme seu objetivo.

3 O JOGO DE TABULEIRO E SUAS PROPOSTAS DE LETRAMENTO CRÍTICO E LITERÁRIO, DE USO DE JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICOS E GAMIFICAÇÃO

Como mencionado anteriormente, o produto educacional, jogo de tabuleiro, foi idealizado como uma ferramenta a ser utilizada dentro de uma unidade didática, que prevê desenvolver o ensino de literatura em língua espanhola para além da análise meramente estrutural. As sugestões de perguntas do jogo remetem a uma reflexão e estão separadas por níveis do processo cognitivo baseadas na Taxonomia de Bloom, conforme citado anteriormente. O professor e os alunos poderão criar suas próprias perguntas além das sugeridas, apoiando-se em outras fontes, em outras interpretações e tornando a atividade colaborativa.

3.1 Com Relação ao Letramento Crítico:

O jogo atende ao conceito do letramento crítico literário, pois, é sabido que, através da leitura das obras apresentadas, os alunos/jogadores poderão se beneficiar de um mundo de escrita e leitura um pouco mais complexo, que exige uma compreensão que vai além da mera decodificação e tradução de palavras. Para Pinheiro (2015), quanto

mais o leitor vai lendo um texto, mais ele fará inferências e criará novas hipóteses, reformulações e criações.

No jogo proposto, evidencia-se que os alunos poderão relacionar o conto lido com as perguntas que foram apresentadas em forma de cartas, em que deverão reformular as respostas, com o objetivo de respondê-las de forma correta. A cada rodada mais cartas serão lidas e, assim, os jogadores deverão se atentar às perguntas e às respostas dos demais jogadores, a fim de analisar se estão de acordo com o conto base.

Como reforça Souza e Cosson (2014) o conhecimento prévio serve de estratégia ou como um “guarda-chuva”, pois a todo o momento o leitor ativa os conhecimentos acerca do assunto. Neste caso, o jogo desenvolverá a língua e o conhecimento que se tem do conto estudado, no qual os estudantes poderão a todo o momento retomar aquilo que já leram e do que sabem sobre a língua.

Além disso, é possível atrair os estudantes através do jogo, para que transcendam os limites do texto, ou seja, que reflitam, questionem, fiquem inquietos com a história do personagem, que analisem de forma crítica os padrões da sociedade da época, os padrões de comportamento e conduta dos cidadãos gregos, que relacionem com os dias de hoje, que comparem com suas posturas e com as da sociedade etc.

Ou seja, todos estes aspectos citados fazem parte da teoria do letramento crítico literário, e através das leituras prévias, da contextualização, da leitura das obras e às questões do jogo dão o suporte necessário para desenvolver os conceitos citados.

3.2 Com Relação ao uso do Lúdico e Jogos como Recursos Pedagógicos

Como citado no referencial teórico, o jogo faz parte da vida do ser humano em vários aspectos da sociedade, seja com os amigos, a família, o trabalho, etc. Desde uma partida de futebol e até atingir as metas no trabalho, o jogo está intrinsecamente vinculado ao nosso dia a dia.

Como aponta Dohme (2004), os jogos são uma manifestação de ludicidade e podem ser abordados como recursos didáticos, atrelando

o uso de histórias, dramatizações, músicas, danças e artes. Em uma aula de literatura e estudando uma segunda língua, estes recursos servem de estímulo e torna o aprendizado prazeroso. Estes elementos elencados por Dohme são instrumentos de desenvolvimento, em que este aprende relacionando as situações apresentadas na literatura com o seu cotidiano, permeando os princípios do pensamento crítico, quando questiona, discute e cria.

Navarro (2013) aponta que os elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas dos jogos desenvolvem a noção do cumprimento de regras, desafios, metas, efeito surpresa, dentre outros princípios, que ampara no desenvolvimento e no aprendizado. As situações diferentes que envolvem fora do jogo podem ser apresentadas de forma lúdica e retomadas através do jogo, realizando as relações apresentadas na literatura.

Sendo assim, a proposta do tabuleiro, além de atender a teoria de jogos como recursos pedagógicos, tenta aproximar ainda mais os estudantes para que interajam entre si. Por meio do jogo de tabuleiro, os estudantes desenvolveram os fundamentos das regras do jogo e as relações diante do conto.

3.3 Com Relação Às Características das Mecânicas de Jogos e Gamificação

As características das mecânicas do jogo e da gamificação estão relacionadas com os objetivos, dinâmicas, mecânicas e componentes. Dentro dos **objetivos**, temos o desenvolvimento das quatro habilidades: compreensão, leitura, produção escrita e oral; o aprofundamento dos conhecimentos de literatura hispânica por meio do conto de Borges e o letramento crítico literário com as questões voltadas ao letramento.

Dentro da categoria **dinâmica**, as emoções, a narrativa, a progressão e os relacionamentos estão sendo apresentados com relação às estratégias a andar e se chegar ao centro do labirinto, o acúmulo de cartas perguntas que valem pontos e competição entre os jogadores e os juízes que decidem se as respostas estão corretas ou não.

Dentro da **mecânica**, pode-se perceber a aquisição de recursos, como as cartas especiais, a recompensa relacionada a acertos e pontos e as transações, analisar o melhor caminho e/ou auxílio dos colegas.

E por fim, os **componentes** que fazem parte do jogo como os pontos ao responder corretamente as perguntas e o avatar que cada jogador pode criar conforme suas características.

Portanto, relacionando aos níveis de aprendizado, as cartas foram elaboradas para serem respondidas em língua espanhola, e que os alunos/jogadores tenham domínio nesta língua alvo, como alunos do ensino médio e/ou universitários.

Com relação à pontuação, evidenciada na característica da mecânica, ela é feita através da recompensa conforme os jogadores forem acertando e ganhando as taças. Respostas incompletas ou equivocadas não são aceitas pelos jogadores, portanto, não haverá acúmulo de pontos.

Os objetivos do jogo e o desafio são o de chegar ao centro do labirinto evitando ficar preso nele, competências estas que estão relacionados com as decisões que precisam ser tomadas durante o jogo. Neste caso, a escolha do caminho e as estratégias para se chegar ao centro, auxiliaram na mecânica do jogo e no andamento deste.

Já o item “sorte” também faz parte do jogo, pois o tabuleiro contará com um dado que estabelecerá quantas casas o jogador deverá andar por turno. A investigação ou exploração será feita através das cartas especiais. Os turnos ocorrem quando os jogadores alternam as jogadas.

Dentro da categoria da dinâmica do jogo, a cooperação e a competição ocorrem com o uso das cartas de ajuda e análise da resposta do adversário. Com relação ao *feedback*, acontece quando o jogador reconhece o erro, tenta novamente e o assimila com o aprendizado. O relacionamento e interação ocorrem entre os jogadores/alunos/aprendizes desde o início do jogo, pois estes deverão a todo o momento, elaborar estratégias para escolher o adversário e pensar e refletir nas respostas das questões e quais os caminhos para se alcançar o objetivo final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como propósito criar debates sobre os temas que surgiram através da leitura destas duas obras. Quer instigar os professores para que criem seus jogos pedagógicos e utilizem dessa prática com seus alunos. Pretende difundir o ensino do espanhol no Brasil, haja vista que estamos num momento de cortes e marginalização dessa língua.

Pretendemos levar ao professor, que existem várias formas de se ensinar uma língua e esta pode ser dinamizada por meio de jogos e brincadeiras. A proposta apresentada pode ser utilizada nas aulas de uma língua estrangeira, em que os conteúdos de outras disciplinas possam perpassar por estes caminhos. Ao se propor um jogo, vários elementos estão sendo abordados e cada ponto pode ser tratado de acordo com as especificidades da aula e o seu objetivo.

Como apresentado nesta proposta, ao atrelar o ensino da língua espanhola, o conto e o interesse dos estudantes e ao apresentar o produto educacional, os estudantes podem participar e produzir fundamentados no texto trabalhado em sala de aula.

Na elaboração das regras, nas dúvidas apresentadas durante o jogo e a participação entre os jogadores, evidenciam-se as trocas e as relações que são construídas com base no jogo e no texto. Cada qual com sua bagagem e sua interpretação do que está sendo apresentado, constrói elementos para que a aprendizagem seja prazerosa e que estes internalizem as discussões acarretadas pelas dúvidas e proposições dos participantes.

Neste caso, fomentar a elaboração de um jogo com os alunos permite que estes possam adentrar no campo das regras, do fazer, pensar qual o próximo passo, dentre outros elementos, que são concernentes à pessoa, e que faz seres pensantes.

REFERÊNCIAS

BORGES, J.L. **La casa de Asterión**. In: El Aleph. Buenos Aires; Emecé Editores. 1974.

BORGES, Igor Alexandre B. G.; PAES, Fábio de S.. Leitura e literatura: o letramento literário como possibilidade de intelectualização. **Aedos**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p.244-264, dez. 2017.

BLOOM, B. S. Innocence in education. **The School Review**, v. 80, n. 3, p. 333-352, 1972.

DOHME, V. D. Atividades lúdicas na educação: o Caminho de tijolos amarelos do aprendizado. In: Encontro Regional de História – O lugar da História, 17.,2004. Campinas. **Anais...** Campinas: ANPUH/SP-UNICAMP. 1Cd-rom. Disponível em <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20VIII/Vania%20DAngelo%20Dohme.pdf>>. Acesso em: 05 mai 2017.

FERRAZ, Ana P. do C. M.; BELHOT, Renato V. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

FURTADO, Cassia Cordeiro; OLIVEIRA, Lidia. BIBLO: plataforma de incentivo a leitura literária para crianças. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, jan./jun. p. 68-85, 2011. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/download/1340/1341>>. Acesso em: 20 out.2018.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro; 4 edição. São Paulo. Editora Perspectiva S.A. 2000. Disponível em < http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a educação infantil. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>>. Acesso em: 04 set 2017.

MOÇO, Mafalda Gaspar Dias Mendes. **O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa), Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2011.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. 2008. 22f. Artigo final (Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná – Língua inglesa). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

NAVARRO, Gabrielle. **Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade**. 2013. Monografia (Especialização em Mídia, Informação e Cultura), Universidade de São Paulo, USP, CELACC/ECA, 2013.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. 2008. Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 17 set.2018.

PINHEIRO, Michele S. Letramento crítico: perspectivas do ensino-aprendizagem em língua espanhola para idosos. **Interletras**,v.3, n. 20, out. 2014/Mar. 2015. Disponível em:<http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n20/artigos/13.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

PINHEIRO, M.; ARAUJO, A. O Letramento crítico literário a partir da obra El Tunel de Ernesto Sabato nas aulas de espanhol como língua estrangeira. **Interletras**,v.5, n. 23, mar./ set. 2016. Disponível em: <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n23/conteudo/artigos/15.pdf>. Acesso em 12 nov. 2017.

SOBRE OS AUTORES



Ana Carolina Moreira Salatini

Mestra em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/2018), graduada em Letras - Licenciatura Plena em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas (UEL/2014) e em Secretariado Executivo (UEL/2008). Em 2013 morou no México, período em que frequentou a Universidad Autónoma de Querétaro. Atua como professora colaborada nos curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e em escolas de idiomas na região de Londrina.

Contato: carolsalatini@gmail.com



Ana Paula Neves Rodrigues

Possui graduação em Letras Espanhol pela Universidade Estadual de Londrina (2015), especialização em Educação Especial pelo Instituto Superior de Educação do Paraná (2016), licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná (2019). É Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (2020). É docente na rede municipal de ensino na Cidade de Londrina.

Contato: bacoeana@hotmail.com



Caroline Emanuele de Oliveira

Graduada em Letras Línguas Estrangeiras Modernas, com habilitação em língua e literatura espanhola e hispano americana pela Universidade Estadual de Londrina, especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL), possui mestrado em Ensino de Línguas Estrangeiras (MEPLEM -UEL). Possui experiência como professora de espanhol em escolas, academia de idiomas e ensino superior.

Contato: carolinemanuele_89@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



Cibele Krause Lemke

Possui graduação em Letras - habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal de Pelotas (2000); Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2004) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010). Em 2008 e 2009 realizou doutorado sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha, com bolsa do

Banco Santander/USP. É Professora Associada A da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Lidera o grupo de pesquisa Língua, Imigração e Identidade e atua na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas em contextos linguisticamente complexos; participa do Grupo de Pesquisa NaLíngua (Unesp), com especial interesse em questões de bilinguismo/multilinguismo na região sul do Brasil. É docente do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO (PPGE), exercendo a partir de maio de 2020 a vice-coordenação do PPGE. Também, é Assessora do Escritório de Relações Internacionais da Unicentro - Campus de Irati. Foi presidente da Associação de Professores de Espanhol do Paraná (APEEPR) - 2013-2014. É membro da ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina) e da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística). Foi Vice-Diretora do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - SEHLA/ I (2010 - 2018). No ano de 2019, realizou Pós-Doutorado na Universidade de Southampton, Inglaterra, sendo Bolsista PDE - CNPq. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, atuando nos seguintes temas: pesquisa em contextos multilíngues, políticas linguísticas, formação de professores de línguas e práticas pedagógicas.

Contato: cklemke@unicentro.br



Dayane P. de Souza Silva

Licenciada em Letras Estrangeiras Modernas -Espanhol pela UEL Londrina; Mestre em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) UEL; Mestranda em Informática Educativa pela Universidad de La Sabana, Colômbia. Professora da rede pública e privada há 8 anos e vinculada à Secretaria de Educação como professora QPM há 5 anos.

Contato: dayanesosil@gmail.com



Deise Suzumura

Graduada em Letras Estrangeiras Modernas com Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (2009); Especialista em Língua Inglesa (2011); Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras (2014) e Mestre em Letras Estrangeiras Modernas (2016), todas as titulações pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente, é professora de Língua Inglesa na Educação Infantil (desde 2011) no Grupo Educacional Universitário e professora de inglês no Instituto Britânico de Línguas (desde 2014), ambas as instituições em Londrina. Nomeada Jovem Embaixadora (2005) pela Embaixada Americana no Brasil e Partners of the Americas. Possui certificados pela Universidade de Cambridge (First Certificate in English, 2011), Lake Tahoe Community College (Certificate of Achievement, 2009), Universidade de Michigan (Certificate of Competence in English, 2003). Suas áreas de interesse são ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; formação de professores de línguas estrangeiras; letramento crítico e análise crítica do discurso.

Contato: deisesuzumura@hotmail.com



Denise de Andrade Santos Oliveira

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) com habilitação em Português e Inglês e suas respectivas literaturas. Especialista em Língua Estrangeira pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestre em Língua Estrangeira pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Trabalhou como professora de língua portuguesa e inglesa no Ensino Fundamental e Médio.

Contato: deniandrade@hotmail.com.br



Eliane Soares

Possui licenciatura em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2004), em Letras/Espanhol pelo Centro Universitário de Ensino Superior UNISEB (2011) e Especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em 2016, mestrado profissional em Línguas Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina em junho de 2020. Atua como professora de Língua Espanhola e Língua Inglesa na rede privada da cidade de Ourinhos - SP. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas, tecnologia aplicada a educação, ensino híbrido e metodologias ativas.

Contato: esoares.eliana@gmail.com



Francielly Sayury Menegasso Ogasawara

Possui graduação em Letras-Inglês (2016) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e graduação em pedagogia (2019) pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). É especialista em Línguas Estrangeiras Modernas (2017) e mestre em Línguas Estrangeiras Modernas (2018-2020) pela (UEL). Suas áreas de interesse e atuação centram-se no Ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira/Adicional e Letramento emocional.

Contato: sayuryogasawara@gmail.com.



Jorge Rafael Fuck

Possui graduação pela Sociedade Educacional Leonardo da Vinci (2008). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Espanhol. É Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (2017).

Contato: jorgerafaelfuk@yahoo.com.br



Maiara Fernandes de Oliveira

Professora de Língua Espanhola, mestranda no curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras e Modernas na Universidade Estadual de Londrina. Atua como professora de Língua Espanhola - Ensino Médio e Fundamental 2 em redes privadas de ensino. Docente no Laboratório de Línguas da UEL. Especialista em Língua, Literatura e Metodologia da Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Letras Estrangeiras Modernas - Habilitação: Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Hispânica pela Universidade Estadual de Londrina. Cursando Letras- Português/Inglês pelo Centro Universitário de Maringá- Unicesumar. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras. Graduada em Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologia do Ensino, Gramática Funcional, Ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Contato: maestramaiarafernandez@gmail.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 – MEPEM (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



Michele do Carmo

Professora de língua espanhola na Educação Básica pública e privada no Estado do Paraná, autora de materiais didáticos de ensino de línguas. Mestre em Línguas Estrangeiras Modernas com ênfase na linha de pesquisa Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Adicionais pela Universidade Estadual de Londrina - (UEL).

Contato: profemicheledc@gmail.com



Samantha Gonçalves Mancini Ramos

Graduada em Letras (1995), Mestre (2001) e Doutora (2011) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na docência em Língua Inglesa no Ensino Superior (Letras, Engenharia, Ciências Aeronáuticas e da Computação), em Instituto de Línguas, no Ensino Fundamental e Médio e no âmbito empresarial. Atua no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras (<http://www.uel.br/pos/meplem/>) e coordena o setor pedagógico do NuLi do programa Idioma sem Fronteiras da UEL. Suas

pesquisas e publicações recentes concentram-se na formação de professores e no ensino de LE permeados pelas novas tecnologias, na produção de objetos de aprendizagem digitais e na criação de materiais para o ensino de Inglês para internacionalização.

Contato: saramos2007@gmail.com



Simone Rinaldi

Possui graduação em Letras Espanhol Licenciatura pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2001), graduação em Letras - Habilitação em Español - Fac. de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP (1992), mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2006) e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2011). Atualmente é eventual do Instituto Cervantes e foi professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de espanhol, ensino de idiomas, ensino de idioma no ensino fundamental, ensino de espanhol para crianças e ensino-aprendizagem de espanhol. É autora de livros didáticos e paradidáticos, de capítulos de livros e de artigos da área.

Contato: monenaldi@hotmail.com



Valdirene F. Zorzo-Veloso

Doutorado e mestrado em Letras - Língua Espanhola no Programa de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela FFLCH - Universidade de São Paulo (USP), graduação, Licenciatura em Letras Habilitação Português e Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP - Assis.

Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde atua na Licenciatura em Letras Espanhol, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), e no Lato Sensu - Especialização em Ensino de Língua Estrangeira (EELE) e Espanhol: língua, literatura e metodologia. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas - espanhol, atuando principalmente nos seguintes temas: língua espanhola, metodologia do ensino de língua espanhola e estágio, material didático, metodologias ativas, pronomes e funções pragmáticas. Coordenou o PIBID Letras Espanhol da UEL (2012- 2020). Foi Coordenadora de Estágio dos Cursos de Letras Estrangeiras Modernas do Departamento LEM/CLCH/UEL (2018-2020). Coordenou o Laboratório de Línguas/LEM/CCLH/UEL por duas gestões (2012-2014 e 2014-2016). Foi presidente da APEEPR (Associação de Espanhol do Estado do Paraná) no período de 2012-2013.

Contato: valdirene@uel.br