

# Anais do III Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura

VIII Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa e de Literatura  
XVII Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa  
XII Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola

ISBN 978-85-8167-182-6

CURSO DE LETRAS

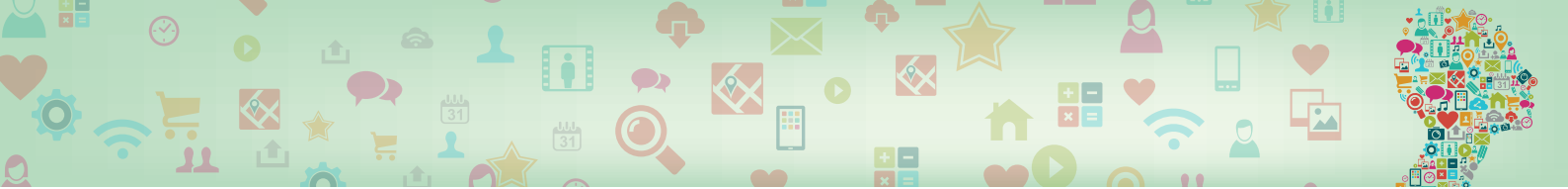
[www.univates.br](http://www.univates.br)  
0800 7 07 08 09

 **UNIVATES**

apoio:

 EDITORA  
**UNIVATES**

 **CAPES**




Kári Lúcia Forneck  
Flávia Zanatta  
Makeli Aldrovandi  
Lívia Pretto Mottin  
Rosiene Almeida Souza Haetinger  
Grasiela Kieling Bublitz  
Garine Andrea Keller  
Maristela Juchum  
Juliana Thiesen Fuchs  
Cláudia Rosana de Souza  
Jorge Alberto Reicherdt  
Clarice Marlene Hilgemann  
Rosane Maria Cardoso  
Werner Almeida Alves  
(Orgs.)

# **ANAIS DO III SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS E DE LITERATURA**

1ª edição

**EDITORA  
UNIVATES**

Lajeado, 2016





**Centro Universitário UNIVATES**

**Reitor:** Prof. Me. Ney José Lazzari

**Vice-Reitor e Presidente da Fuvates:** Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

**Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação:** Profa. Dra. Maria Madalena Dullius

**Pró-Reitora de Ensino:** Profa. Ma. Luciana Carvalho Fernandes

**Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional:** Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

**Pró-Reitor Administrativo:** Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher



**Editora Univates**

**Coordenação e Revisão Final:** Ivete Maria Hammes

**Editoração:** Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

**Arte:** Setor de Marketing e Criação da Univates

**Conselho Editorial da Editora Univates**

**Titulares**

Fernanda Rocha da Trindade

Marli Teresinha Quartieri

Rogério José Schuck

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

**Suplentes**

Adriane Pozzobon

Ieda Maria Giongo

João Miguel Back

Alexandre André Feil

Avelino Tallini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

---

S471 Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura (3. : 2016 : Lajeado,RS)

Anais do III Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura, 24 a 26 de agosto de 2016, Lajeado, RS / Kári Lúcia Forneck et al. (Org.) – Lajeado : Ed. da Univates, 2016.

288 p.

ISBN 978-85-8167-182-6


1. Educação 2. Ensino de Línguas 3. Literatura 4. Anais I. Título

CDU: 37:8

---

Catálogo na publicação – Biblioteca da Univates

**AS OPINIÕES E OS CONCEITOS EMITIDOS, BEM COMO A EXATIDÃO, ADEQUAÇÃO E PROCEDÊNCIA DAS CITAÇÕES E REFERÊNCIAS, SÃO DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES.**



# III Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura

VIII Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa e de Literatura  
XVII Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa  
XII Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola

24 a 26 de agosto

CURSO DE LETRAS

[www.univates.br](http://www.univates.br)  
0800 7 07 08 09

 UNIVATES

apoio:





### Comissão Organizadora

Ma. Clarice Marlene Hilgemann  
Ma. Cláudia Rosana de Souza  
Ma. Flávia Zanatta  
Ma. Garine Andrea Keller  
Dra. Grasiela Kieling Bublitz  
Dr. Jorge Alberto Reicherdt  
Ma. Juliana Thiesen Fuchs  
Ma. Kári Lúcia Forneck  
Ma. Lívia Pretto Mottin  
Ma. Makeli Aldrovandi  
Dra. Maristela Juchum  
Dra. Rosane Maria Cardoso  
Ma. Rosiene Almeida Souza Haetinger  
Me. Werner Almeida Alves

### Comissão Científica

Ma. Clarice Marlene Hilgemann (Univates)  
Ma. Cláudia Rosana de Souza (Univates)  
Ma. Flavia Zanatta (Univates)  
Ma. Garine Andrea Keller (Univates)  
Dra. Grasiela Kieling Bublitz (Univates)  
Dr. Jorge Alberto Reicherdt (Univates)  
Ma. Juliana Thiesen Fuchs (Univates)  
Ma. Kári Lúcia Forneck (Univates)  
Ma. Lívia Pretto Mottin (Univates)  
Ma. Makeli Aldrovandi (Univates)  
Dra. Maristela Juchum (Univates)  
Dra. Rosane Maria Cardoso (Univates)  
Ma. Rosiene Almeida Souza Haetinger (Univates)  
Me. Werner Almeida Alves (Univates)  
Ma. Cláudia Redecker Schwabe (Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul)  
Ma. Denise von der Heyde Lamberts (UFRGS)  
Me. Jonas Saraiva (Centro Universitário La Salle - UNILASALLE CANOAS)  
Dr. Kleber Eckert (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS)  
Ma. Laura Verônica Rodríguez Imbriaco (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL)  
Dr. Maiquel Rohrig (Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS)

## APRESENTAÇÃO

A formação continuada de professores sempre foi preocupação do curso de Letras da UNIVATES, o que se comprova pela trajetória de encontros, seminários e congressos que têm ocorrido ao longo dos anos. Esses eventos vêm sendo referência regional para os professores da área, por se constituírem momentos de formação continuada e de troca de experiências em que se consideram temáticas emergentes nas escolas, pesquisas recentes na área e suas implicações nas práticas pedagógicas.

Neste ano, com a terceira edição do Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura, pretendemos reunir num único evento os encontros estaduais cuja trajetória já se consolidou ao longo dos anos: o VIII Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa e de Literatura, o XVII Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa e o XII Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola.

Oportunizamos, assim, a troca de experiências e de aprendizagens, a fim de promover a interface interdisciplinar entre práticas docentes sob diferentes abordagens, entre as quais, reflexões sobre o currículo da área da linguagem, a formação do leitor do ponto de vista linguístico, literário e na interface com as mídias digitais e o uso de materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem de línguas. Por se constituir um evento aberto à comunidade, buscamos a integração entre docentes de diferentes instituições de ensino, em especial da Educação Básica, entre acadêmicos da Univates e de outras universidades, entre pesquisadores e estudiosos dos temas abordados e entre representantes das Secretarias Municipais de Educação.

Nesta publicação, relata-se o que foi compartilhado e construído durante o III Seminário Nacional de Ensino de Línguas e de Literatura – III SNELL.

*Comissão Organizadora*

# SUMÁRIO

## *Textos completos*

<b>O USO DOS ARTIGOS DEFINIDOS DA LÍNGUA ESPANHOLA POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO/ TÉCNICO .....</b>	<b>14</b>
<i>Kleber Eckert</i>	
<b>CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ESTIMULAÇÃO E ANÁLISE DAS UNIDADES SILÁBICA E INTRASSILÁBICA EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES .....</b>	<b>20</b>
<i>Fabiele L. Spohr, Gilmárcia S. Picoli, Grasiela K. Bublitz</i>	
<b>A PROGRESSÃO TEMÁTICA PELA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA .....</b>	<b>26</b>
<i>Makeli Aldrovandi</i>	
<b>A SELEÇÃO DE TEXTOS AUTÊNTICOS NA INTERNET: COMPROMISSO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL .....</b>	<b>33</b>
<i>Jancileidi Hubner, Édina Menegat Mecca</i>	
<b>A FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DE CONTOS DA TRADIÇÃO ORAL RUSSA .....</b>	<b>40</b>
<i>Jean Michel Valandro, Laiane Lengler, Rosane Maria Cardoso</i>	
<b>O TEXTO FALADO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA DO TEXTO: OBJETO DE INVESTIGAÇÃO TEÓRICA E OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....</b>	<b>46</b>
<i>Lara Niederauer Machado, Vaima Regina Alves Motta</i>	
<b>CELEBRATING THE SCHOOL'S 50<sup>TH</sup> ANNIVERSARY: AN ENGLISH INTERNSHIP REPORT .....</b>	<b>52</b>
<i>Marine Laísa Matte, Kaiane Mendel</i>	
<b>A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O REALISMO NOMINAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>58</b>
<i>Brendom da Cunha Lussani, Regina Schmitt, Grasiela Kieling Bublitz</i>	
<b>UMA VIAGEM AO MUNDO DE TINTA .....</b>	<b>65</b>
<i>Margarete Hülsendeger</i>	
<b>LOS COLORES Y LOS SIGNIFICADOS QUE DESPIERTAN .....</b>	<b>70</b>
<i>Bárbara Bianca Batisti, Cátia Regina Hentges, Flávia Zanatta</i>	
<b>A OBJETIFICAÇÃO DA FIGURA FEMININA NAS PROPAGANDAS DE CERVEJA: UMA LEITURA CRÍTICA.....</b>	<b>78</b>
<i>Letícia Dell' Osbel, Monique Izoton</i>	
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES: ABORDAGEM PROCESSUAL DA ESCRITA E CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA COMO METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL .....</b>	<b>83</b>
<i>Luciane Carlan da Silveira</i>	
<b>CONOCIENDO OTRAS CULTURAS Y NUESTRO ESPACIO SOCIAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE MATERIAL AUTÉNTICO .....</b>	<b>87</b>
<i>Lais Camilotti Dalberto, Tatiane Agostini, Flávia Zanatta</i>	
<b>O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS E O LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA .....</b>	<b>97</b>
<i>Gabrielle de Souza Alves</i>	
<b>GENTE HOY: SUA ADEQUAÇÃO AO PLANO CURRICULAR CERVANTES E AO MARCO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS .....</b>	<b>104</b>
<i>Maica Frielink Immich</i>	
<b>LA ENSEÑANZA DE ELE A NIÑOS EN PROCESO DE ALFABETIZACIÓN.....</b>	<b>113</b>
<i>Renata Martins da Silva, Mónica Nariño Rodriguez</i>	

<b>A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>118</b>
<i>Joseane Diehl, Kári Lúcia Forneck</i>	
<b>VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR .....</b>	<b>125</b>
<i>Claudiane Thomazi, Daiane Valerio, Marcela Fischer, Kári Lúcia Forneck</i>	
<b>EXPERIÊNCIAS DE VIDA E CIDADANIA NO PROJETO RONDON: O TERRITÓRIO BRASILEIRO COMO UMA SALA DE AULA COM MAIS DE 8 MILHÕES DE KM<sup>2</sup> .....</b>	<b>138</b>
<i>Marcela Fischer, Tiago Weizenmann</i>	
<b>DE CARROLL A BURTON: REVISITANDO O PAÍS DAS MARAVILHAS.....</b>	<b>142</b>
<i>Fabian Quevedo da Rocha</i>	
<b>A PROGRESSÃO TEXTUAL NAS REDAÇÕES ESCOLARES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO .....</b>	<b>147</b>
<i>Paola Tassinari Groos</i>	
<b>INVENÇÕES E HISTÓRIAS CIENTÍFICAS: UM OUTRO ENFOQUE PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA</b>	<b>152</b>
<i>Ana Laura Horbach, Monica Nariño Rodríguez</i>	
<b>A FERRAMENTA <i>BOMBAY TV</i> E SEUS SIMILARES NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – A PRODUÇÃO DE TUTORIAIS DE FERRAMENTAS ONLINE .....</b>	<b>156</b>
<i>Mariana Backes Nunes, Matheus Dorneles, Patrícia da Silva Campelo Costa Barcelos</i>	
<b>PIBID E A QUESTÃO DA MEMÓRIA PÓS-DITADURAS NAS AULAS DE ELE .....</b>	<b>164</b>
<i>Débora Santos da Silva, Monica Nariño Rodríguez</i>	
<b>DISCUTINDO O GÊNERO JORNALÍSTICO: UMA ABORDAGEM PARA AS CLASSES DE ESPANHOL.....</b>	<b>170</b>
<i>Leonardo Rava, Monica Nariño Rodríguez</i>	
<b>O INDÍGENA COMO TEMA NA CANÇÃO “ÍNDIOS”, DE RENATO RUSSO .....</b>	<b>175</b>
<i>Rosiene Almeida Souza Haetinger</i>	
<b>A ABORDAGEM DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM CURSOS DE LICENCIATURA: A PERCEPÇÃO DOS FORMANDOS .....</b>	<b>180</b>
<i>Aline Diesel, Juliana Thiesen Fuchs, Kári Lúcia Forneck</i>	
<b>O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS, APLICADAS NA DISCIPLINA DE LINGUAGEM PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA .....</b>	<b>185</b>
<i>Andreia Scheeren, Joseane de Mello Rucker</i>	
<b>PRÁTICAS DE LINGUAGEM E ENSINO .....</b>	<b>191</b>
<i>Nara Caetano Rodrigues</i>	
<b>A NORMA LINGUÍSTICA NO BRASIL: IDENTIFICANDO ALGUNS PROBLEMAS .....</b>	<b>206</b>
<i>Flávia Zanatta</i>	
<b>OFICINA: LINGUÍSTICA DE CORPUS: UMA CAIXA DE FERRAMENTAS .....</b>	<b>215</b>
<i>Lívia Pretto Mottin, Makeli Aldrovandi</i>	

**Resumos - Linguagem e ensino**

<b>A FERRAMENTA <i>BOMBAY TV</i> E SEUS SIMILARES NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – A PRODUÇÃO DE TUTORIAIS DE FERRAMENTAS ONLINE .....</b>	<b>223</b>
<i>Mariana Backes Nunes, Matheus Dorneles, Patrícia da Silva Campelo</i>	
<b>DE OLHOS BEM ABERTOS: UMA PROPOSTA DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS, APLICADAS NA DISCIPLINA DE LINGUAGEM, PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA.....</b>	<b>224</b>
<i>Joseane Rucker, Andréia Scheeren</i>	
<b>EXPERIÊNCIAS DE VIDA E CIDADANIA NO PROJETO RONDON: O TERRITÓRIO BRASILEIRO COMO UMA SALA DE AULA COM MAIS DE 8 MILHÕES DE KM<sup>2</sup> .....</b>	<b>225</b>
<i>Marcela Fischer, Tiago Weizenmann</i>	
<b>FROM TEACHING SELVES TO TEACHER SELFIES: O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO COMO <i>LOCUS</i> DAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA REFLEXIVOS .....</b>	<b>226</b>
<i>Ana Paula Alba Wildt</i>	
<b>FUTUROS PROFESSORES DE PORTUGUÊS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA, LINGUAGEM E GRAMÁTICA .....</b>	<b>227</b>
<i>Brendon da Cunha Lussani, Camila Gianni, Marina Brustolin, Kári Lúcia Forneck</i>	
<b>LUDICIDADE E HISTÓRIAS INFANTIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>228</b>
<i>Letícia Krüger, Róger Faleiro Sullivan</i>	

**Resumos - Literatura e formação do leitor**

<b>A FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DE CONTOS DA TRADIÇÃO ORAL RUSSA .....</b>	<b>230</b>
<i>Jean Michel Valandro, Laiane Lengler</i>	
<b>A MULHER NA OBRA <i>MENINO DE ENGENHO</i> .....</b>	<b>231</b>
<i>Juliana Grasieli Massmann</i>	
<b>A RELAÇÃO DE ALTERIDADE ENTRE RODRIGO S. M. E MACABÉA NA OBRA <i>A HORA DA ESTRELA</i>, DE CLARICE LISPECTOR .....</b>	<b>232</b>
<i>Vanessa Weber Sebastiany, Rosiene Almeida Souza Haetinger</i>	
<b>DE CARROL A BURTON: REVISITANDO O PAÍS DAS MARAVILHAS .....</b>	<b>233</b>
<i>Fabian Quevedo da Rocha</i>	
<b>EDUCAÇÃO E LITERATURA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DOS SENTIDOS.....</b>	<b>234</b>
<i>Adriana de Oliveira Pretto, Angélica Vier Munhoz</i>	
<b>ERA UMA VEZ... A ARTE DE CONTAR UMA HISTÓRIA .....</b>	<b>235</b>
<i>Emily Cornelius, Grasiela Kieling Bublitz</i>	
<b>LITERATURA E MÚSICA SOCIAL SOBRE O REGIME DITATORIAL BRASILEIRO: UMA ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR .....</b>	<b>236</b>
<i>Aline Raquel Konrath, Josselito Brandão, Ricardo Eugênio Petter</i>	
<b>O INDÍGENA COMO TEMA NA CANÇÃO “ÍNDIOS”, DE RENATO RUSSO .....</b>	<b>237</b>
<i>Rosiene Almeida Souza Haetinger</i>	
<b>O LÚDICO EM SALA DE AULA A PARTIR DA ADAPTAÇÃO DE RUTH ROCHA DO CLÁSSICO <i>A ODISSEIA</i> .....</b>	<b>238</b>
<i>Viviane Sbruzzi</i>	
<b>O OTIMISMO NA OBRA <i>O QUINZE</i>, DE RAQUEL DE QUEIROZ.....</b>	<b>239</b>
<i>Jairo Goetz, Maiara Gasparotto Lagemann</i>	
<b>PROJETO ALUNO LEITOR - DA LITERATURA AOS PALCOS.....</b>	<b>240</b>
<i>Daniela Guizzo de Oliveira</i>	

<b>QUEBRANDO PRECONCEITOS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR .....</b>	<b>241</b>
<i>Róger Sullivan Faleiro, Letícia Krüger, Kári Lúcia Forneck</i>	

<b>SARAUS: ARTE E LITERATURA NA PRAÇA .....</b>	<b>242</b>
<i>Raquel Barcelos de Souza, Rosiene Almeida Souza Haetinger, Júlia Bazanella</i>	

<b>UMA VIAGEM AO MUNDO DE TINTA .....</b>	<b>243</b>
<i>Margarete Hilsendeger</i>	

### *Resumos - Práticas de ensino de Língua Estrangeira - Espanhol*

<b>O USO DOS ARTIGOS DEFINIDOS DA LÍNGUA ESPANHOLA POR ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO/ TÉCNICO .....</b>	<b>245</b>
<i>Kleber Eckert</i>	

<b>BUSCANDO BELEZA NO COTIDIANO .....</b>	<b>246</b>
<i>Kimberling Schaun</i>	

<b>CONOCIENDO OTRAS CULTURAS Y NUESTRO ESPACIO SOCIAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE MATERIAL AUTÉNTICO .....</b>	<b>247</b>
<i>Lais Camilotti Dalberto, Tatiane Agostini</i>	

<b>¿JUSTICIA POR MANO PROPIA?: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA BASADA EN LA PELÍCULA EL SECRETO DE SUS OJOS .....</b>	<b>248</b>
<i>Pâmela Lopes Vicari, Viviane Sbruzzi</i>	

<b>TRABAJANDO EXPRESIONES IDIOMÁTICAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA A PARTIR DE MATERIAL AUTÉNTICO .....</b>	<b>249</b>
<i>Cátia Regina Hentges</i>	

<b>PIBID E A QUESTÃO DA MEMÓRIA PÓS-DITADURAS NAS AULAS DE ELE .....</b>	<b>250</b>
<i>Débora Santos da Silva</i>	

<b>DISCUTINDO O GÊNERO JORNALÍSTICO: UMA ABORDAGEM PARA AS CLASSES DE ESPANHOL .....</b>	<b>251</b>
<i>Leonardo Rava</i>	

<b>INVENÇÕES E HISTÓRIAS CIENTÍFICAS: UM OUTRO ENFOQUE PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA .....</b>	<b>252</b>
<i>Ana Laura Horbach</i>	

<b>LA ENSEÑANZA DE ELE A NIÑOS EN PROCESO DE ALFABETIZACIÓN .....</b>	<b>253</b>
<i>Renata Martins da Silva</i>	

<b>LOS COLORES Y LOS SIGNIFICADOS QUE DESPIERTAN .....</b>	<b>254</b>
<i>Bárbara Bianca Batisti, Cátia Regina Hentges</i>	

<b>GENTE HOY: SUA ADEQUAÇÃO AO PLANO CURRICULAR CERVANTES E AO MARCO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS .....</b>	<b>255</b>
<i>Maica Frielink Immich</i>	

### *Resumos - Práticas de ensino de Língua Estrangeira - Inglês*

<b>A MAGIA DOS JOGOS NO LIVRO ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS .....</b>	<b>257</b>
<i>Daniela Sandri Bizarro, Lúvia Pretto Mottin</i>	

<b>A SELEÇÃO DE TEXTOS AUTÊNTICOS NA INTERNET: COMPROMISSO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....</b>	<b>258</b>
<i>Jancileidi Hubner, Édina Menegat Mecca</i>	




<b>CELEBRATING THE SCHOOL'S 50TH ANNIVERSARY: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>259</b>
<i>Marine Laísa Matte , Kaiane Mendel</i>	
<b>CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE “LÍNGUA”: PROJETOS DE APRENDIZAGEM EM DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>260</b>
<i>Cristiane Maria Schnack, Cristina Gibk</i>	
<b>ENGLISH TEACHING PRACTICUM: EVERY STORY NEEDS A HERO.....</b>	<b>261</b>
<i>Catherine Luiza Werlang</i>	
<b>O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS E O LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA .....</b>	<b>262</b>
<i>Gabrielle de Souza Alves</i>	
<b>PERLY SCHOOL: APRENDENDO SOBRE O BRASIL.....</b>	<b>263</b>
<i>Rafael Padilha Ferreira</i>	
<b>TRANSFERÊNCIA DE ESTRATÉGIAS DE HEDGING: UM ESTUDO CONTRASTIVO ENTRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO E O INGLÊS.....</b>	<b>264</b>
<i>Bruna Milano Schepers</i>	
<b>WHY LEARNING NEEDN'T BE LOST IN TRANSLATION.....</b>	<b>265</b>
<i>Rodolfo Barbosa Ribeiro</i>	

### *Resumos - Práticas de ensino de Língua Materna*

<b>TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA COM A NOÇÃO BAKHTINIANA DE GÊNEROS DO DISCURSO COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL.....</b>	<b>267</b>
<i>Maristela Juchum</i>	
<b>“O CARTEIRO CHEGOU!” UM PROJETO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E DE ADULTOS.....</b>	<b>268</b>
<i>Vanessa de Oliveira Dagostim Pires</i>	
<b>A OBJETIFICAÇÃO DA FIGURA FEMININA NAS PROPAGANDAS DE CERVEJA: UMA LEITURA CRÍTICA.....</b>	<b>269</b>
<i>Monique Izoton, Letícia Dell’ Osbel</i>	
<b>CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ESTIMULAÇÃO E ANÁLISE DAS UNIDADES SILÁBICA E INTRASSILÁBICA EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES .....</b>	<b>270</b>
<i>Fabiele Lermen Spohr, Gilmárcia da Silva Picoli, Grasiela Kieling Bubltz</i>	
<b>O GÊNERO PROPAGANDA NO ENSINO BÁSICO NA PERSPECTIVA DA LEITURA, DA ESCRITA, DA COMUNICAÇÃO ORAL E NO USO E FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA .....</b>	<b>271</b>
<i>Bárbara Bianca Batisti</i>	
<b>AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA</b>	<b>272</b>
<i>Magali Beatriz Baierle, Ana Rita Borges, Maiara Potrich</i>	
<b>INFERÊNCIAS NA LEITURA: UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL DO LEITOR INICIANTE.....</b>	<b>273</b>
<i>Juliana Canton Henriques</i>	
<b>A ABORDAGEM DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM CURSOS DE LICENCIATURA: A PERCEPÇÃO DOS FORMANDOS .....</b>	<b>274</b>
<i>Juliana Thiesen Fuchs, Kári Lúcia Forneck, Aline Diesel, Diovani Cadore, Elisabete Penz Beuren, Maria Elisabete Bersch</i>	
<b>A NORMA LINGUÍSTICA NO BRASIL: IDENTIFICANDO ALGUNS PROBLEMAS .....</b>	<b>275</b>
<i>Flávia Zanatta</i>	
<b>O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA A PARTIR DE OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>276</b>
<i>Juliana Thiesen Fuchs, Aline Diesel, Diovani Cadore, Elisabete Penz Beuren, Kári Lúcia Forneck, Maria Elisabete Bersch</i>	



<b>A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>277</b>
<i>Joseane Diehl</i>	
<b>AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR .....</b>	<b>278</b>
<i>Marcela Fischer, Kári Lúcia Forneck, Daiane Valerio, Claudiane Thomazi</i>	
<b>A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O REALISMO NOMINAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>279</b>
<i>Regina Schmitt, Brendom da Cunha Lussani</i>	
<b>A PROGRESSÃO TEMÁTICA PELA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA .....</b>	<b>280</b>
<i>Makeli Aldrovandi</i>	
<b>A PROGRESSÃO TEXTUAL NAS REDAÇÕES ESCOLARES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO .....</b>	<b>281</b>
<i>Paola Tassinari Groos, Gil Roberto Costa Negreiros</i>	
<b>DISCUTINDO PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO DE GÊNEROS ORAIS NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA .....</b>	<b>282</b>
<i>Kétina Allen da Silva Timboni, Aline Aurea Martins Marques</i>	
<b>UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DA REDAÇÃO DO ENEM À LUZ DO GÊNERO DO DISCURSO .....</b>	<b>283</b>
<i>Aline Aurea Martins Marques, Kétina Allen da Silva Timboni</i>	
<b>LEITURA E ARTE .....</b>	<b>284</b>
<i>Anelise Ehlert Becker, Marcela Fischer, Suzinara Strassburger Marques, Cristiele Borges</i>	
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES: ABORDAGEM PROCESSUAL DA ESCRITA E CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA COMO METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL .....</b>	<b>285</b>
<i>Luciane Carlan da Silveira</i>	
<b>O TEXTO FALADO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA DO TEXTO: OBJETO DE INVESTIGAÇÃO TEÓRICA E OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....</b>	<b>286</b>
<i>Lara Niederauer Machado, Vaima Regina Alves Motta</i>	
<b>A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>287</b>
<i>Júlia Fachini, Thais Fraporti, Grasiela Kieling Bublitz</i>	

The image features a large, stylized map of South America, including countries like Brazil, Colombia, Venezuela, Ecuador, Peru, and Chile. The map is filled with a dense collection of colorful icons. These icons represent various concepts such as technology (gears, Wi-Fi symbols, smartphones), communication (speech bubbles, mail icons), business (shopping carts, charts), and general life (hearts, stars, people silhouettes). The background is a light green gradient. The text 'Textos completos' is positioned in the lower-left area of the map.

Textos completos

# O USO DOS ARTIGOS DEFINIDOS DA LÍNGUA ESPANHOLA POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO/ TÉCNICO

Kleber Eckert<sup>1</sup>

## Introdução

As presentes reflexões são os primeiros resultados alcançados no projeto de pesquisa intitulado “O uso dos artigos definidos por estudantes de língua espanhola em estágio inicial”, desenvolvido no *campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. O projeto tem como justificativa, em primeiro lugar, o diálogo entre a pesquisa e o ensino, mais especificamente, produzir pesquisa a partir de dificuldades observadas numa determinada área e, após, os resultados da pesquisa poderão qualificar as ações de ensino.

Diante dessas considerações, os objetivos do projeto são: descrever o uso dos artigos definidos em língua espanhola; identificar as principais diferenças entre o uso dos artigos no contraste português/espanhol; identificar e analisar os usos dos artigos definidos em produções escritas de alunos em fase inicial de aprendizagem de língua espanhola; identificar, classificar e analisar os tipos de erros cometidos em relação ao uso dos artigos.

Quanto à metodologia, foram selecionados textos produzidos pelos estudantes de Língua Espanhola em estágio inicial, durante dos anos de 2013 e 2014, nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agropecuária e em Informática. Do total de 154 textos, 81 não apresentaram erros em relação ao uso dos artigos definidos, enquanto 73 apresentaram pelo menos 1 erro. Os textos foram analisados atentamente, os erros foram identificados e classificados numa destas categorias: erros motivados pela interferência explícita da língua portuguesa; erros por supressão do artigo; colocação do artigo em lugar proibido; erros motivados pelo gênero; erros motivados pela confusão entre o artigo masculino *el* e o pronome pessoal *él*.

## 1. Os artigos definidos

Em línguas românicas, como o português e o espanhol, por exemplo, os artigos pertencem a uma subcategoria de determinantes e são constituintes obrigatórios do sintagma nominal (DUBOIS et al., 2006, p. 72). O autor acrescenta ainda que a gramática tradicional os classifica em dois tipos: artigos definidos e indefinidos. Nesse sentido, percebe-se a visão de Cunha (1972), que define os artigos da língua portuguesa como as

palavras *o* (com as variações *a, os, as*) e *um* (com as variações *uma, uns, umas*), que se antepõem aos substantivos para indicar: a) que se trata de um ser já conhecido do ouvinte, seja por ter sido mencionado antes, seja por ser objeto de um conhecimento de experiência [...]. b) que se trata de um simples representante de cada espécie ao qual não se fez menção anterior [...]. No primeiro caso dizemos que o artigo é definido; no segundo, indefinido (CUNHA, 1972, p. 215).

Também na língua espanhola os artigos são classificados em dois grupos: definidos e indefinidos, embora nesta língua haja a presença de um artigo neutro, que inexistente na língua portuguesa. Portanto, em espanhol, tem-se o seguinte esquema: a) artigos definidos femininos (*la – las*), masculinos (*el – los*) e neutro (*lo*); b) artigos indefinidos femininos (*una – unas*) e masculinos (*un – unos*).

1 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Bento Gonçalves. Doutor em Letras (2014) pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. E-mail [klebereckert@hotmail.com](mailto:klebereckert@hotmail.com)

No contraste entre as duas línguas, Masip (2005, p. 206) afirma que o artigo é uma classe gramatical do grupo do nome e que é a única a apresentar, plenamente, os morfemas de gênero e de número. O autor acrescenta que a função preponderante do artigo é marcar o substantivo e suas flexões, e que é uma classe gramatical com amplo poder de nominalização, transformando “em substantivo qualquer classe gramatical que introduz” (MASIP, 2005, p. 206).

Masip (2005, p. 206) elabora uma síntese do espectro linguístico do artigo e o analisa, em português e em espanhol, a partir de quatro diferentes pontos de vista: a) no âmbito fonético apresenta formas átonas e tônicas; b) no âmbito semântico apresenta significado apenas conotativo, ou seja, acidental ou contextual; c) no âmbito morfológico é capaz de flexão de gênero e de número; d) no âmbito sintático é determinante do núcleo sintagmático nominal e é regido pelo substantivo e com ele forma uma unidade. A partir das considerações apresentadas, o autor finaliza afirmando que “o artigo é uma categoria gramatical polêmica nas nossas línguas” (p. 206) e explica que o artigo “a) possui um duplo paradigma: o definido (ou determinado) e o indefinido (ou indeterminado); b) o definido é átono e o indefinido, tônico; c) o definido detém a forma neutra em espanhol, mas não em português” (MASIP, 2005, p. 206-208).

Em relação a essa diferença, isto é, a presença do neutro, Marrone (2005, p. 77) esclarece que, “entre as línguas românicas, o espanhol é a única que conserva um artigo neutro e invariável que, substantivando os adjetivos, adquire a significação do neutro latino”. A autora ressalva que, num contraste entre o português e o espanhol, o uso do artigo neutro ‘lo’ nesta última evidencia uma das principais diferenças entre as duas línguas, conforme pode ser identificado no quadro abaixo.

**Quadro 1** – Artigos definidos e indefinidos em português e em espanhol

Artigos		Português	Espanhol
Indefinidos	Feminino	uma - umas	una – unas
	Masculino	um – uns	un – unos
Definidos	Feminino	a – as	la – las
	Masculino	o – os	el – los
	Neutro	-	lo

Fonte: Elaborado pelo autor.

O que fica perceptível numa rápida análise dos artigos nas duas línguas é, de um lado, a semelhança entre os artigos presentes nas três primeiras linhas, ou seja, entre os artigos indefinidos e os artigos definidos femininos. Por outro lado, também salta aos olhos a diferença entre os artigos masculinos, quando as duas línguas são confrontadas, bem como a falta de correspondente em português do artigo neutro do espanhol.

## 2. Os erros produzidos com os artigos definidos

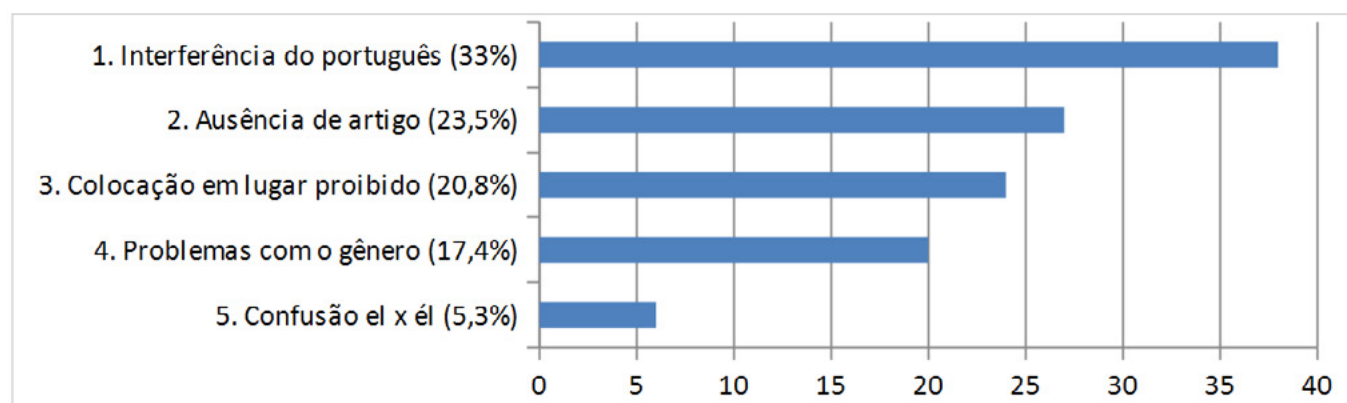
Após analisar detalhadamente os textos redigidos pelos alunos, objeto de análise do presente texto, chegou-se ao número de 115 erros produzidos, que foram separados em 5 categorias de análise, detalhadas a seguir. Na primeira categoria, estão os erros motivados pela interferência explícita da língua portuguesa, nos quais há a presença dos artigos definidos em português nos textos escritos em espanhol, como em *Siempre ayudamos aos colegas* e em *¿Cuál es o motivo de tu viaje?* A segunda categoria compreende aqueles erros em que o estudante deveria ter usado o artigo definido mas, por algum motivo, o suprimiu de suas produções. São exemplos dessa categoria as frases: *Es solo año que viene* e *Todos días me despierto temprano*.

Na terceira categoria estão os casos de colocação do artigo definido em lugar proibido, como em *Vengo de la España* e em *Volviendo a la mi ciudad*. Já a quarta categoria envolve os erros cometidos em função do gênero,

seja confundindo o masculino com o neutro, ou o masculino com o feminino, como em *Estoy en lo segundo año* e em *Sufro con las dolores*. É possível que erros de colocação em lugar proibido e os de confusão em relação ao gênero possam ter sido cometidos também por interferência da língua materna, mas, por questões metodológicas de análise, foram agrupadas em outra categoria. Finalmente, na quinta categoria estão os erros praticados por uma confusão entre o pronome pessoal de 3ª pessoa 'él' e o artigo definido masculino 'el', cuja diferença na escrita é apenas o sinal diacrítico e, na oralidade, a pronúncia de ambos é igual. Por isso, exemplos como *Soy pequeña y el mundo es gigante* são objeto de análise.

No gráfico a seguir estão representados os números de erros em cada uma das categorias acima, bem como o percentual correspondente a cada uma delas. Ressalta-se que os textos dos quais foram retirados os erros pertencem a estudantes que estão em fase inicial de aprendizagem da língua espanhola, o que pode justificar o alto número de erros cometidos em relação ao uso dos artigos definidos.

**Gráfico 01** – Quantidade de erros com o uso dos artigos definidos por categorias de análise



Fonte: elaborado pelo autor.

Com base na análise dos percentuais de cada uma das categorias, nota-se que a interferência da língua materna caracteriza-se como fator preponderante para a ocorrência dos erros e, se a ausência de artigo, a colocação em lugar proibido e os problemas com o gênero forem determinados também pela interferência do português, pode-se dizer que, no estágio inicial da aprendizagem da língua espanhola, a maioria dos erros é cometida por essa interferência. No entanto, outros fatores podem estar envolvidos, cuja discussão será feita a seguir, com a análise dos erros em cada uma das categorias propostas.

Na primeira categoria, a situação que mais apresentou erros são frases redigidas em espanhol, mas que apresentam os artigos definidos em língua portuguesa, como nos exemplos abaixo.

**Quadro 2** – Interferência do português

Produções dos aprendizes	Formas corretas
“Estudio <b>no</b> IFRS”	Estudio en el IFRS.
“Voy <b>ao</b> mercado”	Voy al mercado.
“¿Cuál es el nombre <b>da</b> escuela?”	¿Cuál es el nombre de la escuela?
“Me presento <b>pela</b> escuela”	Me presento por la escuela.
“Conozco poco <b>a</b> ciudad”	Conozco poco la ciudad

Fonte: Elaborado pelo autor

Nos exemplos acima, que ilustram os 38 erros cometidos na categoria, percebe-se que os desvios devem ter se dado por interferência da língua materna, uma vez que os erros estão escritos nesta língua. Chama a atenção o fato de muitos erros terem ocorrido nos casos de contração da preposição com o artigo definido, processo que

ocorre comumente em português, mas que em espanhol restringe-se a *al* e *del*, correspondentes a *ao* e *do* em português.

Um segundo aspecto a ser considerado é a presença do artigo o antes do interrogativo que, estrutura que é bastante comum em português na introdução de frases interrogativas, como *O que deseas?*, cuja estrutura foi passada ao espanhol exatamente com a presença do mesmo artigo *o*. Como os aprendizes estão em fase inicial de aprendizagem da língua espanhola, é normal que situações como as descritas acima apareçam em suas produções escritas. É importante a atuação do professor para que esses erros sejam sanados e se evite a sua fossilização, para que os estudantes possam avançar a um nível seguinte na aprendizagem da língua.

A segunda categoria de análise apresenta a omissão do artigo definido nas situações em que a língua espanhola o exige. São 27 erros que estão sintetizados nos exemplos do quadro a seguir:

### Quadro 3 – Ausência dos artigos

Produções dos aprendizes	Formas corretas
“Voy a escuela”	Voy a la escuela
“Quiero jugar fútbol”	Quiero jugar al fútbol
“Es solo año que viene”	Es solo el año que viene
“Voy a competir sábado”	Voy a competir el sábado

Fonte: Elaborado pelo autor

A omissão dos artigos nos exemplos acima pode ter acontecido por diferentes razões, de acordo a estrutura sintática de cada uma das frases. É possível que em frases como *Voy a escuela*, o aprendiz tenha confundido a preposição *a* com o artigo definido, e por isso a omissão deste último. Em construções com o uso do verbo *jugar* relativo à prática de esportes, é possível que o erro tenha sido motivado pelo desconhecimento da regência do verbo, que exige a preposição *a*, e por isso a frase correta seria *Voy a jugar al fútbol*.

Em frases como *Es solo año que viene* e *Voy a competir sábado*, a omissão pode ter ocorrido pelo desconhecimento da gramática da língua espanhola, que exige a presença do artigo diante de dias da semana e diante da palavra *año*. É possível também que em todos os exemplos apresentados nesta categoria, até o momento, os erros tenham sido motivados pela interferência da língua materna. Finalmente, em frases como *Todos días me despierto temprano* é possível inferir a omissão do artigo por uma analogia com a frase no singular em português (*Todo dia me acordo cedo*), e em *¿Cuál es motivo de tu viaje?* a falta do artigo pode ter relação com alguma outra variável, que pode ter sido até mesmo o esquecimento.

A terceira categoria em que mais ocorreram erros foi a colocação de artigos em situações nas quais a língua espanhola veta seu uso, num total de 24 ocorrências. A maioria dos erros ocorreu diante de nomes de países, continentes, pessoas e diante de adjetivos possessivos, conforme exemplificação no quadro a seguir:

### Quadro 4 – Colocação em lugar proibido

Produções dos aprendizes	Formas corretas
“Quiero conocer <b>la</b> África”	Quiero conocer África
“Vengo de <b>la</b> España”	Vengo de España
“Pido ayuda <b>al</b> Gabriel”	Pido ayuda a Gabriel
“Fui al mercado <b>del</b> Antonio”	Fui al mercado de Antonio
“Esto es para <b>el</b> mi desayuno”	Esto es para mi desayuno

Fonte: Elaborado pelo autor

A língua espanhola é bastante clara na questão do uso de artigos definidos diante de nomes de países, continentes e pessoas, cujo uso só é permitido em algumas construções específicas. No caso das frases *Quiero*



*conocer la África, Vengo de la España e Pido ayuda al Gabriel*, é possível perceber que houve interferência da língua portuguesa, na qual são comuns construções como *Quero conhecer a África, Venho da Espanha e Peço ajuda ao Gabriel*. Percepção semelhante é possível ter em frases como *Esto es para el mi desayuno* e *Ir a las sus casas*, pois em português admite-se o uso do artigo definido diante de adjetivos possessivos.

No caso de frases como *Ositos del peluche* e *Viaje del negocios*, talvez o erro tenha sido motivado pela confusão entre a preposição *de* e a contração *del*, cuja sonoridade é bastante semelhante. Nesse caso não houve a interferência da língua materna, pois os sintagmas *de peluche* e *de negocios* funcionam como locução adjetiva dos substantivos *ositos* e *viaje*, respectivamente e, em português, a construção dessas locuções é exatamente igual, qual seja, preposição *de* + substantivo.

Em relação à quarta categoria, dos erros analisados nas produções escritas dos aprendizes, 20 têm relação direta com a questão do gênero: masculino, feminino e neutro. No quadro a seguir, alguns exemplos sintetizam os erros mais comuns.

#### Quadro 5 – Problemas com o gênero

Produções dos aprendizes	Formas corretas
“Sufro con <b>las</b> dolores”	Sufro con los dolores
“¿Cuál es el motivo de <b>la</b> viaje?”	¿Cuál es el motivo del viaje?
“Estudiando para <b>el</b> prueba”	Estudiando para la prueba
“Estoy en <b>el</b> clase”	Estoy en la clase
“Estoy en <b>lo</b> segundo año”	Estoy en el segundo año

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta categoria, os erros podem ser divididos em três grupos: uso de artigo masculino quando deveria ter sido usado o feminino, uso do artigo feminino quando deveria ter sido usado o masculino e uso do artigo neutro quando deveria ter sido usado o masculino. Das três situações, a última é a que mais gerou erros nos textos analisados. No primeiro caso, os erros foram motivados pelas palavras chamadas *heterogênicas*, isto é, palavras que são iguais ou quase iguais em português e em espanhol, mas que tem variação no gênero. Foi o que aconteceu em as palavras *dolores* e *viaje*, que são masculinas em português, mas femininas em espanhol.

No segundo caso, o erro não foi motivado pelas palavras *heterogênicas*, uma vez que as palavras *prueba* e *clase* são femininas tanto em português quanto em espanhol; portanto, a motivação do erro não aconteceu por interferência da língua materna, e sim por alguma outra variável ainda não identificada ou simplesmente por um lapso qualquer. O terceiro tipo de erro, qual seja, o uso do artigo neutro *lo* no lugar do masculino *el* pode ser entendido como um erro por falsa analogia, uma vez que o aprendiz faz a relação entre os artigos femininos *la – las* e consequentemente *lo – los*, e os compara ao português *a – as, o – os*. Durão (2005, p. 142) afirma que o problema, no exemplo acima, não está na utilização do neutro propriamente dito, mas no fato de inferir, a partir do modelo em português, que a forma singular do artigo *los* é *lo* e não *el*.

Ainda em relação ao uso do neutro *lo* no lugar do masculino *el*, vários estudos têm mostrado que o problema é recorrente em produções de aprendizes em nível inicial (DURÃO, 2004; DURÃO, 2005; MASIP, 2005; LOOSE, 2006). Por outro lado, Durão (2004, p. 123) afirma que “*Este es un error fosilizable que, por tanto, suele aparecer también en la interlengua de lusohablantes en niveles avanzados del estudio de la lengua*”.

Finalmente, os erros da quinta categoria apresentam uma dificuldade em diferenciar o artigo masculino *el* e o pronome pessoal masculino de terceira pessoa *él*. São exemplos típicos de erros neste item as frases *Coger él autobús* e *Él fútbol es la actividad que más me gusta*. No caso dessa dificuldade, percebe-se que a origem do erro não se encontra na língua materna, e sim na dificuldade de diferenciar duas classes de palavras da própria língua espanhola, que na escrita diferenciam-se apenas pelo sinal diacrítico e que, na oralidade, apresentam a mesma



pronúncia. Pode-se afirmar que esses erros também são característica da produção escrita de aprendizes em fase inicial, que tendem a ser superados à medida que os alunos avançam na aprendizagem da língua espanhola.

### Considerações finais

Em primeiro lugar, os objetivos propostos foram atingidos, uma vez que foi possível descrever o uso dos artigos definidos da língua espanhola, bem como contrastá-los às estruturas morfossintáticas da língua portuguesa. Conseguiu-se também identificar os erros produzidos com os artigos definidos nos textos escritos pelos alunos e também se fez a análise desses erros a partir de cinco categorias estabelecidas pelo pesquisador.

O alto percentual de erros cometidos por interferência da língua materna pode ser entendido como uma situação natural da fase em que os estudantes estão, que é o estágio inicial de aprendizagem do espanhol. Percebeu-se, além disso, uma confusão entre o artigo masculino 'el' e o pronome pessoal masculino 'él', os quais, na oralidade, pronunciam-se da mesma maneira, fato que pode ter sido a origem dos erros dessa categoria.

Ficou perceptível que as estruturas da língua espanhola que são diferentes das estruturas da língua portuguesa também levam ao cometimento de erros, como, por exemplo, a proibição do uso de artigos diante de nomes de pessoas. Finalmente, a questão do gênero dos substantivos - os *heterogenéricos* - representou outra dificuldade, pois no estágio inicial de estudo nem sempre é fácil identificar o gênero dos substantivos, sobretudo daquelas palavras que são iguais ou semelhantes ao português, mas que têm gênero gramatical diferente.

### Referências

BUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro : Fename, 1972.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Análisis de Errores en la interlengua de lusohablantes aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2 ed. Londrina: UEL, 2004.

\_\_\_\_\_. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, João. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

FANJUL, Adrián. *Gramática de Español Paso a Paso*. São Paulo: Moderna, 2005.

LOOSE, Roberta Egert. *O papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas do espanhol por falantes do português*. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Católica de Pelotas – UCPel, Pelotas, 2006.

MARRONE, Célia Siqueira de. *Português/Español: aspectos comparativos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

MASIP, Vicente. Origem do artigo português e espanhol: aplicações didáticas. In: SEDYCIAS, João. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

MATTE BON, Francisco. *Gramática Comunicativa del español: de la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa, 1995.

MILANI, Esther Maria. *Gramática de Espanhol para brasileiros*. 4. ed. São Paulo: Saraiva: 2011.

SARMENTO, Ramón; SÁNCHEZ, Aquilino. *Gramática Básica del Español: norma y uso*. Madrid: SGEL, 1989.

VOLPI, Marina Tazón et al. *¡Así es ! Nivel Inicial*. Porto Alegre : Rígel, 2008.

# CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ESTIMULAÇÃO E ANÁLISE DAS UNIDADES SILÁBICA E INTRASSILÁBICA EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

Fabiele L. Spohr<sup>1</sup>

Gilmárcia S. Picoli<sup>2</sup>

Grasiela K. Bublitz<sup>3</sup>

Iniciamos nosso discurso considerando a linguagem uma faculdade cognitiva inata que nos é, em grande parte, ainda inescrutável, e é no desejo de conhecer esse objeto e seu funcionamento que os estudiosos da área se dedicam a examinar o que está ao alcance: a fala, a interpretação do outro, o sentido dado ao que expressamos e, por fim, o pensar sobre a língua. Sabe-se, muito devido ao linguista Noam Chomsky, que toda língua existente é representada por um sistema convencional de signos que é inerente ao ser humano: a linguagem. Essa habilidade nasce conosco e a desenvolvemos e aperfeiçoamos ao longo do tempo, entendendo e criando outros sistemas de comunicação. A estrutura de nossa língua é representada por um sistema de escrita, que é o alfabético (representado por sílabas e fonemas).

A escrita é uma habilidade criativa que se constrói a partir do conhecimento do alfabeto, porém, exige habilidades que vêm antes dela e que facilitam sua compreensão. Uma delas é a consciência fonológica. Segundo Freitas (2004), a Consciência Fonológica é uma habilidade que o ser humano possui de “refletir conscientemente sobre os sons da fala”. Essa reflexão envolve: analisar, manipular e produzir unidades de linguagem (palavras, sílabas, fonemas), logo, a consciência fonológica é um fator impulsionador base da escrita e leitura.

Através de estudos, constatou-se que a consciência fonológica se desenvolve em uma escala e é possível subdividi-la em três níveis: Nível das sílabas: capacidade de dividir as palavras em sílabas e de manipulá-las, o que não é difícil para a maioria das crianças. A outra subdivisão seria a do nível das unidades intrassilábicas: capacidade de identificar e produzir rimas e o terceiro nível é o dos fonemas: habilidade em que há percepção de que as palavras são construídas por sons que podem ser modificados, apagados ou reposicionados.

Crianças pré-escolares demonstram algumas dessas habilidades, mas têm que ser ensinadas a perceber os sons das letras; isso significa que crianças de 5 a 6 anos, possuem consciência fonológica, no entanto, a consciência do fonema é adquirida mais tarde e facilitada quando a criança estiver na hipótese alfabética de escrita.

A esse respeito, Freitas (2004, p. 190) afirma:

A consciência fonológica desenvolve-se gradualmente e a partir de algumas habilidades que já existem antes do início da aquisição da escrita e são aprimoradas, contribuindo para o surgimento de novas habilidades metafonológicas. Ela parte de um nível implícito para um nível explícito de análise dos sons da fala [...] (FREITAS, 2004, p. 190).

Estudos brasileiros verificaram que crianças de 1ª série, com baixo desempenho em consciência fonológica, tiveram melhoras na divisão de sílabas e na percepção dos fonemas; outras pesquisas têm apontado que atividades metalinguísticas (músicas, poemas e pistas letra-som) colaboram muito para um maior desempenho da consciência

1 Graduanda do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES; [fab.spohr@hotmail.com](mailto:fab.spohr@hotmail.com).

2 Graduada do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES; [g-picoli@bol.com.br](mailto:g-picoli@bol.com.br).

3 Docente do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES; [gkib@univates.br](mailto:gkib@univates.br).

fonológica e, posteriormente, melhor desempenho na leitura e ortografia, ou seja, é um processo gradativo que quanto mais for estimulado mais será aperfeiçoado.

Neste trabalho optou-se por estimular e analisar esta habilidade fonológica em crianças pré-escolares de 4 a 5 anos de idade, no âmbito da consciência silábica e intrassilábica (capacidade de separar sílabas e reconhecimento de rimas, respectivamente). Segundo Lundberg, Olofsson e Wall apud Lamprecht e Costa (2012, p. 143),

Para a maioria das crianças, a capacidade de identificar e produzir rimas parece se desenvolver sem instrução formal. [...] as pesquisas demonstram que a sensibilidade a rimas é um excelente indicador de um nível inicial, básico, de consciência fonológica. [...] Embora uma sensibilidade [...] à rima não leve [...] diretamente à consciência fonológica, sua ausência sugere problemas e exige uma reação em termos de ensino (LUNDBERG, OLOFSSON e WALL apud LAMPRECHT e COSTA, 2012, p. 143).

À vista disso, cabe ao professor aplicar atividades que desenvolvam essas habilidades a fim de verificar e acompanhar o processo de desenvolvimento e constante aperfeiçoamento da consciência fonológica da criança e, em casos que demonstrem a ausência dessa sensibilidade, que se possa intervir de modo adequado.

Considerando a importância de se expandir o conhecimento sobre a consciência fonológica na idade pré-escolar e visando contribuir para a literatura da área, o objetivo deste estudo é aperfeiçoar e estimular o que é inerente à criança, mas que deve ser trabalhado para que habilidades posteriores sejam desenvolvidas de modo eficiente, pois antes de as crianças aprenderem a ler e a escrever, o desempenho nas tarefas de manipulação fonológica é influenciado por essa capacidade de refletir sobre a língua. Procurou-se verificar, também, a fase do realismo nominal nos alunos; característico do pensamento infantil em que a criança encontra dificuldades em dissociar o signo da coisa significada (Piaget, 1962). O sujeito que, em determinado momento do desenvolvimento cognitivo, apresenta este pensamento realista nominal, tende a conceber a palavra (significante) como parte integrante do objeto (significado), atribuindo ao signo características do objeto ao qual se refere. Um exemplo disso é quando se pergunta à criança qual palavra é maior: “boi” ou “formiguinha”? E a resposta é a de que “boi” é maior, pois ela tem dificuldade de desvincular o significado do significante.

### **Aplicação das atividades-teste**

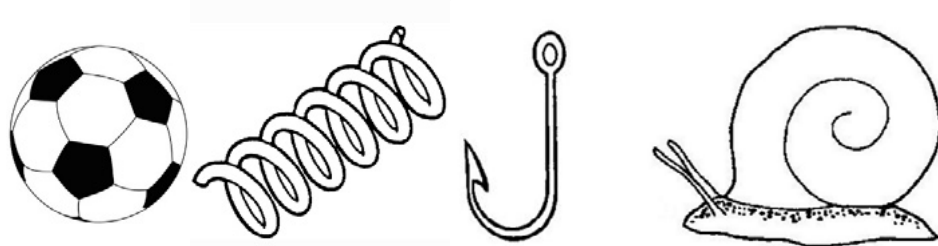
Deu-se continuidade ao trabalho com a realização da parte prática, que consistiu na aplicação de atividades/testes, que visam desenvolver o reconhecimento de rimas e a capacidade de separar sílabas, em crianças pré-escolares de idade 4 a 5 anos de idade, de uma escola infantil da rede privada do município de Lajeado. As atividades foram retiradas do livro “Consciência fonológica em crianças pequenas” de Adams et al., adaptado à língua portuguesa por Lamprecht e Costa (2006).

Primeiramente foi explorada com as crianças a ideia de que duas palavras rimam quando têm sons semelhantes no final, sendo que foram citados vários exemplos de palavras que rimam. Por exemplo: “cola - bola”, “balão - sabão”, “bala - mala”.

A seguir, a professora mostrou a página de demonstração e as crianças foram questionadas sobre o nome das figuras, sendo instigadas a responder a seguinte pergunta: “Vocês conseguem achar alguma imagem que rime com bola?”; sendo assim, relacionaram com a mola e a professora desenhou uma linha entre as duas figuras para exemplificar. Após, com a imagem caracol, foi feita a mesma abordagem: “Aqui está a figura de um caracol, vocês veem outra que rime com caracol?” e então relacionando com a imagem “anzol”, a professora desenhou uma linha entre as duas figuras.



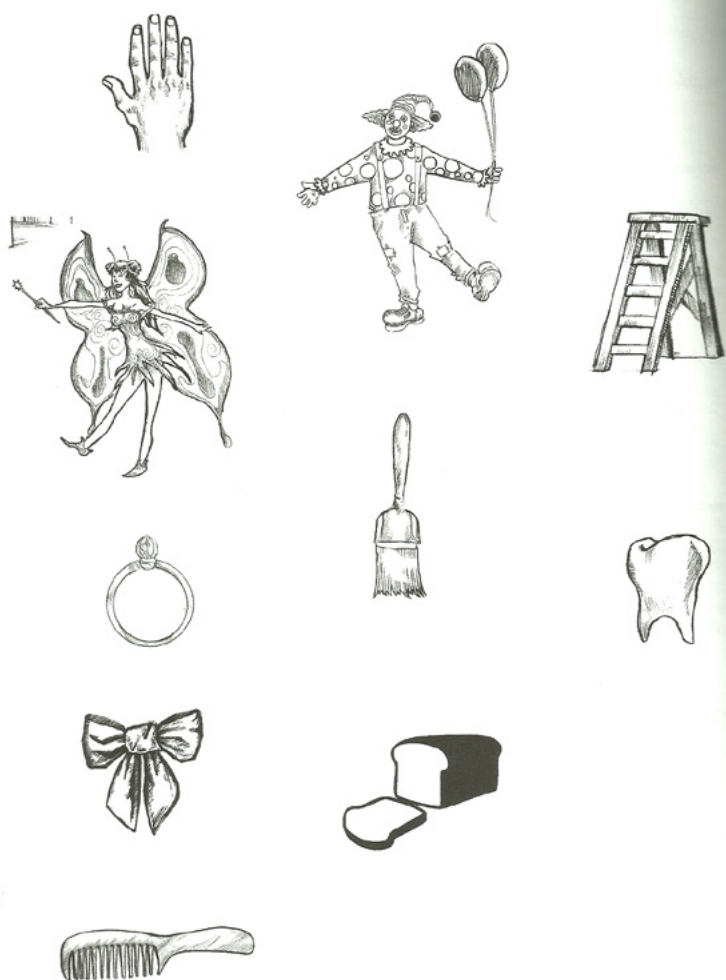
### Identificando rimas: página de demonstração



Fonte: Adams, Foorman, Lunberg & Beeler (2006, p.145).

146 ADAMS, FOORMAN, LUNBERG & BEELER

### Identificando rimas: página de teste dos alunos



Fonte: Adams, Foorman, Lunberg & Beeler (2006, p. 146).

### Observações e resultados

Ao iniciar oralmente com exemplos de consciência de rimas, algumas crianças demonstraram realismo nominal (estabeleceram relação semântica e não sonora), por exemplo: “qual palavra rima com bola? Responderam: Goleiro, futebol”. Após, mais familiarizados, conseguiram compreender a consciência de rima com exemplos

pertinentes. A demonstração da página foi muito válida, já que as crianças compreenderam que o que, de fato, rimava, eram aquelas palavras que tinham o “som parecido”.

Na aplicação do teste, desenvolvido em quatorze crianças, constatou-se que sete delas relacionaram adequadamente as rimas e outras sete ainda estão na fase do realismo nominal. As observações das crianças que realizaram o realismo nominal foram muito interessantes, já que constataram que “a fada é a fada do dente”; “o palhaço é colorido e pinta seu rosto com pincel”; “para uma menina se enfeitar ela usa anel e laço”. Os mesmos que apresentaram realismo nominal foram os que, no início, já vinham demonstrando incerteza. Já para as crianças que realizaram adequadamente a atividade, os relatos foram: “Fada e escada, isso, é o mesmo som no final!”; “Pão e mão, terminam parecidos”, e houve alguns que foram mais adiante: “Pente, dente e se tivesse poderia ligar com gente”.

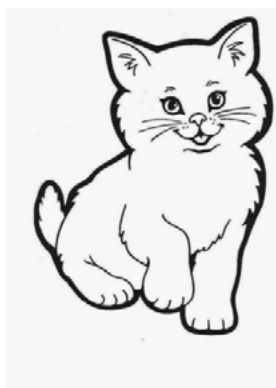
### Atividade de estimulação da consciência silábica

A professora iniciou mostrando às crianças como contar o número de sílabas nas palavras batendo palmas ao pronunciar cada sílaba, como por exemplo “ba-lão”, “li-vro”, “pa-to”, que correspondem a duas sílabas. Seguindo com as palavras “a-be-lha”, “es-tre-la”, batendo palmas e contando. Demonstrando também palavras monossilábicas, como “pé”, “pão”, “lã”.

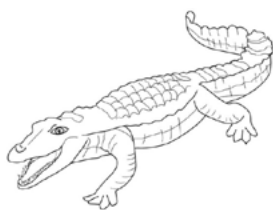
A seguir, a professora mostrou-lhes a página de demonstração e solicitou que dissessem que imagem era. Após, juntamente com as crianças, dizia lentamente a palavra (sílabas por sílaba): “ga-to”. Desta maneira, as crianças concluíram qual era o número de sílabas da palavra. Então, para representar o número de sílabas, a docente fez dois riscos na linha ao lado da imagem. Posteriormente, pronunciou mais uma vez a palavra “ga-to”, apontando para cada risco ao mesmo tempo em que pronunciava a sílaba correspondente.

Com a imagem do jacaré, ela realizou a mesma metodologia: as crianças ouviram a palavra, pronunciada lentamente, e imediatamente corresponderam com a necessidade de realizar três marcas na linha ao lado da figura. A leitura de cada sílaba foi feita novamente, apontando para as três marcas.

### Contando sílabas: página de demonstração



---



---

Fonte: Adams, Foorman, Lunberg & Beeler (2006, p. 149).





### Contando sílabas: página de testes do aluno



---



---



---



---



---

Fonte: Adams, Foorman, Lunberg & Beeler (2006, p. 150).

### Observações e resultados:

Esta atividade foi aplicada com doze crianças, em grupos de quatro integrantes. Pode-se perceber desde a página de demonstração, uma seguridade e envolvimento com a contagem do número de sílabas. Ao realizar o teste em si, percebeu-se que todas as crianças acertaram o número de sílabas da palavra “lápiz”. Seis crianças contaram três sílabas para a palavra elefante, justificando que a separação ocorre da seguinte maneira: ELE- FAN – TE. Quatro crianças colocaram mais de três sílabas para a palavra “janela”, justificando que a mesma é “grande”, que criança

não deve se escorar na janela, janela é só pra adulto, por isso colocaram muitas marcas. Apenas três crianças colocaram uma demarcação na palavra “sol”; o restante colocou duas marcas, enfatizando que a separação ocorre deste modo: SOL-UO. Oito crianças acertaram o número de sílabas da palavra “aranha”.

Ao refletir sobre o teste aplicado, pode-se perceber o quão significativa foi a experiência, pois os alunos mostraram-se interessados, realizando até uma “competição de número de sílabas”, em que cada um falava seu nome e o número de sílabas e após analisavam quais tinham mais sílabas. Este teste aplicado foi norteador para as brincadeiras que surgiram do interesse das crianças.

### Considerações finais

Os resultados da pesquisa apontam que, à primeira vista, as crianças que realizaram os testes têm consciência intrassilábica mais desenvolvida e silábica em desenvolvimento. Ainda assim, foi possível constatar que grande parte do grupo já possui consciência fonológica em fase de aprimoramento. Os alunos tiveram dificuldade com as monossílabas, por não conhecerem a forma escrita.

Conclui-se que o trabalho e sua aplicação apontaram algumas implicações pedagógicas que devem ser levadas em consideração, como a importância da organização do trabalho pedagógico que propicie, desde a Educação Infantil, situações de ensino que façam as crianças exercitarem a consciência fonológica e que isso se faça presente constantemente.

É adequado promover brincadeiras e atividades que levem as crianças a refletir sobre rimas, a contar as sílabas de palavras, a identificar palavras que começam com a mesma sílaba inicial e não se trabalhar somente com figuras. É importante que a criança visualize imagens, porém, com o acompanhamento da palavra a possibilidade de associação é maior e o aprendizado mais efetivo, ademais, ela já estará mais familiarizada com o texto verbal; decodificá-lo e entendê-lo não será uma tarefa penosa futuramente.

Também se faz relevante o lúdico, neste caso. Um trabalho sistemático de estimulação das capacidades metalinguísticas deve estar presente desde os primeiros anos da educação infantil “disfarçado” em variadas atividades que o professor pode criar, com o objetivo de proporcionar aos alunos um eficaz aprendizado do princípio alfabético que desenvolva futuramente habilidades mais complexas, os conduzindo à leitura e à escrita sem maiores problemas e que, assim, possam seguir com um desenvolvimento fluido dos demais processos que virão, resultando no que almejam os professores de Letras: cidadãos letrados, conscientes, capazes de produzir um bom texto, independentes e leitores.

### Referências

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAMPRECHT, Regina Ritter; BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. São Paulo: Artmed, 2006.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro, Record, 1962.



# A PROGRESSÃO TEMÁTICA PELA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Makeli Aldrovandi (Centro Universitário UNIVATES/ PUCRS)

## Introdução

Este trabalho tem por intuito analisar o fenômeno *progressão temática* sob a luz da Teoria da Argumentação na Língua (ANL), de Oswald Ducrot *et al.* Pretende-se explicar de que forma a progressão temática pode ser entendida em termos de relações entre os diferentes aspectos argumentativos presentes em um mesmo discurso.

Para a ANL, a língua é essencialmente argumentativa. Sob esse ponto de vista, argumentar significa construir sentido. Sendo assim, as escolhas do locutor relativas a vocabulário e construção frasal visam fazer com que o interlocutor compreenda seu enunciado de uma determinada forma e responda a ele observando os efeitos de sentido provocados.

O que determina o sentido de um discurso, ou de um enunciado, portanto, é o fato de ele abrir possibilidades de novos discursos. Os discursos por ele evocados são *constituintes* do seu sentido.

É importante ressaltar que este trabalho não visa reformular ou redefinir o fenômeno *progressão temática*; trata-se de uma análise alternativa, focada nos recursos que a língua oferece ao locutor e dos quais ele faz uso em sua enunciação. Para a ANL, as relações entre as entidades linguísticas presentes em um texto/discurso são relações de nível profundo, isto é, elas se dão ao nível da língua, subjazendo, dessa forma, o texto em sua superfície.

Com base na aplicação dos conceitos da ANL a enunciados, pretende-se explicar o sentido veiculado por eles, além de analisar suas relações com os demais enunciados presentes no discurso que integram. Propõe-se, também, através da análise dos encadeamentos, buscar o sentido expresso pelo discurso como um todo. A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), fase atual da ANL, entende que o sentido argumentativo de um enunciado pode ser traduzido através de blocos semânticos.

Como metodologia de pesquisa, levantaremos as argumentações internas e externas de entidades lexicais, tais como enunciados e palavras, buscando na relação que essas entidades linguísticas mantêm com as demais seu sentido no discurso analisado. Para tal, expressaremos os sentidos dos enunciados por meio de encadeamentos e aspectos argumentativos. A análise será realizada em um discurso do gênero *crônica*.

## Teoria da Argumentação: pontos-chave

O ponto central da ANL é que *argumentar* é a essência da língua. Contudo, para a Teoria, *argumentar* não é a atividade retórica de convencer o interlocutor a agir ou a pensar de uma determinada maneira. Para Oswald Ducrot (2009: 21), argumentar é ligar um segmento A a um segmento B por meio de um conector, seja ele DC (do francês *donc* - portanto) ou PT (do francês *pourtant* – no entanto). Ou seja, argumentar é expressar sentido por meio de encadeamentos argumentativos.

Para Ducrot (1984) a *frase é uma entidade* abstrata, de caráter geral e universal, pois não pode fazer referências ao mundo. A realização de uma frase é um *enunciado*. Ou seja, o enunciado é a frase em uso, ou seja, há referências ao mundo, sejam elas de tempo, espaço ou pessoa. A frase contém o chamado *valor argumentativo*, presente também em entidades linguísticas menores, como a palavra. Para Ducrot (1988: 51), o “valor argumentativo de uma palavra é por definição a orientação que essa palavra dá ao discurso”, ou seja, ele indica como a frase pode ser interpretada quando se tornar um enunciado. O valor argumentativo também está relacionado com o conceito de *interdependência semântica*. Esse conceito explicita a forma como é construído o sentido: um segmento

depende do outro para que seu sentido seja completo. Ele sinaliza que o sentido de uma entidade linguística só é dado na sua relação com outras entidades linguísticas, ou seja, está nos discursos com os quais se relaciona. Esses discursos são chamados *encadeamentos argumentativos*. Para a ANL, há dois tipos de encadeamentos: aqueles em *portanto*, ou *normativos*, e aqueles em *no entanto*, chamados *transgressivos*. Os encadeamentos são *normativos* ou *transgressivos* não em relação ao que a realidade dita como norma ou transgressão, mas simplesmente em relação ao conector (DUCROT, 2009). Os conectores são entidades abstratas, formalmente representados por DC, do francês *donc*, e PT, do francês *pourtant*, respectivamente normativos e transgressivos.

Um conjunto de encadeamentos é chamado de *aspecto*. Aspecto vem a ser a representação mais generalizada de um conjunto de encadeamentos. Os encadeamentos são particulares, revelam sujeitos da ação, tempos e outras especificidades, como o uso de um articulador real para representar a ideia do conector. Um aspecto pode explicitar o sentido de diversos encadeamentos.

Os aspectos argumentativos podem ser formalizados de forma genérica em A CON B, em que A é um segmento, CON é o conector e B é o segundo segmento, a ser interligado a A por meio do CON. Através da mudança de um conector DC em um PT, e por meio da adição da negação, pode-se chegar a até oito aspectos divididos em dois *blocos semânticos* de quatro aspectos cada. Um *bloco semântico* é, assim, o sentido que está presente em todos os encadeamentos que pertencem aos quatro diferentes aspectos resultantes das mudanças de conector e da negação. Cada aspecto representa um ponto de vista distinto.

Os aspectos têm por objetivo descrever o sentido de entidades semânticas, sejam elas palavras ou enunciados. Na descrição das entidades semânticas, Ducrot percebeu que se podem atribuir duas formas de argumentação: uma *argumentação externa (AE)* e uma *argumentação interna (AI)*. A *argumentação externa* de uma entidade consiste nos encadeamentos que podem ser feitos a partir dela, ou nos encadeamentos que chegam até ela. Isto é, a entidade linguística é parte do encadeamento. Por sua vez, a *argumentação interna* constitui-se como uma paráfrase da entidade linguística, ou seja, a entidade descrita não faz parte do aspecto. Por exemplo: **perigo DC precaução.**

Levantam-se as AE e AI das entidades linguísticas como uma forma de explicitar seus sentidos. Esse levantamento só é realizado quando for pertinente para a análise.

## Metodologia

Para que se possa atingir o objetivo deste trabalho, explicar o fenômeno *progressão temática* a partir da perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua, será feita a aplicação dos conceitos da ANL em um discurso. A fim de alcançar o objetivo proposto, buscaremos responder às seguintes questões:

- Como a progressão temática pode ser estudada em termos da Teoria da Argumentação na Língua?
- De que forma as relações entre os blocos semânticos presentes em um discurso podem ser responsáveis pelo fenômeno progressão temática?

O *corpus* a ser analisado é composto de um discurso escrito em língua portuguesa. A crônica selecionada para este estudo é *Em caso de depressurização* de Martha Medeiros.

O discurso será analisado de acordo com o roteiro abaixo:

- Levantar as argumentações internas ao léxico e aos enunciados;
- Levantar as argumentações externas ao léxico;
- Identificar de que forma os blocos semânticos são articulados para promover a progressão no discurso.

A análise não segue, necessariamente, a mesma sequência dos itens acima citados. As argumentações internas e externas, ao léxico e aos enunciados, só serão levantadas quando se fizerem relevantes para a compreensão do sentido do discurso.

## Análise

Parágrafo 1: *Estava dentro de um avião, prestes a decolar, pela milionésima vez na vida escutava a orientação da comissária: “Em caso de depressurização da cabine, máscaras cairão automaticamente à sua frente. Coloque primeiro a sua e só então auxilie quem estiver ao seu lado.” E a imagem no monitor mostrava justamente isso, uma mãe colocando a máscara no filho pequeno, estando ela já com a dela.*

O primeiro parágrafo do discurso tem caráter descritivo da situação em que o locutor se encontra: um evento comum em sua vida. Sabe-se que estar em um avião prestes a decolar não é algo novo para o locutor ao levantar-se a AI da entidade linguística *milionésima*, que seria: **fazer algo rotineiramente DC estar acostumado**. Podemos descrever os enunciados seguintes nos aspectos: **cabine depressuriza DC máscaras caem** e **colocar máscara em si próprio DC ser capaz de colocar máscara em outra pessoa**.

Parágrafo 2: *É uma imagem um pouco aflitiva, porque a tendência de todas as mães é primeiro salvar o filho e depois pensar em si mesma. Um instinto natural da fêmea que há em nós. Mas a orientação dentro dos aviões tem lógica: como poderíamos ajudar quem quer que seja estando desmaiadas, sufocadas, depressurizadas?*

Percebemos sua relação com o primeiro parágrafo, pois a palavra *imagem* refere-se ao enunciado “E a imagem no monitor mostrava justamente isso, uma mãe colocando a máscara no filho pequeno, estando ela já com a dela”. O termo *imagem*, neste parágrafo, retoma o aspecto citado anteriormente: **colocar máscara em si próprio DC ser capaz de colocar máscara em outra pessoa**. Por essa relação de sentidos entre o primeiro e o segundo parágrafo, o locutor dá continuidade ao seu discurso.

Ao se dizer que a imagem é *aflitiva*, percebemos que o aspecto normativo, acima mencionado, não é assumido pelas mães. O aspecto que elas assumem é: **neg colocar máscara em si próprio PT ser capaz de colocar máscara em outra pessoa**, que corresponde à AI do enunciado “É uma imagem um pouco aflitiva, porque a tendência de todas as mães é primeiro salvar o filho e depois pensar em si mesma”. Pode-se verificar isso pela AE de *imagem aflitiva*: **colocação da máscara em si próprio primeiro DC imagem aflitiva**. O aspecto que representaria o ponto de vista que o locutor atribui às mães seria: **neg colocação da máscara em si próprio primeiro DC neg imagem aflitiva**. O segmento “a tendência de todas as mães é primeiro salvar o filho e depois pensar em si mesma” pode ser descrito no aspecto: **salvar o outro primeiro DC salvar-se depois**.

O sentido do enunciado seguinte “Um instinto natural da fêmea que há em nós” também pode ser explicitado pelo aspecto: **salvar o outro primeiro DC salvar-se depois**. Vemos, dessa forma, como o locutor mantém o tema ao longo de seu discurso, atribuindo a necessidade de salvar o outro primeiro às mães. Porém, o locutor posiciona-se contra o ponto de vista das mães e a favor do das companhias aéreas. Através da AE de *lógica*, podemos perceber esse posicionamento: **salvar-se primeiro DC lógica**. Ao assumir esse aspecto como seu ponto de vista, conseqüentemente o locutor assume outro aspecto: **neg salvar-se primeiro DC neg lógica**. Isto é, a atitude das mães não é lógica. Ele defende esse ponto de vista com o enunciado “como poderíamos ajudar quem quer que seja estando desmaiadas, sufocadas, depressurizadas?” cujo sentido pode ser explicitado pela sua AI: **neg estar em condições DC neg poder ajudar**.

Parágrafo 3: *Isso vem ao encontro de algo que sempre defendi, por mais que pareça egoísmo: se quer colaborar com o mundo, comece por você. Tem gente à beça fazendo discurso pela ordem e reclamando em nome dos outros, mas mantém a própria vida desarrumada. Trabalham naquilo que não gostam, não se esforçam para manter uma relação de amor prazerosa, não cuidam da própria saúde, não se interessam por cultura e informação e*

*estão mais propensos a rosnar do que a aprender. Com a cabeça assim minada vão passar que tipo de tranquilidade adiante? Que espécie de exemplo? E vão reivindicar o quê?*

O locutor faz o tema progredir ao ampliar seu escopo do avião para outras situações da vida cotidiana. O sentido do enunciado “*se quer colaborar com o mundo, comece por você*” pode ser expresso por sua AI: **querer ajudar o mundo DC ajudar-se primeiro**. Contudo, o locutor aponta o aspecto que é assumido por muitas pessoas: **querer ajudar o mundo PT neg ajudar-se primeiro**. O locutor faz com que o tema progrida através de exemplos. Todos os exemplos fazem parte do mesmo bloco semântico: **Para poder ajudar aos outros, devo ajudar-me primeiro**. Os exemplos correspondem à AE de *ajudar-se primeiro*:

**neg ter ordem na vida DC neg ajudar-se primeiro**

**ter trabalho desagradável DC neg ajudar-se primeiro**

**neg esforço para ter bons relacionamentos DC neg ajudar-se primeiro**

**neg cuidar da saúde DC neg ajudar-se primeiro**

**neg aprender DC neg ajudar-se primeiro**

Através dos questionamentos ao final do parágrafo “*Com a cabeça assim minada vão passar que tipo de tranquilidade adiante? Que espécie de exemplo? E vão reivindicar o quê?*”, o locutor retoma o aspecto argumentativo do final do primeiro parágrafo **neg estar em condições DC neg poder ajudar**, reafirmando, dessa forma, seu ponto de vista.

Se no terceiro parágrafo, o locutor desenvolveu o bloco semântico **Para poder ajudar aos outros, devo ajudar-me primeiro**, valendo-se do aspecto **ajudar o mundo PT neg ajudar-se primeiro**, no quarto parágrafo, ele vai desenvolver o ponto de vista de outro aspecto: **ajudar o mundo DC ajudar-se primeiro**.

Parágrafo 4: *Quer uma cidade mais limpa, comece pelo seu quarto, seu banheiro e seu jardim. Quer mais justiça social, respeite os direitos da empregada que trabalha na sua casa. Um trânsito menos violento, é simples: avalie como você mesmo dirige. E uma vida melhor para todos? Pô, ajudaria bastante pôr um sorriso nesse rosto, encontrar soluções viáveis para seus problemas, dar uma melhorada em você mesmo.*

O aspecto **ajudar o mundo DC ajudar-se primeiro** pode representar, genericamente, todos os enunciados do parágrafo. Contudo, o sentido específico de cada um deles pode ser explicitado ao levantarmos suas AI:

**casa limpa DC cidade limpa**

**justiça com a empregada DC mundo justo**

**atitude de bom motorista DC trânsito melhor**

**solução dos próprios problemas DC vida melhor para todos**

Pode-se perceber claramente o bloco semântico **Para poder ajudar aos outros, devo ajudar-me primeiro** ao longo de todo o parágrafo, uma vez que as pequenas ações diárias de cada indivíduo levam a mudanças na grande sociedade, segundo o ponto de vista do locutor.

Parágrafo 5: *Parece simplório, mas é apenas simples. Não sei se esse é o tal “segredo” que andou circulando pelos cinemas e sendo publicado em livro, mas o fato é que dar um jeito em si mesmo já é uma boa contribuição para salvar o mundo, essa missão heroica e tão bem-intencionada.*

Nesse parágrafo, o locutor rebate possíveis críticas a sua posição. Nesse ponto, as palavras *simplório* e *simples* representam a maneira pela qual o locutor refuta possíveis pontos de vista críticos ao seu. Levando em consideração a noção de *orientação argumentativa*, analisamos *simplório* como indicando uma continuidade negativa. Podemos representar sua AI no aspecto: **superficial DC tolo**. Por outro lado, a palavra *simples* não tem



uma orientação argumentativa negativa. Pelo contrário, ela indica uma continuidade positiva. Pode-se explicitar seu sentido por sua AI: **descomplicado DC compreensível**.

No parágrafo, temos a expressão *essa missão heroica e tão bem-intencionada* que retoma a expressão *salvar o mundo*. Não há, contudo, uma mera retomada da expressão *salvar o mundo*, há é um acréscimo de sentido. A princípio, *salvar o mundo* corresponde a ajudar o outro. Com a retomada por *essa missão heroica e tão bem-intencionada*, *salvar o mundo* vai além de ajudar o outro e passar a ser uma missão heroica, portanto, de difícil realização.

Até esse ponto do discurso, o locutor assume o bloco semântico **Para poder ajudar aos outros, devo ajudar-me primeiro**. Seria possível compreender, desse bloco semântico, que para poder ajudar aos outros, seria necessário que a vida da pessoa que tenha essa intenção esteja em perfeita ordem. Por isso, a partir do sexto parágrafo, o locutor esclarece melhor seu ponto de vista.

Parágrafo 6: *Claro que não é preciso estar com a vida ganha para ser solidário. A experiência mostra que as pessoas que mais se sensibilizam com os dilemas alheios são aquelas que ainda têm muito a resolver na sua vida pessoal.*

Ao levantarmos a AI do enunciado “*Claro que não é preciso estar com a vida ganha para ser solidário*” notamos que o *ajudar-se primeiro* do bloco semântico em questão não indica estar com a vida perfeita. Esse sentido poderia ser expresso pelo aspecto: **ter vida perfeita DC ajudar o outro**. O ponto de vista do locutor nesse enunciado é, na verdade, o aspecto expresso por: **neg ter vida perfeita PT ajudar o outro**.

O locutor continua justificando seu ponto de vista ao dizer que são as pessoas que têm problemas que se comovem com a situação dos demais. Levantando a AI do enunciado “*A experiência mostra que as pessoas que mais se sensibilizam com os dilemas alheios são aquelas que ainda têm muito a resolver na sua vida pessoal*”, explicitamos esse sentido em: **ter problemas DC comover-se com os problemas dos outros**.

Parágrafo 7: *Por outro lado, elas não praguejam, não gastam seu latim à toa: agem. A generosidade é seu oxigênio. Tudo o que nos acontece é responsabilidade nossa, tanto a parte boa quanto a parte ruim da nossa história, salvo fatalidades do destino e abandonos sociais. E, mesmo entre os menos afortunados, há os que viram o jogo, ao contrário daqueles que apenas viram uns chatos. Portanto, fazer nossa parte é o mínimo que se espera.*

O aspecto **fazer discurso pela ordem PT levar vida bagunçada** está implícito no enunciado “*Por outro lado, elas não praguejam, não gastam seu latim à toa: agem*”. O que está explícito, e é o ponto de vista assumido pelo locutor, é o aspecto **neg fazer discurso PT neg levar vida bagunçada**. Pode-se perceber isso pela relação da palavra *agem* com o enunciado. Se levantarmos sua AI, teremos: **ter problema DC resolver**. Isso significa que eles não fazem discursos, mas resolvem seus problemas. Nesse ponto, nota-se a relevância da escolha do locutor por utilizar a palavra *praguejam* em seu discurso. Relacionando-a com o enunciado “*E, mesmo entre os menos afortunados, há os que viram o jogo, ao contrário daqueles que apenas viram uns chatos*” podemos perceber que as pessoas que praguejam são *chatos*. Ao levantarmos a AI de *praguejam*, seu sentido fica mais explícito: **ter problemas DC reclamar**. Dessa forma, o tema é mantido, mas há, também, progressão.

No parágrafo seguinte, a ideia de *agir* deixa de ser apenas *fazer sua parte*, como anteriormente, quando o locutor diz “*Quer uma cidade mais limpa, comece pelo seu quarto, seu banheiro e seu jardim*” no parágrafo 4.

Parágrafo 8: (1) *Antes de falar mal da “Caras”, pense se você mesmo não anda fazendo muita fofoca.* (2) *Coloque sua camiseta pró-ecologia, mas antes lembre-se de não jogar lixo na rua e nem de usar o carro desnecessariamente.* (3) *Reduza o desperdício na sua casa.*

No parágrafo anterior, *agir* era simplesmente fazer algo em vez de apenas reclamar. Nesse oitavo parágrafo, seu sentido tem um acréscimo: trata-se de agir com coerência com o que se fala. As incoerências *discurso x ação*

são marcadas pelo locutor em seus exemplos. Os sentidos dos enunciados podem ser explicitados nos seguintes aspectos:

**falar mal da “Caras” PT fazer fofoca**

**vestir camiseta pró-ecologia PT poluir**

**vestir camiseta pró-ecologia PT desperdiçar**

Dessa forma, o parágrafo pode ser resumido em: **falar PT neg agir coerentemente** que é o um contrário aspecto converso a **falar DC agir coerentemente**, o qual é assumido pelo locutor.

Parágrafo 9: *Uma coisa está relacionada com a outra: você e o universo. Quer mesmo salvá-lo? Analise seu próprio comportamento. Não se sinta culpado por pensar em si próprio. Cuide do seu espírito, do seu humor. Arrume seu cotidiano. Agora sim, estando quite consigo mesmo, vá em frente e mostre aos outros como se faz.*

O parágrafo pode ser visto como a concretização do bloco semântico que está presente ao longo do discurso: **Para poder ajudar aos outros, devo ajudar-me primeiro.**

Ao longo deste último parágrafo, há, novamente, um jogo de retomadas e progressões do tema. Isso pode ser representado pelos aspectos abaixo, que são as AI dos enunciados:

**querer salvar o mundo DC analisar o próprio comportamento**

**analisar o próprio comportamento DC ser egoísta**

**analisar o próprio comportamento PT neg ser egoísta**

**cuidar do espírito DC ajudar aos outros**

**cuidar do humor DC ajudar aos outros**

**arrumar o cotidiano DC ajudar aos outros**

**estar bem consigo próprio DC ensinar aos outros**

Dos aspectos acima, ressaltamos **analisar o próprio comportamento DC ser egoísta** e **analisar o próprio comportamento PT neg ser egoísta**. O primeiro mostra o ponto de vista das pessoas em geral quando se pede que pensem em si próprias. Não é, contudo, o ponto de vista assumido pelo locutor, ele simplesmente o aponta para poder contestá-lo com o segundo. Ou seja, neste caso, pensar em si próprio trará benefício para as demais pessoas.

## Conclusão

O bloco semântico **Para poder ajudar aos outros, devo ajudar-me primeiro** perpassa todo o discurso, porém, percebe-se que diferentes encadeamentos são construídos pelo mesmo bloco. Essas diferenças de sentido se devem às relações entre as entidades linguísticas presentes no discurso. A tabela abaixo mostra essas variações de sentido nos encadeamentos. Podemos ver que em todos os aspectos argumentativos parte-se de uma situação de melhora pessoal que resulta em uma melhora coletiva.

<b>Bloco semântico: <i>Para poder ajudar aos outros, devo ajudar-me primeiro</i></b>
Colocar máscara em si próprio DC colocar a máscara em outra pessoa
Casa limpa DC cidade limpa
Justiça com a empregada DC mundo justo
Atitude de bom motorista DC trânsito melhor
Solução dos próprios problemas DC vida melhor para todos
Querer salvar o mundo DC analisar o próprio comportamento
Estar bem consigo próprio DC ensinar aos outros

Tabela 1: Fonte: ALDROVANDI, 2014.

No princípio, trata-se apenas da situação de possível necessidade em voos, mas, embora o bloco semântico seja retomado, há progressão temática. Pela ANL, analisamos essa progressão temática pelas relações que o bloco apresentado tem com os diferentes enunciados que se referem às situações cotidianas apresentadas pelo locutor. No primeiro parágrafo, trata-se de colocar a máscara de oxigênio em si próprio para continuar consciente e ter a capacidade de colocar a máscara em tantas pessoas quantas precisarem de ajuda. No decorrer no discurso, o *ajudar-se* passa a ser *aprender, cuidar da saúde, ter bons relacionamentos*, entre outros.

O locutor prevê que pode haver críticas a seu ponto de vista: ele afirma que muitos podem compreender o *ajudar-se primeiro* como *estar com a vida perfeita*, sentido expresso pelo aspecto **ter vida perfeita DC ajudar o outro**. Contudo, o ponto de vista do locutor é **neg ter vida perfeita PT ajudar o outro**. Isso mostra que, de fato, a relação entre os sentidos dos enunciados, expressos por suas AI são capazes de promover a progressão temática, o que responde às nossas questões norteadoras: A progressão temática pode ser estudada em termos da Teoria da Argumentação na Língua ao se relacionarem os aspectos argumentativos presentes ao longo do discurso, que também é a resposta à segunda pergunta sobre a forma como as relações entre os blocos semânticos podem ser responsáveis pelo fenômeno progressão temática. Trata-se de relações de sentido que podem ser explicitadas pelo levantamento das argumentações internas e externas dos enunciados.

## Referências

ALDROVANDI, Makeli. **Coesão e coerência textuais sob a perspectiva da Teoria da Argumentação na língua**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La Semántica Argumentativa. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*: Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2005.

\_\_\_\_\_. *Narrativa e persuasão em Claude Guex de Victor Hugo*. In: **Revista da Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v.8 – n.2, jul./dez. 2012.

DUCROT, Oswald et al. *Analyse de textes et linguistique de l'énonciation*. In : **Les mots du discours**. Paris: Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. *Enunciação*. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

\_\_\_\_\_. *Argumentação Retórica e Argumentação Linguística*. In: **Letras de Hoje**, 2009.

MEDEIROS, Martha. *Em caso de despressurização*. In: **Doidas e Santas**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.



# A SELEÇÃO DE TEXTOS AUTÊNTICOS NA INTERNET: COMPROMISSO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL

## THE SELECTION OF AUTHENTIC TEXTS ON THE INTERNET: A PEDAGOGICAL COMMITMENT OF THE ADDITIONAL LANGUAGE TEACHER

Jancileidi Hubner<sup>1</sup>

Édina Menegat Mecca<sup>1</sup>

**Resumo:** O uso de textos autênticos em aulas de língua adicional é referendado nos PCNs (BRASIL, 1998) e nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009) como elemento importante para o letramento do estudante. Neste sentido, a Internet torna-se ferramenta ao professor de línguas, pois reúne textos variados que podem ser utilizados como material didático. Busca-se, então, investigar as contribuições da rede como fonte de material autêntico para o professor utilizar em aula, por meio de uma investigação de natureza bibliográfica exploratória voltada à importância da seleção adequada dos recursos disponíveis na web. Espera-se, ainda, contribuir com o trabalho docente a partir da elaboração de um roteiro de avaliação de sites autênticos a serem utilizados em aulas de língua adicional.

**Palavras-chave:** Internet. Língua adicional. Letramento. Textos autênticos. Seleção de material.

**Abstract:** The use of authentic texts in additional language classes is attested by the PCNs (BRASIL, 1998) and the Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009) as an important element for the literacy of students. This way, the Internet becomes a tool for the language teacher because it gathers varied texts which can be used as didactic material. Therefore, the aim of this research is to investigate the contributions of the web as a source of authentic material for the teacher to use in class through a bibliographic exploratory investigation focused on the importance of the appropriate selection of the resources available in the web. Besides, another intention is to contribute to the teaching work by the elaboration of a guide of evaluation of authentic sites to be used in additional language classes.

**Keywords:** Internet, additional language, literacy, authentic texts, material selection.

### 1. Introdução

O ensino de língua adicional na escola vem se tornando cada vez mais necessário, pois possibilita o posicionamento dos alunos perante a sociedade sem fronteiras na qual estamos inseridos. Saber uma língua adicional permite uma maior interação com pessoas de outras nacionalidades, dando subsídios para que o indivíduo entenda outros pontos de vista e se posicione, apresentando suas próprias ideias.

No ensino de língua adicional (BRASIL, 1998; RS, 2009), o foco central está na interação entre as pessoas e na comunicação propriamente dita veiculando ideias através da língua em questão. No entanto, a passagem entre o que se defende enquanto princípios e concepções e o fazer efetivo da sala de aula nem sempre ocorre de forma automática.

---

1 Especialistas em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela UPF e professoras de língua inglesa no Centro de Línguas da URI-Erechim. E-mails: jancihubner@hotmail.com; edinamm@yahoo.com.br.

Muitas vezes, as amostras da língua oferecidas para análise são dissociadas de contexto e servem puramente para atividade de foco gramatical, sem carregar em seu conteúdo a questão da interação social existente na comunicação em meio real. Marisa Lajolo (1985), há tempo, alertava para o fato de que, em situações escolares, é comum o texto virar pretexto intermediando outras aprendizagens que não ele mesmo.

Tal fato ressalta a necessidade de os professores buscarem boas fontes de textos situados em contextos comunicativos que vêm ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos. Esta é a questão central da presente pesquisa que busca responder à seguinte problemática: **como a Internet pode contribuir para o letramento em língua adicional, sendo fonte de material autêntico para o professor utilizar em sala de aula?**

É diante deste questionamento que a investigação aqui relatada toma dimensões importantes no que tange ao ensino de língua adicional na escola. E é nesta perspectiva que serão discutidos critérios para guiar o professor durante a escolha de sites a serem utilizados em aula.

## 2. Referencial Teórico

Partindo dos objetivos estabelecidos e com o intuito de responder à questão problema da presente pesquisa, apresenta-se a seguir a base teórica que norteou o trabalho. O texto embasado em diversos autores e publicações destaca a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009) que reforçam a importância do ensino comunicativo e sociointeracional da língua adicional em favor do letramento do estudante. Além disso, após ressaltar a importância da Internet neste processo, o artigo apresenta uma reflexão em torno dos critérios de avaliação de sites segundo Dudeney e Hockly (2007), visando a seleção de textos autênticos para o ensino de línguas.

### 2.1 Letramento e ensino de língua adicional

A fim de iniciar esta reflexão em torno do presente objeto de estudo, tomemos por base o questionamento: para que serve o ensino de língua adicional na escola?

Ainda que atenda a diferentes demandas e necessidades, o ensino de língua adicional tem (ou deveria ter) na emancipação, na autonomia e na construção da identidade do sujeito sua principal preocupação, pois, através da linguagem, o aluno pode se afirmar como ser humano e como cidadão. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), esta prática deve possibilitar o engajamento discursivo do aluno a fim de levá-lo a aprender mais sobre si mesmo e sobre os diversos valores culturais, políticos e sociais que marcam o mundo em que vive.

Este trabalho, portanto, está fundamentado na abordagem sócio-cultural do letramento que, com a contribuição de Barton e Hamilton (1998 apud FIGUEIREDO, 2009, p.33) pode ser entendido como

[...] primeiramente algo que as pessoas fazem; é uma atividade situada no espaço entre pensamento e texto. Letramento não reside apenas nas cabeças das pessoas como um conjunto de habilidades a serem apreendidas, assim como também não está só no papel, capturado como textos a serem analisados. Como toda a atividade humana, letramento é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas. (BARTON; HAMILTON, 1998, p.03 apud FIGUEIREDO, 2009, p.33)

Nesta perspectiva, ressalta-se também as ideias de Almeida Filho (2008), segundo o qual, no processo de ensinar e aprender um idioma, deve-se tomar o sentido ou a significação como requisito central. É por isso que ressaltamos a necessária interação do estudante com o texto e com colegas e professores, pois de nada adianta decodificar o que está escrito se não é possível entender toda a significação veiculada através do código.

Trata-se, portanto, de priorizar o ensino comunicativo da língua explicado aqui através das palavras de Almeida Filho:

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno-aprendiz (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 49-48).

Reitera-se, dessa forma, o objetivo principal do ensino de línguas que é levar o aluno a entender que a linguagem é sempre uma prática social que carrega em si valores, ideais e diferentes visões de mundo. E para que este objetivo seja atingido, é necessário que o professor tenha em mente o que os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009, p.135) afirmam: “o texto é a matéria-prima para a aula”.

É a partir da discussão de textos e do posicionamento diante deles que o aluno será capaz de chegar aos discernimentos requeridos de leitores proficientes. Então, a qualidade dos textos oferecidos em aula é questão crucial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. É frente a esta necessidade que se discute a questão da importância dos textos autênticos escolhidos pelo professor.

Entenda-se como texto autêntico o uso real da linguagem em seus variados gêneros a fim de veicular uma mensagem socialmente. Segundo Kramsch (1993), este tipo de texto caracteriza uma oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais, ou seja, uma forma não-pedagógica e natural de uso da linguagem. São exemplos de textos autênticos propagandas, bulas de remédio, receitas de culinária, cartas, entre outros.

Dessa forma, esta pesquisa toma o ensino de língua adicional a partir de uma visão da linguagem como prática social, preocupando-se com a seleção adequada de textos autênticos e levando em conta a necessidade de abordar diferentes gêneros discursivos nas atividades junto aos alunos.

Com base nesta preocupação, discute-se agora o uso da Internet como aliada do professor de língua adicional na seleção de textos.

## 2.2 Internet como fonte de textos autênticos

No desenho geográfico contemporâneo, o importante não é mais onde cada um habita, mas sim, as suas possibilidades de acesso às novas realidades tecnológicas. Para Lyotard (1988 e 1993 apud KENSKI, 2007, p.18), adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos é a única chance que o homem tem de acompanhar o movimento do mundo. Surge, aí, um duplo desafio para a educação. É preciso adaptar-se aos avanços de tecnologias e, ao mesmo tempo, orientar o caminho de todos para que se apropriem criticamente desses novos meios.

É nesta perspectiva que este artigo ressalta o papel da Internet como ferramenta aliada do professor de língua adicional. Primeiramente, pelo fato de a Internet ser uma das principais fontes de textos autênticos em outras línguas que está à mão dos professores brasileiros. Além disso, em oposição ao livro didático, a oferta de material é atualizada e de grande diversidade temática. Qual seria outra fonte com tantas opções de gêneros textuais, barata e de fácil acesso? Para Baladeli e Altoé (2009), é difícil encontrar um recurso melhor para minimizar a escassez de material de apoio e de pesquisa.

Assim, o trabalho do professor de língua adicional tendo a Internet como recurso pedagógico, tem condições de proporcionar o contato dos alunos com uma variedade de materiais produzidos na língua alvo que veiculam questões culturais e posicionamentos dos interlocutores que devem ser explorados. Segundo Baladeli e Altoé (2009), este auxílio leva à construção de uma prática dinâmica, desafiadora e contextualizada, que é exatamente o necessário.

A web disponibiliza dois tipos de sites quando se pensa em utilizá-la para fins educacionais nas aulas de língua adicional. Tomando Dudeney e Hockly (2007) como base, pode-se dizer que existem sites próprios para o

ensino da língua e sites autênticos. Os sites autênticos, em número muito maior na rede, são o foco deste trabalho e trazem uma variedade imensa de possibilidades aos professores de línguas, embora não tenham sido diretamente organizados para suas necessidades profissionais.

Utilizar sites autênticos apropriados ao nível do conhecimento linguístico dos alunos, partindo de uma escolha consciente, é um ponto positivo para a prática pedagógica, pois fará com que os textos explorados em aula sejam vinculados à realidade, possivelmente do interesse dos alunos e adequados as suas necessidades de aprendizagem. É para isso que a partir deste ponto discutiremos critérios que ajudarão na escolha de sites e textos autênticos de qualidade para uso em sala de aula.

### 2.3 Critérios para a avaliação de sites e escolha de textos

Em meio à inserção de recursos computacionais na educação, o papel do professor como facilitador é imprescindível. Como figura central na organização do processo de aprendizagem, cabe a ele “conhecer as potencialidades oferecidas pelo computador e pela Internet em sua disciplina, refletindo sobre a relevância e a viabilidade desses recursos no contexto em que atua” (BALADELI; ALTOÉ, 2009).

Nesta perspectiva, toma-se, a partir deste ponto, as ideias de Dudeney e Hockly (2007) registradas no livro “How to teach English with technology” a fim de discutir o que o professor pode fazer para avaliar o conteúdo disponível na web antes de levá-lo para a sala de aula. Os autores citados sugerem quatro critérios que podem servir como ponto de partida para a avaliação dos sites. São eles: a.) precisão; b.) atualidade; c.) conteúdo; d.) funcionalidade.

Quando se fala em **precisão**, busca-se verificar se o conteúdo apresentado no site é confiável e correto. Para tal, sugere-se checar por quem ou por qual instituição o site foi criado. Assim, à medida que sabemos quem disponibiliza os dados na página, certificando-nos de que é uma organização confiável, é possível ter certeza de que não estamos levando nenhum dado incorreto para a sala de aula.

Isto fará, também, com que o professor tenha certeza de que está disponibilizando aos seus alunos uma boa amostra da língua em estudo, pois verificam-se interlocutores situados em um contexto de comunicação formal no qual as informações normalmente são veiculadas através de textos bem escritos.

Mas há, ainda, outra estratégia possível sugerida pelos autores a fim de verificar a precisão dos dados disponíveis no site. Pode-se fazer uma comparação de dados com outras páginas e com enciclopédias disponíveis online para que o professor possa se certificar de que as informações contidas no texto são verdadeiras.

Quanto à questão da **atualidade**, sugere-se sempre buscar no site informações sobre a última data de atualização. Às vezes esta informação está disponível e bem visível após a expressão em inglês “*last updated*”. Esta é uma forma precisa para saber se as informações são atuais ou não. Se o site não disponibilizar este dado especificamente ou se o professor ainda tiver dúvidas, é possível tentar outras estratégias que ajudam a verificar a atualidade dos dados, como confrontar as informações com outros recursos, buscando outros sites ou outras fontes, não necessariamente na Internet.

Já quando a questão é o **conteúdo**, deve-se levar em conta, principalmente, o nível linguístico dos alunos e suas necessidades de aprendizagem. É aí que se torna necessário conhecer bem a turma e saber quais os assuntos que seriam interessantes e estimulantes de acordo com suas preferências, bem como o nível de dificuldade adequado. Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, “essa escolha deve levar em conta valores ideológicos e culturais presentes no texto e a relação com o conhecimento prévio dos alunos” (RS, 2009, p.161)

Dudeney e Hockly (2007) sugerem também analisar a estrutura visual do site se o trabalho for desenvolvido online. A lógica da organização dos links, a combinação de cores, as fontes utilizadas entre outros aspectos, são de suma importância no momento de guiar os alunos. Estas características do site, quando mal pensadas ou organizadas,

podem levar os alunos a se “perderem” durante o desenvolvimento do trabalho, especialmente se estão em um laboratório multimídia, no qual cada aluno ou cada dupla realiza as atividades em computadores separados.

O quarto e último critério sugerido por Dudeney e Hockly (2007) é a **funcionalidade**. Segundo eles, o professor deve testar o funcionamento do site antes de levá-lo para a sala de aula. Isto quer dizer que é necessário percorrer todo o caminho a ser utilizado em aula, testando links, sons, animações, etc. O professor precisa ter certeza de que tudo funcionará adequadamente. Do contrário, se algum link não funcionar, se faltarem informações ou se a velocidade da conexão exigir muito tempo de espera para baixar vídeos ou outras mídias, a atividade proposta pode se tornar frustrante para os alunos.

Assim, com o intuito de auxiliar o docente na tarefa de seleção de material autêntico, será apresentada, no decorrer do texto, uma proposta de roteiro de análise de sites baseada nos critérios descritos.

### 3. Procedimentos Metodológicos

Após a realização do estudo teórico, deu-se a elaboração do roteiro de análise em anexo. Para tanto, tomou-se como base os critérios de avaliação de sites sugeridos por Dudeney e Hockly (2007) com a finalidade de listar perguntas que poderão guiar o professor de línguas durante a escolha dos sites e textos que apresentará aos alunos. Além dos questionamentos sugeridos pelos autores, outras perguntas foram acrescentadas pelas pesquisadoras com o intuito de abranger todas as características dos sites que podem interferir no desenvolvimento de atividades pedagógicas de qualidade.

O roteiro conta com 20 perguntas fechadas de resposta *sim* ou *não*. Os questionamentos guiam o professor enquanto ele busca as informações necessárias no site e, a partir disso, quanto mais respostas afirmativas o professor puder assinalar, mais adequado ao uso em sala de aula o site é.

A proposta consiste em avaliar, primeiramente, a veracidade e a atualidade do conteúdo veiculado pelo site em questão. Então, busca-se aproximar o site dos alunos que se tem em mente durante a preparação das atividades, verificando se o conteúdo, ou seja, a temática, a aparência e o nível linguístico são apropriados à realidade da turma. E, por fim, o questionário aborda a funcionalidade do site, que também é de suma importância para o desenvolvimento de atividades online.

### 4. Considerações Finais

Tomou-se, neste trabalho, a Internet como ferramenta de apoio do professor e fonte de textos autênticos que devem ser a base para o desenvolvimento das atividades nas aulas de língua adicional. Considerando o excesso de informações disponíveis na web, nem sempre verdadeiras ou apropriadas para a prática docente, levantou-se também a necessidade de avaliar os sites a serem utilizados em aula.

Tal avaliação é de suma importância para o sucesso do uso pedagógico de recursos disponíveis online. Muitas vezes, a utilização das tecnologias digitais pode se dar simplesmente para diversificar as atividades sem preocupação em definir propriamente os objetivos do trabalho. O necessário, pelo contrário, é atrelar as atividades online a um projeto pedagógico com objetivos claros para que os conteúdos curriculares possam ser explorados de forma significativa, por meio de textos autênticos, atuais, precisos e apropriados para os alunos em todos os sentidos.

Dessa forma, os critérios de avaliação de sites autênticos propostos por Dudeney e Hockly (2007) foram discutidos e serviram de base para o desenvolvimento de um roteiro de análise com 20 perguntas, que poderão guiar o professor durante a avaliação dos sites.



Sabendo da importância do *input* de qualidade durante as aulas de língua adicional e da motivação dos alunos em relação à temática dos textos apresentados, pode-se dizer que o referido roteiro de análise, se tomado com atenção e propriedade, é de grande relevância para o sucesso da utilização de sites junto às turmas.

A continuidade desta pesquisa, por meio da aplicação prática do roteiro de análise citado, também pode vir a trazer contribuições para a ação docente no ensino de língua adicional à medida que poderá servir de exemplo de postura durante a escolha de material ao professor que, não estando alheio aos avanços tecnológicos e querendo situar sua prática pedagógica socialmente, pretende fazer uso dos recursos disponibilizados pela Internet em seu planejamento.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 5a ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

BALADELI, A. P. D.; ALTOÉ, A. A Internet como ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Disponível em <[http://www.academia.edu/3481850/A\\_INTERNET\\_COMO\\_FERRAMENTA\\_PEDAGOGICA\\_NO\\_PROCESSO\\_DE\\_ENSINO\\_E\\_APRENDIZAGEM\\_DE\\_LINGUA\\_INGLESA](http://www.academia.edu/3481850/A_INTERNET_COMO_FERRAMENTA_PEDAGOGICA_NO_PROCESSO_DE_ENSINO_E_APRENDIZAGEM_DE_LINGUA_INGLESA)> Acesso em 23 jan. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. v. 9, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)> Acesso em 16 jan. 2014.

DUDENEY, G. HOCKLY, N. How to teach English with technology. Essex: Pearson, 2007.

FIGUEIREDO, L. M. S. O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa como Prática de Letramento: por uma Intervenção Híbrida e Desestabilizadora. In: SINAIS – Revista Eletrônica - Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.05, v.1, Setembro. 2009. pp. 27-44.

KRAMSH, C. Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. IN: ZILBERMAN, Regina (org.) Leitura em crise na escola. 5a. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.51-62.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Referenciais Curriculares: Lições do Rio Grande – linguagens, códigos e suas tecnologias. v.1, 2009. Disponível em <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)> Acesso em 16 de jan. 2016.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n.29, 2004. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/18892732/Artigo- Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>> Acesso em 20 jan. 2016.



## ANEXO

<b>ROTEIRO PARA O PROFESSOR</b> <b>CRITÉRIOS DE ANÁLISE PARA A SELEÇÃO DE SITES A SEREM UTILIZADOS EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>
Caro professor, Responda às perguntas abaixo de acordo com suas percepções em relação ao <i>site</i> avaliado. Busque levar em conta a realidade da turma com a qual pretende utilizar este recurso tecnológico, bem como o projeto de ensino ao qual ele será vinculado.
<b>SITE:</b> _____
<b>A. PRECISÃO</b>
1. A página apresenta um <i>link</i> com informações sobre o autor ou a instituição responsável? ( ) SIM ( ) NÃO
2. O autor é reconhecido por saber sobre o assunto em questão? ( ) SIM ( ) NÃO
3. É possível contatar o responsável através do <i>site</i> ? ( ) SIM ( ) NÃO
4. Os dados apresentados conferem com os de outra fonte de confiança? ( ) SIM ( ) NÃO
5. Linguisticamente, o conteúdo é apropriado para aos aprendizes de Língua Estrangeira? ( ) SIM ( ) NÃO
<b>B. ATUALIDADE</b>
6. A página apresenta informações de quando foi atualizada pela última vez? ( ) SIM ( ) NÃO
7. Se não, existem outros dados como comentários ou postagens atuais? ( ) SIM ( ) NÃO
8. As informações estão atualizadas em comparação com outras fontes? ( ) SIM ( ) NÃO
<b>C. CONTEÚDO</b>
9. O <i>site</i> parece interessante no ponto de vista dos alunos? ( ) SIM ( ) NÃO
10. A combinação de cores favorece a leitura e o trabalho em aula? ( ) SIM ( ) NÃO
11. Os <i>links</i> são organizados de uma forma que facilitaria o trabalho? ( ) SIM ( ) NÃO
12. O nível de dificuldade linguística do texto a ser utilizado é compatível com o conhecimento dos alunos? ( ) SIM ( ) NÃO
13. A temática vem ao encontro dos interesses e da faixa etária dos alunos? ( ) SIM ( ) NÃO
14. É possível adaptar o conteúdo do <i>site</i> ao plano de aula em desenvolvimento? ( ) SIM ( ) NÃO
15. Pensando nos objetivos da aula, o conteúdo é útil a fim de atingi-los? ( ) SIM ( ) NÃO
<b>D. FUNCIONALIDADE</b>
16. O <i>site</i> é limpo, claro, fácil de navegar e sem propagandas ou <i>pop-up</i> que dispersam a atenção dos alunos? ( ) SIM ( ) NÃO
17. Quando testados, os <i>links</i> , o som, as animações e os vídeos funcionaram bem? ( ) SIM ( ) NÃO
18. A página é prática, sem arquivos pesados que levem tempo para baixar? ( ) SIM ( ) NÃO
19. Você consegue acessar o conteúdo sem ter programas específicos instalados em seu computador? ( ) SIM ( ) NÃO
20. A escola conta com o suporte necessário para a utilização do <i>site</i> em aula (caixas de som, velocidade da <i>Internet</i> , entre outros)? ( ) SIM ( ) NÃO

# A FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DE CONTOS DA TRADIÇÃO ORAL RUSSA

Jean Michel Valandro<sup>1</sup>

Laiane Lengler<sup>2</sup>

Rosane Maria Cardoso<sup>3</sup>

**Resumo:** Sabe-se que, na atualidade, o texto literário tem sido visto, muitas vezes, como um simples pretexto para o estudo de diversos movimentos literários no ambiente escolar. Dessa maneira, perde-se muito de seu potencial formador de leitores por focar prioritariamente na forma e não no conteúdo do texto. Objetivando a quebra desse paradigma, o presente artigo apresenta uma proposta de trabalho que utilizou o conto popular russo na escola como ferramenta visando a potencializar a formação leitora. A metodologia adotada abarcou os processos de leitura, de compreensão e de interpretação dos textos, bem como o estudo de materiais de apoio disponibilizados aos alunos no intuito de qualificar a leitura dos contos populares trabalhados em aula ao longo do estágio. Como resultados pode-se destacar a melhora no estabelecimento de relações entre o texto e a realidade do aluno, além das relações entre os contos russos e outras histórias semelhantes. Ainda, pode-se afirmar que a prática auxiliou o crescimento dos alunos como leitores por permitir que eles tivessem contato com textos que falam da cultura russa, bastante desconhecida no ocidente.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Formação de leitores. Prática docente. Conto popular russo.

## 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que, na atualidade, o acesso a produtos culturais tem sido feito quase que exclusivamente por intermédio de meios de comunicação como, por exemplo, livros, televisão, internet, entre outros dos mesmos gêneros, que podem ser extremamente úteis desde que o usuário seja crítico quanto àquilo que lhe é oferecido. Partindo desse paradigma de acesso restrito à(s) cultura(s), foi elaborada uma sequência didática que contemplou 20 aulas relativas ao desenvolvimento da prática docente na disciplina de Estágio Supervisionado III – Literatura, do Curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES. A prática docente foi desenvolvida em uma escola municipal no município de Lajeado/RS.

Para o desenvolvimento das aulas delimitou-se como temática contos populares russos, uma vez que a Rússia é um país cuja cultura não é conhecida por muitos, razão por que poderia interessar mais aos aprendizes. Sabendo disso, percebe-se um espaço propício para a introdução do conteúdo tendo em vista que, por ser algo novo, incita a curiosidade e, por consequência, a motivação dos alunos provinda do encantamento que eles possuem pelo novo.

Sabe-se, também, da simpatia dos alunos pelo gênero conto, que engloba textos mais curtos, apresentando os acontecimentos de modo mais direto, o que ajuda o aluno a interessar-se pela leitura que se torna mais rápida. Ainda, foram escolhidos os contos russos devido à temática assemelhar-se, em determinados pontos, com os contos de fadas tradicionais, o que permite o estabelecimento de relações entre os dois tipos de contos, ocasionando melhor compreensão do conteúdo. Sendo assim, o presente artigo tem por objetivo versar acerca das práticas docentes descritas acima, além de apresentar o conteúdo de cada aula e teorias relativas à formação de leitores, que foi o foco das aulas ministradas.

1 Graduado em Letras. Univates. [jeanmvalandro@hotmail.com](mailto:jeanmvalandro@hotmail.com).

2 Graduada em Letras. Univates. [laiilengler@hotmail.com](mailto:laiilengler@hotmail.com).

3 Orientadora. PhD. Univates. [rosanemc@univates.br](mailto:rosanemc@univates.br).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

O ato de ler comporta, com seu caráter interativo, os processos de significação de conteúdo de acordo com o contexto em que os elementos se encontram. Isso para não falar sobre a leitura estética que se pode fazer do texto, a leitura que proporciona a fruição, o ler pelo prazer de ler. É claro que todas estas diferentes leituras requerem prática constante do leitor. Então, podemos afirmar que a leitura se faz através dos nossos olhos e da nossa mente, observando as emoções e o sentimento. Como aponta Goulemot (1996), ler pode ser entendido como a construção de sentido que surge através do encadeamento dos fatos daquilo que se lê.

Lajolo (1993, p.6) afirma que a leitura requer prática constante do leitor quando diz que “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive”. Baseando-se nessa afirmação, pode-se salientar que o nível de exigência do texto deve estar adequado ao nível de maturidade do leitor, ou seja, se o que se pretende é que o leitor seja capaz de compreender o conteúdo do texto e opinar criticamente sobre ele, de pouco adiantará escolher para um leitor em nível inicial um texto que necessita uma compreensão leitora mais madura.

Outros fatores, além da maturidade leitora, interferem no processo da leitura. De acordo com Aguiar (2006, p. 259), “não só fatores intelectivos interferem na formação do leitor. Talvez mais sérios sejam aqueles que dizem respeito ao afeto, às possibilidades que o ato de ler oferece de viver emoções e fazer projeções”. A boa leitura de um texto literário se dá, em suma, à medida que o leitor consegue identificar-se – ou não – com a(s) personagem(s) do texto.

### 2.3 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

O Brasil, segundo uma pesquisa do CERLALC - *Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe* (2012), está entre os países que possuem menor índice de leitores e de livros lidos por ano, ficando atrás de vizinhos como Argentina e Chile. Essa pesquisa evidencia que os brasileiros leem basicamente sobre conhecimentos gerais e quase que exclusivamente quando é de exigência acadêmica. Isso porque em nosso país, segundo Carvalho (2006), para muitas pessoas a escola é o único espaço em que podem interagir com o livro literário, observada a situação social precária de muitos e o processo de escolarização da literatura.

Deve-se, também, ter o cuidado de não tornar enfadonho o que deveria proporcionar prazer, isto é, o professor de literatura – ou de português nas séries do Ensino Fundamental –, como mediador que é, precisa ter o cuidado para escolher textos que atraiam a seus alunos a fim de que estes possam apropriar-se do texto. Contudo, na maioria das instituições de Ensino Básico, a leitura tem sido transformada em algo obrigatório e, muitas vezes, não possui relação alguma com o universo dos alunos, além de ser permeada por atividades que, ao invés de motivarem o estudante a ler, colaboram para a diminuição da motivação ligada ao prazer de ler.

O problema, segundo Cardoso (2006, p.181), é que “a questão do ensino de literatura infantil e juvenil esbarra [...] no fato de que a preocupação com volume de leitura e a avaliação sobrepõem-se à leitura com qualidade e que proporcione prazer”. Cabe, assim, à equipe escolar como um todo rever seus princípios com relação ao ensino da literatura ou a importância que se dá à formação do leitor a fim de melhorar a qualidade do material e da forma como ele é lido.

### 2.4 O CONTO POPULAR NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Segundo Loyola (2008), Silva (2012) e Ramos et al. (2010), o conto popular tem por característica ser um texto em prosa, pertencente ao tipo narrativo e normalmente não muito longo. Além disso, ele permite ao leitor o uso de sua imaginação e/ou memória, sendo ainda fonte de informação histórica, social e etnográfica.

O conto pode, ainda, subdividir-se em diversos gêneros, sendo um deles o conto popular que, por sua vez, divide-se também em outros gêneros textuais: fábulas, lendas, mitos e contos maravilhosos. Esses gêneros textuais são semelhantes em seu estilo narrativo e possuem fantasia em seu enredo, o que os torna bastante populares, principalmente, entre o público infantil. Além disso, Silva (2012) diz que os contos populares são importantes no sentido de que podem ser o estopim para discussões entre leitores que indicarão o texto a outros e que, através da troca de ideias, formam-se como leitores críticos não só literariamente, mas também da sociedade em que estão inseridos.

Segundo Ramos et al. (2011, p.143), “o texto literário infantil, desde o seu surgimento, preocupava-se, principalmente, com seus aspectos discursivo e enunciativo, isto é, com o modo de veicular e os conceitos morais e sociais aceitos pela sociedade e que deveriam ser aprendidos pelas crianças”. Também é importante lembrar que todos esses contos surgiram da tradição oral, portanto, contam a história de formação de ideais de determinados povos ou, por vezes, até mesmo mitos de criação de certos povos. Por isso, é interessante que haja alguém para mediar a leitura auxiliando o leitor quando necessário no processo de leitura.

Sobre esses mediadores, sua principal função é a de conduzir a narrativa, seja pela própria voz, narrando o conto, ou simplesmente guiando a discussão dos leitores para que ela se mantenha dentro das possibilidades de compreensão que o texto oferece. Entretanto, conforme afirma Ramos et al. (2011), eles servem como mantenedores das histórias. Em outras épocas, os mediadores eram os narradores de histórias e as transmitiam às gerações mais jovens por meio da oralidade.

Também, segundo Silva (2012), o conto popular, devido a seu caráter lúdico, proporciona ao leitor uma leitura prazerosa, estimulando sua imaginação. Além disso, a linguagem dessas narrativas é de fácil acesso, ou seja, qualquer leitor, independentemente de sua capacidade leitora, pode facilmente compreender a história apresentada pelos textos.

#### 2.4.1 O conto popular na Rússia

O interesse pelo resgate dos contos populares da tradição oral europeia alcança seu apogeu no século XIX. Prova disso é a publicação dos Irmãos Grimm “Contos da criança e do lar”, publicado no ano de 1812. A Rússia não ficou à margem desse processo de busca de suas raízes, tendo grandes expoentes da busca pela revalorização do conto popular, tais como Jukóvski, Púchkin e Gógol.

Segundo Carolinski (2008), esse anseio de reavivar as raízes da tradição oral russa que nunca morrera, embora tivesse saído do foco literário do país, ocorreu porque a Rússia queria libertar-se da influência literária francesa. Desse movimento de valorização até os dias atuais, o folclore passou a ser reconhecido como patrimônio de grande valor e assumiu um papel fundamental como objeto de estudo. Além disso, o folclore russo, na atualidade, baseia-se mais na cultura urbana e não tanto na camponesa, que não é mais tão intensa quanto antigamente. Isso propiciou a criação de personagens que estão inseridos, para além dos contextos antes utilizados, em fábricas, universidades, grupos sociais e políticos.

Os russos acreditam que o folclore em que se inserem as obras poéticas populares seja o que há de mais representativo de sua cultura, de seu verdadeiro espírito patriótico. Foi devido a essa crença que, nos anos 60, os estudiosos do conto popular russo resgataram-no “indo até o povo”, isto é, coletaram em conversas com cidadãos russos várias versões de histórias que tiveram sua permanência no imaginário do povo garantida pela tradição oral.

Carolinski (2008, p.63-64) ainda explica que o nome empregado na atual definição russa de conto - *skázka* - já passou por diversas ressignificações, dentre as quais estão “palavra dita ou escrita com o poder de um documento”, “depoimentos”, “invenções, mentiras” e “histórias fantasiosas contadas pelos camponeses”. Como pode-se notar, essa última definição já se assemelha mais ao significado atual da palavra. Ainda segundo a autora, a *skázka*

diferencia-se dos outros tipos de contos devido às ricas rimas, ritmo narrativo intenso, além de conter determinadas “fórmulas” que os outros contos geralmente não contêm. Essas fórmulas seriam os clichês, provérbios, trechos típicos de contos de magia.

### 3 A PRÁTICA DOCENTE

A prática docente foi estruturada em vinte aulas separadas em momentos de dois períodos com uma hora de duração cada um. A proposta das aulas foi construída em torno do conto popular russo, excetuando os mitos que, por serem mais abrangentes, são considerados não somente pertencentes à Rússia, mas à região eslava como um todo.

#### 3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática deu-se de maneira a promover a valorização da leitura estética e do conhecimento de mundo do aluno com o intuito de quebrar com a dicotomia de certo *versus* errado que é recorrente no contexto escolar ao analisar o texto literário, não levando em conta as diferentes interpretações que o esse tipo de texto possibilita. Abaixo, um quadro descrevendo como foram os 20 encontros da prática docente:

ENCONTROS	ATIVIDADES
1º e 2º	Slides sobre deuses eslavos e animais míticos; material sobre a revolução russa e adoção do Cristianismo no país.
3º e 4º	Conto “Vassilissa, a formosa”.
5º e 6º	Retrospectiva do conto trabalhado nas aulas anteriores. Conto “A desavença entre IliáMúromets e o príncipe Vladímir”.
7º e 8º	Discussão acerca do conto supracitado e transposição da história para uma <i>storyboard</i> .
9º e 10º	Vídeo do conto “A Sereiazinha”, de Hans Christian Andersen; leitura do conto “A história de Sadkó”.
11º e 12º	Releitura do conto acima citado, discussão e comparação entre o vídeo e a narrativa.
13º e 14º	Leitura e discussão do conto “Pele de bode”; leitura da lenda da <i>Matrioska</i> .
15º e 16º	Leitura e discussão da fábula “A cobra d’água” e retrospectiva dos textos lidos até então; lançamento da tarefa de criação de um produto inspirado nas características de um dos deuses apresentados na primeira aula.
17º e 18º	Realização de um trabalho avaliativo e tempo para finalizar a elaboração do produto solicitado no encontro anterior.
19º e 20º	Apresentações dos produtos criados pelos alunos para a professora titular e a turma.

#### 3.2 PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DOS TEXTOS ESCOLHIDOS

Dada a teoria apresentada previamente, sabe-se que a formação leitora acontece à medida que o leitor se apropria do conteúdo do texto e consegue estabelecer relação entre ele e outro ponto de referência. Para tanto, é



necessário que o leitor tenha um conhecimento de mundo compatível com o texto a ser lido a fim de ser possível o estabelecimento das conexões acima referidas.

Na prática docente descrita na seção anterior, cuidou-se para que todos os alunos estivessem imbuídos dos conhecimentos necessários para que os textos pudessem ser compreendidos. Entretanto, alguns elementos da cultura russa geraram maior dificuldade no processo de leitura como, por exemplo, o nome dos personagens *Baba Yagá* e os *bogatýri* (ou bogatires).

Quando as dúvidas eram pontuais como a citada acima, os professores explicavam imediatamente ao aluno a origem do personagem, qual normalmente era o papel que desempenhava em diversos contos populares, entre outros detalhes. Contudo, quando a dúvida englobava fatores que tratassem de objetos, lugares e costumes relativos à cultura eslava, era solicitado aos alunos que pesquisassem com o intuito de discutir os resultados achados e chegar à resolução da dúvida em questão construindo o conhecimento através do compartilhamento de ideias.

As aulas aconteceram praticamente todas nos mesmos moldes. Inicialmente, permitiu-se que o aluno lesse uma, duas ou até três vezes para que pudesse entender o texto com tranquilidade. Após a leitura, procurou-se discutir aquilo que os alunos entenderam do texto, comparando-o com outros textos parecidos e conhecidos da cultura ocidental – lembrando que os textos lidos pertencem à cultura eslava. Além disso, nas discussões pós-leitura, os estudantes foram incitados a estabelecer relações entre os ideais apresentados no texto que tiveram uma relação bastante estreita com os valores da sociedade na qual vivemos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, pode-se afirmar que um dos maiores desafios, inicialmente, foi encontrar material adequado para o trabalho com os alunos, bem como referencial teórico relativo ao trabalho com a cultura russa que desse conta de amparar os licenciandos em processo de estágio. A dificuldade de encontrar material deu-se, principalmente, quando do trabalho com a mitologia eslava, lendas e fábulas uma vez que elas são escassamente divulgadas no ocidente.

O segundo desafio constituiu-se à medida que o material a ser utilizado para ministrar as aulas do estágio era organizado, pois os contos foram selecionados levando-se em conta a maturidade leitora exigida para poder analisá-los, os conhecimentos prévios necessários para compreendê-lo, entre outros fatores. Para sanar o impasse instaurado construiu-se material didático constituído por, além dos textos para leitura, apresentação de slides, folha de vocabulário com tradução e imagens (quando possível) para que os leitores pudessem compreender exatamente do que se falava, resumos e questionários para checar a compreensão dos textos lidos.

Para finalizar, é interessante que se diga que a prática docente foi baseada no constante compartilhamento de conhecimentos para a construção do saber, levando-se em conta tanto aquilo que o aluno falava quanto o dito pelos professores estagiários e as considerações feitas pela professora titular, com o intuito de não construir no ambiente de sala de aula uma verdade unilateral. Ainda, é interessante afirmar que poder trabalhar com a literatura a partir de um assunto relativamente novo a ambas as partes provoca uma desconforto que, apoiada na pesquisa, promove o desenvolvimento, para além das habilidades leitoras de cada um, de um ensino muito mais baseado na autonomia do aluno.

#### REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O caminho dos livros: da biblioteca à comunidade. In: \_\_\_\_\_; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs.). **Territórios da literatura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 255-267.



CARDOSO, Rosimeiri Darc. Livrarias e escolas: espaços de mediação. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs.). **Territórios da literatura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 165-183

CAROLINSKI, Flavia Cristina Moino. **Aleksandr Nikoláevitch Afanássiev e o conto popular russo**. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8155/tde-12092008-170622/publico/DISSERTACAO\\_FLAVIA\\_CRISTINA\\_MOINO\\_CAROLINSKI.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8155/tde-12092008-170622/publico/DISSERTACAO_FLAVIA_CRISTINA_MOINO_CAROLINSKI.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2015.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (orgs.). **Territórios da literatura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 127-141.

CERLALC - Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. **Comportamento do leitor e hábitos de leitura**: comparativo de resultados em alguns países da América Latina. São Paulo: ABRALÉ, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/Comportamento-do-leitor-e-h%C3%A1bitos-de-leitura-comparativo-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.); NASCIMENTO, Cristiane (trad.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LOYOLA, Juliana. O conto popular na literatura infantil contemporânea: a inscrição do leitor. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: PUCRS, v. 43, n. 2, abr/jun 2008, p. 23-25. Disponível em: Acesso em: 08 out. 2015.

RAMOS, Flávia Brochetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; SILVA, Angélica Vieira da. Faces do conto popular e seus percursos de leitura. **Signo**. Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 35, n. 58, jan/jun 2010, p. 232-244. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: 08 out. 2015.

RAMOS, Flávia Brochetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; SILVA, Angélica Vieira da. O gênero conto popular na formação do leitor iniciante. **Conjectura**: filosofia e educação. Caxias do Sul: UCS, v. 16, n. 2, mai/ago, p. 141-155, 2011. Disponível em: <[www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

SILVA, Daniele. Gêneros textuais: contos populares e a formação de leitores. **Revista Tarrafa**. Salvador: UNEB, v. 1, n.1, p. 42-48, 2012. Disponível em: <<http://www.uneb.br/tarrafa>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

# O TEXTO FALADO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA DO TEXTO: OBJETO DE INVESTIGAÇÃO TEÓRICA E OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Lara Niederauer Machado<sup>1</sup>

Vaima Regina Alves Motta<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho busca investigar qual a abordagem dada ao texto falado por estudos que têm a Linguística do Texto como referencial. Para tanto, a partir da revisão da literatura, a fundamentação teórica é dividida em duas seções: em um primeiro momento, a fim de compreender noções fundamentais como língua, sujeito e, principalmente, texto, apresenta-se o percurso da constituição da Linguística do Texto e de seu objeto de investigação, a partir de Bentes (2008), Fávero e Koch (1983), Beaugrande e Dressler (1981) e Koch (2014a, 2014b); em um segundo momento, a fim de elucidar o tratamento dado ao texto falado por estudos textuais, apresentam-se investigações de autores brasileiros que discutiram suas especificidades e possíveis abordagens para seu ingresso em sala de aula (Gomes-Santos et al., 2010; Marcuschi, 2001; Fávero, Andrade e Aquino, 2012; Fávero, 1991). A partir dessas discussões, acredita-se que os postulados da Linguística do Texto auxiliam a desconstruir algumas ideias comumente relegadas ao texto falado (o suposto *status* caótico, por exemplo) e oferecem subsídios ao professor de Língua Portuguesa para a realização de trabalho conjugado com as modalidades de uso da língua. Isso está em consonância com uma série de programas curriculares e documentos norteadores, lançados pelo Ministério da Educação, que traçam perspectivas e objetivos e delimitam alguns objetos de trabalho e pressupostos metodológicos, incorporando práticas orais de linguagens entre os eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Linguística do Texto. Texto falado. Oralidade. Ensino de Língua Portuguesa.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, propõe-se revisitar algumas noções da Linguística do Texto (doravante, LT) a fim de averiguar a abordagem dada por esses estudos ao texto falado tanto a partir do viés científico quanto do viés didático. A justificativa em desenvolver tal investigação está relacionada ao projeto de dissertação de Mestrado que está sendo desenvolvido pelas autoras, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria. Como se visa trabalhar com produção, escuta e análise de textos falados em uma turma de Ensino Médio, a elaboração deste trabalho auxilia na retomada e no esclarecimento de concepções basilares e também no conhecimento e na compreensão de abordagens (teórica e didática) para produções nessa modalidade de uso da língua.

Para fins de organização textual, a fundamentação teórica é dividida em duas seções. Em *Texto falado: objeto de investigação teórica*, apresentam-se informações acerca do percurso constitutivo da LT e da definição do objeto de trabalho. Essa revisão bibliográfica é necessária para que se compreendam noções fundamentais como língua, texto e sujeito. Já em *Texto falado: objeto de ensino e aprendizagem*, examinam-se, a partir da ótica de pesquisadores brasileiros, abordagens para o texto falado que consideram suas especificidades e sua relação com o texto escrito e apresentam-se propostas para o ingresso de textos falados enquanto objetos de ensino e aprendizagem. Portanto, a abordagem dos estudos de Marcuschi (2001) e Fávero, Andrade e Aquino (2012) considera também suas preocupações com o ensino de Língua Portuguesa.

1 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: laraniederauer@gmail.com.

2 UFSM. E-mail: vaimamotta@gmail.com.

## TEXTO FALADO: OBJETO DE INVESTIGAÇÃO TEÓRICA

Surgida na década de 1960, no contexto europeu, a LT constitui, conforme Fávero e Koch (1983), um novo ramo da Linguística. A constituição de um novo campo acerca dos estudos do texto, lembra Bentes (2008), vai de encontro à perspectiva da Linguística Estrutural, que excluía sujeito e situação de comunicação de suas preocupações teóricas.

A abordagem da LT parte da hipótese de conceber o texto – e não mais a palavra ou a frase - como objeto de investigação. Não obstante, essa passagem de uma teoria da frase a uma teoria do texto não foi instantânea, sendo reconhecidas três fases no percurso da constituição da LT tal como se conhece hoje: Análise Transfrástica, Gramática Textual e Teorias do Texto. Esses momentos não se diferenciam pela ordem de ocorrência, mas sim pelos objetivos estabelecidos (conforme Tabela 1).

**Tabela 1** – Principais objetivos dos três momentos da LT

MOMENTO	PRINCIPAIS OBJETIVOS
Análise transfrástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar os tipos de relação (especialmente, as relações referenciais) que podem ser estabelecidas entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa.</li> </ul>
Gramática textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre fenômenos linguísticos sobre os quais uma gramática do enunciado não refletia.</li> <li>• Determinar os princípios de constituição do texto, a fim de verificar o que faz com que um texto seja um texto;</li> <li>• Levantar critérios para a delimitação do texto;</li> <li>• Diferenciar as várias espécies de textos.</li> </ul>
Teorias de texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso.</li> </ul>

Fontes: Fávero; Koch (1998) e Bentes (2008).

Dizer que a LT tem como objeto o texto não é suficiente, pois, conforme evidencia o levantamento anterior, diferentes objetivos evidenciam também diferentes maneiras de conceber-se o objeto; a sua construção não é estanque. A passagem a uma teoria do texto trouxe consigo a emergência de diferentes concepções acerca do que é um texto e, dessa forma, coexistem<sup>3</sup> diversas definições para esse termo em estudos sob a inscrição da LT. Observa-se que, nas duas primeiras fases, as definições do objeto estão relacionadas às formas de organização do material linguístico. Já na terceira, alia-se a consideração do contexto à investigação do texto. Isso decorre das chamadas *viradas*: pragmática ou comunicativa (1970-1980), cognitiva (1980) e discursiva (1990), as quais interferiram na concepção de língua e, conseqüentemente, de texto, de sujeito e de contexto na LT (GOMES-SANTOS et al., 2010, p. 317-318).

Um dos estudos que teve influência nesse movimento foi o de Beaugrande e Dressler (1981), para os quais um texto é definido como uma ocorrência comunicativa, na qual emergem sete fatores de textualidade<sup>4</sup>: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. A definição de

3 É interessante destacar que essas concepções *coexistem*, pois, reitera-se, a divisão em fases não tem a cronologia por critério (FÁVERO; KOCH, 1998, p. 13; BENTES, 2008, p. 249).

4 “A TEXT will be defined as a COMMUNICATIVE OCCURRENCE which meets seven standards of TEXTUALITY” (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1982, p. 03).

texto, portanto, está relacionada à satisfação desses fatores, que são relacionados não apenas com o material linguístico, mas também com fatores referentes à produção e à compreensão desse texto.

Apesar de certo rigor quanto à definição de texto, revisitações dessa classificação chegam a considerações distintas quanto à existência de não-textos: Charolles (1983 apud KOCH, 2014b, p. 16), por exemplo, considera a coerência como processo de interpretabilidade, ou seja, não como uma propriedade do texto, mas como resultado de uma interação. Assim, uma suposta sequência incoerente pode ser considerada coerente em determinada interação e determinado contexto. Isso demonstra como as *viradas* mencionadas anteriormente levam a uma perspectiva dialógica e a uma abordagem textual-discursiva:

(...) na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção da linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas também a sua reconstrução – bem como a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (KOCH, 2014b, p. 21, grifos da autora).

Os movimentos dos sujeitos envolvidos são, portanto, necessários para o processamento textual, que depende, essencialmente, de uma interação entre produtor e interpretador. Ambos mobilizam estratégias de ordens sociocognitiva, interacional e textual com vistas a produzir sentido: “Tanto em textos escritos como em textos orais, o produtor visando à produção de sentido, faz uso de uma multiplicidade de recursos além das simples palavras que compõem as estruturas” (KOCH, 2014b, p. 197).

A partir desse resgate acerca das definições de texto, língua, sujeito e contexto, que se unem sob a inscrição da LT, passa-se, na seção seguinte, à análise das considerações sobre o texto falado e as contribuições dessas para o ensino de Língua Portuguesa.

## TEXTO FALADO: OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Gomes-Santos et al. (2010) apontam três pontos de articulação entre os estudos textuais e as práticas escolares: leitura/escrita, oralidade e gramática. O enfoque deste trabalho é esse segundo ponto, para o qual os autores assinalam que “A questão da oralidade e de seu lugar no processo de produção e compreensão de texto, bem como na interação, são objetos prestigiados no percurso de investigação dos estudos textuais brasileiros” (GOMES-SANTOS et al., 2010, p. 327). A partir disso e do objetivo estabelecido para este trabalho, selecionam-se autores brasileiros que discutem as especificidades do texto falado como objeto de investigação e o seu ingresso em sala de aula como objeto de ensino e aprendizagem.

Primeiramente, é necessário compreender como são concebidas fala e escrita e a relação entre tais categorias. Marcuschi (2001) parte sua discussão da perspectiva dicotômica, que as oporia em blocos distintos<sup>5</sup>. Essa divisão vai ao encontro da perspectiva dialógica da língua, pois desconsidera o texto como lugar de interação, uma vez que adota como parâmetro a concepção de escrita como lugar da norma – isto é evidente na contraposição não-normatizada (fala) *versus* normatizada (escrita).

Dessa forma, o autor busca desconstruir essa perspectiva a fim de defender que fala e escrita constituiriam modalidades da língua e relacionar-se-iam numa gradação de semelhanças e diferenças, que dizem respeito ao

5 Marcuschi (2001, p. 27) elenca as seguintes dicotomias: contextualizada (fala) *versus* descontextualizada (escrita); dependente (fala) *versus* independente (escrita); implícita (fala) *versus* explícita (escrita); redundante (fala) *versus* condensada (escrita); não-planejada (fala) *versus* planejada (escrita); imprecisa (fala) *versus* precisa (escrita); não-normatizada (fala) *versus* normatizada (escrita); fragmentária (fala) *versus* completa (escrita).

funcionamento - não ao sistema. Esse posicionamento é sustentado pela premissa da qual o autor parte: as línguas se fundam em usos e não o contrário.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

Percebe-se nesse fragmento que a legitimação da produção falada enquanto texto é feita pela consideração de dois fatores de textualidade – coesão e coerência. Os fatores de textualidade, como já comentado, dizem respeito tanto ao material linguístico quanto a fatores relacionados à produção e compreensão desse texto e, por isso, podem ser considerados para produções de ambas as modalidades.

No entanto, é necessário frisar que, embora se trate do mesmo sistema linguístico, essas modalidades de uso têm suas especificidades. Por isso, ainda quanto aos fatores de textualidade, Fávero (1991) e Fávero, Andrade e Aquino (2012) destacam que não é possível a simples transposição de critérios de análise de uma modalidade para outra.

De um modo geral, o texto conversacional é coerente: o problema é que, como ele obedece a processos de ordem cognitiva, muitas vezes, se torna difícil detectar as marcas linguísticas e discursivas dessa coerência, pois ela geralmente não se dá com base nessas marcas, mas, na relação entre os referentes. (FÁVERO, 1991, p. 85).

Na medida em que atentam para o caráter interativo do texto falado e para as especificidades da construção desse texto, essas considerações corroboram a desconstrução das dicotomias estritas, como fragmentária (fala) *versus* completa (escrita) e não-planejada (fala) *versus* planejada (escrita). Demonstram, ainda, que o atendimento a critérios está atrelado não apenas ao aspecto linguístico, mas também a aspectos contextuais relacionados aos movimentos de produção e compreensão.

A partir da observação dessas particularidades, Fávero, Andrade e Aquino (2012) preocupam-se com a reflexão acerca dos fatores constitutivos e das especificidades de formulação do texto falado. Averiguam diferenças na organização, na estruturação e na formulação do texto falado em relação ao texto escrito. Quanto à organização, as autoras constatarem a presença de quatro elementos básicos - turno, tópico discursivo, marcadores conversacionais e par adjacente – que devem ser considerados em seu tratamento. Quanto à estruturação, apontam que o texto falado estrutura-se em dois níveis, o local (turnos) e o global (tópico discursivo). Quanto à formulação, percebem a ocorrência de fenômenos como hesitações, paráfrases, repetições e correções.

O conhecimento dessas particularidades permite compreender características do funcionamento das modalidades de uso da língua. Fenômenos que na modalidade escrita são vistos como problemas de formulação, na fala, por sua vez, podem assumir funções como a de contribuir para a coesão e a coerência textual. Nesse sentido, Koch (2014a) defende que “as digressões, tão frequentes no texto conversacional, não só não tornam o texto incoerente, como ainda desempenham papel relevante na própria construção da coerência da conversação” (KOCH, 2014a, p. 147, grifo da autora). Essas considerações vão ao encontro da ideia da coerência como processo de interpretabilidade, comentada anteriormente, que está relacionado aos sujeitos envolvidos e à interação.

Esses estudos ajudaram a elucidar as nuances da fala e colaboraram para o apontamento de caminhos possíveis para se trabalhar com essa modalidade em sala de aula. Tanto Fávero, Andrade e Aquino (2012) quanto Marcuschi (2001) salientam que a abordagem do texto falado, em sala de aula, não pode ser desvinculada da abordagem do texto escrito, mas que esse movimento não deve trazer à tona novamente a perspectiva dicotômica. Marcuschi (2001) defende que se assuma, em sala de aula, uma prática na qual o ensino de língua deve voltar-se



para as relações entre as duas modalidades dentro de um contínuo de textos orais e escritos e ter, como elementos chave, diferentes gêneros textuais.

Koch (2014b) concorda com esse autor quando comenta que “o estudo dos gêneros constitui hoje uma das preocupações centrais da Linguística Textual, particularmente no que diz respeito à sua localização no continuum fala/escrita” (KOCH, 2014b, p. 180). Essa preocupação é legitimada, pois se percebe que até mesmo documentos oficiais, programas e propostas curriculares nacionais, apontam para o enfoque nos textos e em seus usos. As OCN (BRASIL, 2006), por exemplo, já integram atividades de produção, escuta, retextualização e reflexão de textos orais entre os eixos organizadores do programa de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Palestra, debate, seminário e teatro são citados como exemplos de gêneros textuais a serem explorados em sala de aula.

Já Fávero, Andrade e Aquino (2012), a partir da premissa de que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino de línguas, apontam atividades que recolocariam o texto falado como objeto de reflexão nas aulas de Língua Portuguesa. As autoras citam exercícios que partem da escuta ou da leitura e propõem, por exemplo, levantamento de características da fala, reflexão sobre como fenômenos típicos da fala (hesitações, pausas, repetições) são representados no texto escrito, discussão acerca das especificidades da transcrição de um texto falado. Assim, conforme defendem, os alunos observariam as especificidades dessas produções e, conseqüentemente, apreenderiam maneiras de organização a serem empregadas em suas próprias atividades linguísticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou revisitar algumas noções da Linguística do Texto, a fim de investigar as abordagens científica e didática dada por esses estudos ao texto falado. Afirma-se que a investigação dos conceitos-chave da LT foi fundamental para a condução da reflexão, pois o termo texto não possui sempre a mesma definição nesses estudos. Conseqüentemente, outras definições também são influenciadas por essa polissemia, como língua e sujeito.

Essa retomada auxilia, também, na compreensão do tratamento dado ao texto falado, pois foi possível enxergar como algumas noções teóricas são retomadas a fim de legitimar a abordagem desse objeto tanto para fins de investigação teórica quanto para fins de exploração didática. Percebe-se que a abordagem, proposta pela LT, ao ajustar o foco de análise para o processo e não mais para o produto, auxilia na desconstrução da imagem do texto falado como caótico. Fávero, Andrade e Aquino (2012) e Marcuschi (2001) são exemplos de autores que pensaram nas especificidades de textos construídos nessa modalidade sem estimular uma oposição valorativa com a escrita, pois partem da premissa de que esses textos são sim estruturados e passíveis de análise formal. Nesse sentido, o movimento de associar fatores de textualidade ao texto falado é uma maneira de legitimação desse enquanto objeto de investigação e, também, de ensino e aprendizagem.

Os autores mencionados propuseram-se, ainda, a pensar sobre o tópico em questão a partir de um olhar voltado para sala de aula. Nesse sentido, conforme Koch (2014b), a LT também tem como tarefa dar subsídios para a realização do trabalho com texto em sala de aula.

Percebe-se que algumas dessas discussões já repercutem em programas e propostas curriculares oficiais que elencam práticas de oralidade como objeto didático das aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, o professor pode buscar auxílio na LT para um trabalho com texto falado que considere suas especificidades de organização, estruturação e formulação.



## REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. New York: Longman, 1981.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: \_\_\_\_\_; MUSSALIM, F. (Org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN): linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/1whj53U>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, M. L.; AQUINO, Z. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES-SANTOS, S. N. et al. “Contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino”. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 315-353.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2014a.

\_\_\_\_\_. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014b.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

# CELEBRATING THE SCHOOL'S 50<sup>TH</sup> ANNIVERSARY: AN ENGLISH INTERNSHIP REPORT

Marine Laísa Matte<sup>1</sup>

Kaiane Mendel<sup>2</sup>

**Introduction:** This paper aims at reporting an English teaching experience at the *Estágio de Docência em Língua Inglesa I* course at *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS). Our internship project was developed in a state school in Porto Alegre, in a 7<sup>th</sup> year class of the Elementary School, throughout the first semester of 2016. It was an important year for the school due to its 50<sup>th</sup> anniversary, and we could not ignore this important fact during our internship practice. Besides decorating the corridors, the school was trying to involve the students in this celebration through a competition in which all classes were participating. Inspired by this special year, we decided to work with the school's anniversary in our teaching project, which was guided by the *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (2009).

## Project based learning theories

While observing some classes in the beginning of our internship, something peculiar called our attention: the 16 students of class 74 did not seem to be a united group, probably because their ages varied from 11 to 16 years old. For this reason and following the concepts of project based learning (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; BARBOSA, 2004; HERNANDEZ, 2004; VIÉRA; MENDES, 2004), we decided to propose the class a project. Having in mind that those students needed to interact more, our proposal was to engage them in the school's anniversary celebration, which was a common topic among them at the time. The idea of teaching language through projects is supported by Barbosa (2004), who mentions that "A project is an opening for extensive possibilities of work and resolution. It involves a wide range of variables, of unpredictable, imaginative, creative, active and smart paths, followed by a great organizational flexibility" (BARBOSA, 2004, p. 9)<sup>3</sup>.

The main objective of our project was to think about the importance of the school in students' lives and their role in that institution. Entitled *Class 74 celebrates the school's 50<sup>th</sup> anniversary*, the project we developed had the intention to make students realize that they were part of the school's history. This idea follows what is proposed in the *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (2009), once the classes we planned aimed to promote a meaningful context for language use in order to broaden students' participation in the world through an additional language.

## Developing the project

Considering the school's anniversary and the fact that class 74 was a group that used to interact little, our 20-hour internship practice focused on these two aspects, and was based on the question: "Why are we celebrating the school's 50<sup>th</sup> anniversary?". The tasks focused on personal and institutional celebrations, setting the differences between birthday and anniversary and studying relevant genres to these celebrations. Below, the steps of our internship planning are presented.

- 1 Graduanda do curso de Letras - Licenciatura com ênfase nas Línguas Portuguesa e Inglesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente realiza pesquisa em Linguística Aplicada. (marine.laisa@gmail.com)
- 2 Cursa Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com ênfase nas Línguas Portuguesa e Inglesa e realiza pesquisa na área de Linguística Aplicada. (kaiane.mendel@hotmail.com)
- 3 Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução. Ele envolve uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização (BARBOSA, 2004, p. 9, our translation).

Image 1: Chart containing the steps of the project


Classes	Tasks
<b>#1. Getting to know the students</b> <b>Opening debate on the project to see what the students know and what they expect from the school anniversary</b>	Students' introductions, including name, age and a personal question (game); Handout with images and questions related to birthday and anniversaries.
<b>#2. Connecting students' reality and English language by discovering what the meaning of our happy birthday song is</b>	Introduction of vocabulary related to anniversary celebrations; Establishing the difference between birthday and anniversary; Explanation of the project; Getting to know the origin of <i>Parabéns pra você</i> song (informative text) + crossword puzzle; Reading and understanding the lyrics of <i>Happy Birthday to you</i> ; Working with adjectives to describe things and people.
<b>#3. Celebrations in English-speaking countries and in Brazil</b>	To recognize some differences and similarities in anniversary/birthday celebrations around the world by reading small texts; Developing vocabulary related to parties (creating a list based on the crossword puzzle studied in the previous class).
<b>#4. Reading invitation cards</b>	Questions to guide the reading of invitation cards, in order to identify general elements of invitation cards, such as numbers, months and different forms to invite.
<b>#5. Reading invitation cards</b>	Expressing current situations by using present continuous: "I am celebrating the school's anniversary"; "We are having a party in my school this year..."; "Our school is turning 50 years..."; Written activity in which the students interview their classmates (name, age, and birthday) and produce sentences based on this information.
<b>#6. Test (evaluation required by the regular teacher)</b> <b>Thinking about my favorite place/thing in school</b>	Test based on the tasks previously worked in class (reading invitation cards and identifying basic information; birthday personal information; present continuous; difference between birthday and anniversary); Reading pictures and subtitles written by other students about their favorite place/part of the school.
<b>#7. First version of final product</b>	Describing students' favorite thing in school with the use of adjectives + the expression "My favorite place/people/part of the school is..."; Broadening vocabulary related to the school environment (exercise of matching the columns); Talking about the final product.
<b>#8. Development of final product</b>	Handout with an activity of linking pictures and subtitles; Explaining subtitles and instructing writing (for the following class).
<b>#9. Taking pictures and writing the subtitles</b>	Choosing a favorite place/person/part of the school and recording it in a picture; Writing a subtitle explaining their favorite place/person/part of the school by completing the sentence written in class #7.
<b>#10. Evaluations + Display of final product to school community + Party</b>	Reflecting on the project considering the classes, the teachers' role and also students' learning; Displaying the final product on a wall; Party with food and drinks brought by the students and the teachers.

### ***Our school is turning 50: working with the linguistic resources***

As it is essential when it comes to birthday and anniversary celebrations, invitation card was a genre introduced to the students and worked in several classes. Our main goal was to make the students able to read invitation cards in English, so we designed readings tasks in order to guide them. Also, as it was widely discussed in class, the same kind of activity was evaluated in a test asked by the regular teacher.

Image 2: Part of the test in which the students read an invitation card guided by some questions

1. Uma festa de aniversário sem convite não vai acontecer, não é mesmo? Você recebeu o convite abaixo e precisa descobrir as seguintes informações sobre a festa:



Available in: [images.google.com](https://images.google.com)

a) Quem está comemorando o aniversário? \_\_\_\_\_

b) Quantos anos a pessoa está fazendo? \_\_\_\_\_

c) Que dia é a festa? \_\_\_\_\_

d) A que horas a festa começa? \_\_\_\_\_

e) Onde é a festa? \_\_\_\_\_

f) Você precisa confirmar presença? Por quê? \_\_\_\_\_

When planning the lessons, we realized how important it was to understand the *present continuous* for reading those invitation cards and, as we wanted to create tasks in which the linguistic resources were used in context, rather than in isolated exercises, we decided to focus on this linguistic resource. In this sense, we were able to combine the teacher's demand concerning grammar contents, the theme and the genre we were dealing with in our project. Based on the *present continuous* occurrences in the invitation cards we read, the students made meaning of this verbal tense. As our objective focused on reading invitation cards, it was not necessary to cover all the uses of this linguistic resource, only the affirmative form. So, by using the *present continuous*, the students




were able to talk about the school and its current moment using sentences such as “I am celebrating the school’s anniversary”; “We are having a party in my school this year”; “Our school is turning 50 years”.

### Preparing the final product

By reading wall charts and pictures’ subtitles related to school activities and to institutional anniversary celebrations (see the task below), the students practiced describing places and people from the school and prepared for their final production. As a way of helping the students in their own productions, the reading task had to do with associating images and subtitles, in the same way they would have to do afterwards. In this sense, verbal and nonverbal texts were used in order to make the students apprehend the meanings.

Image 3: Reading task done in class #8

1. Link each picture to the subtitle:

	<p>My favorite part of the school is the playground because you can have fun and there is so much to do.</p>
	<p>My favorite part of school is the front of the school because there is a big sign that has the school logo on it and it’s very bright.</p>
	<p>My favorite part of the school is the art room because you can express your feelings and try new things.</p>

Adapted from: <http://jwrls.global2.vic.edu.au/2016/03/04/my-favourite-parts-of-the-school/>

As it is possible to notice, there are some linguistic problems in the texts used in the task above. Although some sentences are not grammatically correct, we insisted on using them once it is extremely important to work with authentic texts in any language teaching context. According to what is proposed in *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* “Dealing with authentic texts means [...] to create opportunities, in class, to use the language in relevant contexts and to reflect on how it is possible (or not possible) to insert the student in different

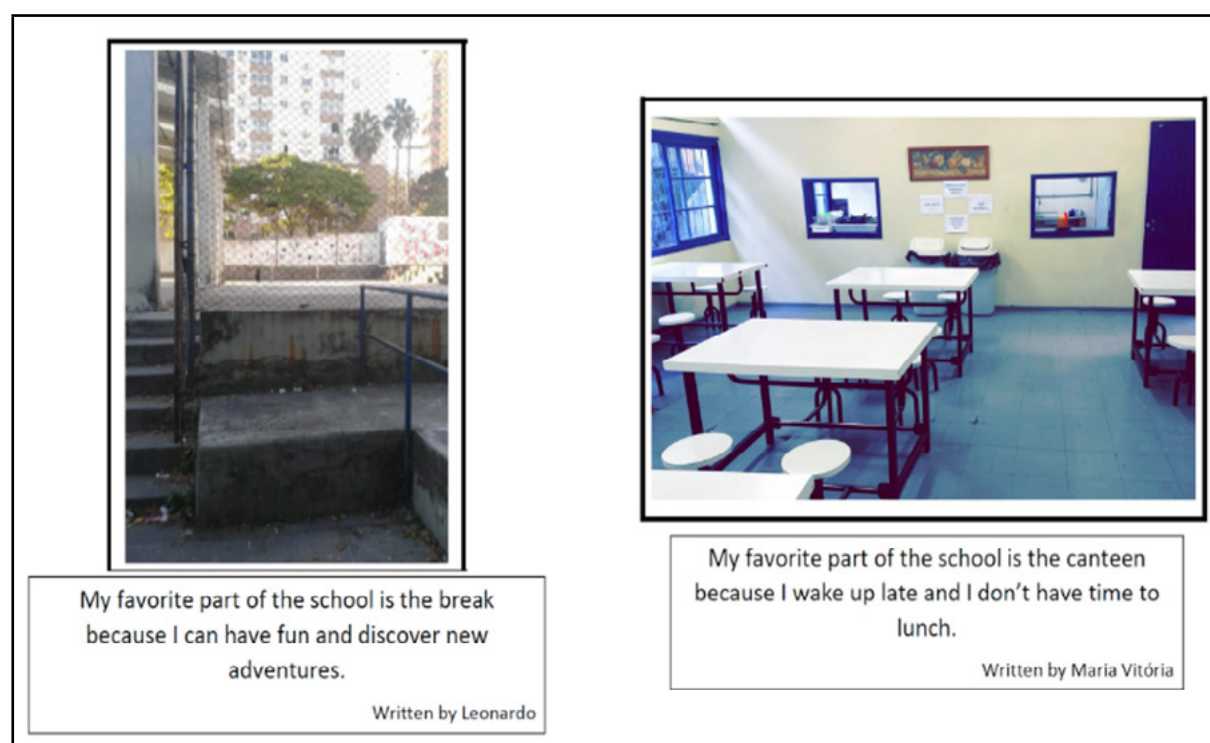


groups and social practices [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 138)<sup>4</sup>. It is also worth mentioning that these texts are the ones which circulate in the real world, that is, those who are created not only for educational purposes. For this reason, the source of the texts must always appear in order to make the students aware that any text can be the object of a language class, once our aim is to insert them in real contexts of language use.

### Creating the final product

In the last activity we proposed, the students had to create subtitles to pictures taken by them. These images and the written productions had to represent their favorite thing of the school by completing the sentence “My favorite place/person/part of the school is... because...”. Due to this activity, the students had to think about their personal reasons to be celebrating the school’s anniversary.

Image 4: Two students’ pictures and subtitles to illustrate the final production



4 Lidar com textos autênticos significa [...] criar oportunidades, em aula, para usar a língua em contextos relevantes e para refletir sobre como pode se dar (ou não) a inserção do educando em diferentes grupos e práticas sociais [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 138, our translation).



Image 5: Wall chart produced by Class 74 and displayed in the school hall

## Final product



## Conclusion

After 20 hours teaching English as internees, we can affirm that this has been an enhancing experience not only for us as teachers to be, but also for the students who could reflect on the place where they study and produce meaning about the special year of celebration they were experiencing. The internship project *Class 74 celebrates the school's 50<sup>th</sup> anniversary* made us realize the importance of preparing lessons in order to fulfill the students' needs (RIO GRANDE DO SUL, 2009), as well as to understand that a good class only happens as long as both teacher and students engage and work in the same direction. In our case, this direction led us to the final product which consisted of creating a wall chart. Its production was an experience which showed us that, when students have a specific reason to produce something, they do get motivated.

Moreover, it is always important to reinforce that sometimes the students do not have voice during the classes, and whenever it was possible we tried to listen to them and make them feel comfortable, especially in relation to the school's issues, once it was directly related to our theme. Although teaching is a challenging job, working with projects makes everything seem lighter, and, more than that, it provides real purposes to the process of teaching and learning an additional language in school.

## References

- BARBOSA, M. C. S. *Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia e Projetos?* Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho, v. 3, n. 4, p. 8-13. 2004.
- HERNÁNDEZ, F. *Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas.* Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho, v. 3, n. 4, p. 2-7. 2004.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação do Estado. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Volume I. Porto Alegre, 2009.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.* Erechim: Edelbra, 2012.
- VIEIRA, L. H. A. e MENDES, V. *Os projetos de trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola.* Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho, v. 3, n. 4, p. 25-29. 2004.

# A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O REALISMO NOMINAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO<sup>1</sup>

*Brendom da Cunha Lussani<sup>2</sup>*

*Regina Schmitt*

*Grasiela Kieling Bublitz<sup>3</sup>*

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo investigar a interferência do realismo nominal e da consciência fonológica no processo de alfabetização de alunos do primeiro ano do ensino fundamental. O realismo nominal se caracteriza pela dificuldade de separar o significante do significado, o que, segundo pesquisas, representa um obstáculo para compreender o princípio alfabético. Já a consciência fonológica diz respeito à habilidade de manipular os sons que constituem a fala, o que pode garantir benefícios ao processo de alfabetização. Através de um teste já validado, aplicado nos alunos, os investigadores perceberam que alguns ainda não superaram a fase do realismo nominal. Entretanto, como analisado durante o teste, esses sujeitos ainda estão na hipótese silábica de escrita, o que possivelmente justifica a presença do realismo nominal. Quer-se propor aqui o estímulo da consciência fonológica, por meio de jogos e brincadeiras que visam manipular os sons da fala, a fim de romper com o realismo nominal, visto como um empecilho para a aquisição da escrita.

**Palavras-chave:** Realismo nominal. Alfabetização. Consciência fonológica.

## **Apresentação**

Este trabalho tem como objetivo o relato de uma pesquisa acadêmica que buscou compreender a interferência do realismo nominal e da consciência fonológica de crianças em fase de alfabetização. Para Piaget (1962) realismo nominal consiste em uma dificuldade de dissociar o significado (objeto) do significante (representação gráfica). A criança que articula seu raciocínio com base no realismo nominal atribui características do objeto ao seu significante – como abordaremos de maneira mais aprofundada ao longo deste trabalho.

Para Freitas (2004), a consciência fonológica é a capacidade que o homem possui de “refletir conscientemente sobre os sons da fala”, assim como tornar a língua um objeto de pensamento, fazendo reflexões acerca dos sons que a compõem. A consciência fonológica permite não só manipular os sons das palavras, construir rimas, identificar sons finais e iniciais, como também criar novas palavras a partir dos sons que identificamos (FREITAS, 2004, p. 179).

Levando em conta o exposto acima, o presente trabalho demonstrará a forma como a consciência fonológica e o realismo nominal interferem na alfabetização de alunos de uma classe multisseriada de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Lajeado/RS. A pesquisa está organizada da seguinte forma: primeiro há uma contextualização do tema abordado, em seguida apresenta-se a base teórica utilizada pelos acadêmicos e, no final, realiza-se uma reflexão sobre os resultados.

**Primeiro estágio na conquista da alfabetização: romper o realismo nominal** Segundo Piaget (1962), o realismo nominal é uma característica do pensamento infantil em função do qual a criança expressa dificuldades

1 Trabalho desenvolvido na disciplina de Fonética e Fonologia na Educação Básica, 2015/A.

2 Centro Universitário UNIVATES, Licenciatura em Letras, *brendom\_lussani@hotmail.com*.

3 Orientadora. Doutora em Linguística Aplicada – PUCRS, Docente do Centro Universitário UNIVATES, *gkib@univates.br*.

em dissociar o signo do significado. No processo de alfabetização isso implica a criança não conseguir pensar de forma separada no significado (objeto) e no significante (representação gráfica). Por vezes, ao escrever determinada palavra no papel, utiliza-se de características do objeto em sua escrita. Um exemplo é o tamanho com que ela escreve as palavras, ou seja, usa letras grandes quando o objeto a que se refere é grande ou usa letras pequenas quando este objeto é pequeno. Para ilustrar, tomemos como exemplo a escrita da palavra “TREM” e da palavra “FORMIGA”. A criança em fase de realismo nominal tende a escrever a palavra “TREM” maior do que a palavra “FORMIGA”. Ao escrever “TREM” a criança, presa ao realismo nominal, escreve a palavra com letras grandes, pois o objeto (trem) é grande. Já o contrário acontece quando escreve a palavra “FORMIGA”, um pequeno inseto, e por isso, retratada com letras menores. Isso acontece visto que o pensamento das crianças ainda não faz a dissociação entre o objeto e grafia que o representa, ou seja, elas não conseguem analisá-los separadamente, atribuindo o tamanho das representações gráficas ao seu tamanho original.

Estudos realizados na área (CARRAHER & REGO, 1984) dizem que a superação do realismo nominal seria a chave para que os alunos compreendessem que as palavras são representações gráficas de uma sequência exata de sons. Com a superação do realismo nominal pelos iniciantes na escrita da língua materna, a relação entre significante e significado entraria em equilíbrio, tornando os alunos capazes de compreender que as palavras são apenas uma representação dos fonemas (sons) que nomeiam determinado objeto.

Parte da superação do realismo nominal depende do nível de consciência fonológica em que as crianças se encontram. A consciência fonológica se caracteriza pela habilidade que o homem tem de refletir e manipular conscientemente os sons que constituem a fala (FREITAS, 2004). É necessário e crucial que as crianças, mesmo que ainda não alfabetizadas, compreendam que cada som da fala corresponde a um determinado signo, que mais tarde será apresentado como o alfabeto propriamente dito (ADAMS [et al.] 2006, p. 19). Pode-se estimular a superação do realismo nominal por meio de atividades que envolvem a consciência fonológica, pois ambos buscam fazer com que a criança compreenda melhor a própria língua de uso, de modo a facilitar a compreensão da escrita e leitura. A respeito da compreensão da dissociação das palavras Maluf afirma que:

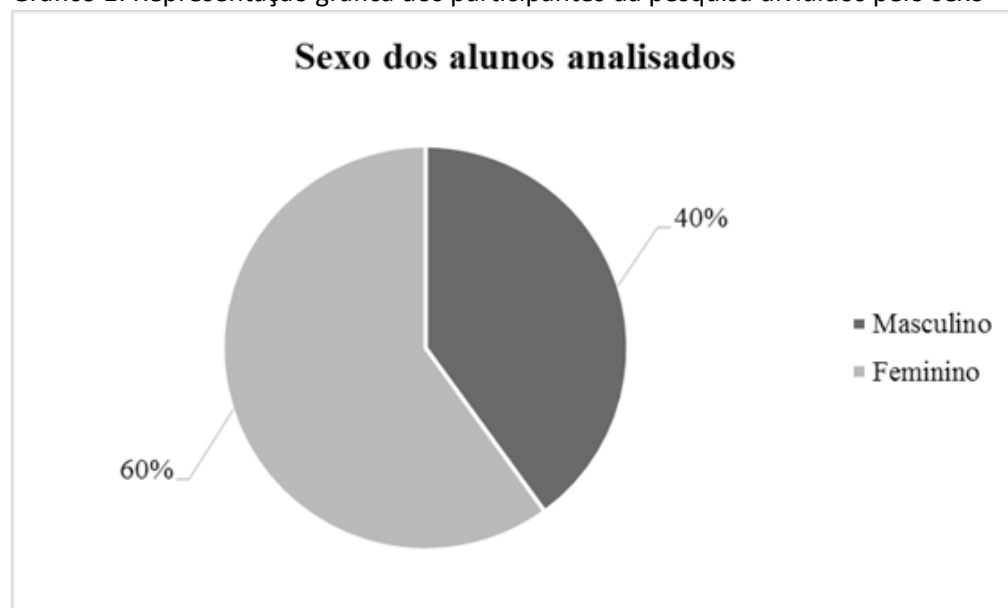
[...] alguns estudos têm mostrado que há um longo caminho a percorrer até que a criança perceba que a escrita não representa diretamente os significados, mas sim os significantes verbais a eles associados. E mesmo quando ela descobre essa relação entre escrita e fala, ainda há todo um processo de elaboração cognitiva no sentido de compreender como se dá essa relação, a saber, através da correspondência entre grafema e fonemas (MALUF, ANO)

A consciência fonológica, aliada à superação do realismo nominal, é um indicador de que as crianças compreenderão o princípio alfabético – leia-se ler e escrever (ADAMS [et al.], 2006).

## Dos participantes

Esta pesquisa foi realizada com quinze (15) alunos de uma escola da rede municipal de ensino do município de Lajeado/RS. Os participantes fazem parte de uma turma multisseriada, isto é, há junção de duas turmas em um mesmo espaço físico, uma do *Jardim* e outra do *Primeiro Ciclo Etapa I* – a escola é organizada por ciclos de formação, sendo que o Primeiro Ciclo corresponde a 1ª, 2ª e 3ª séries. A investigação buscou compreender se as crianças desta escola, em fase de alfabetização, já haviam superado a fase do realismo nominal e se conseguiam analisar as palavras que nomeavam as gravuras por meio dos sons que as compõem, em outras palavras, se as crianças estavam com a consciência fonológica desenvolvida. Conforme o gráfico (Gráfico 1) abaixo, há a representação do número de participantes, diferenciados pelo sexo, sendo que nove (9) são do sexo feminino e seis (6) do sexo masculino.

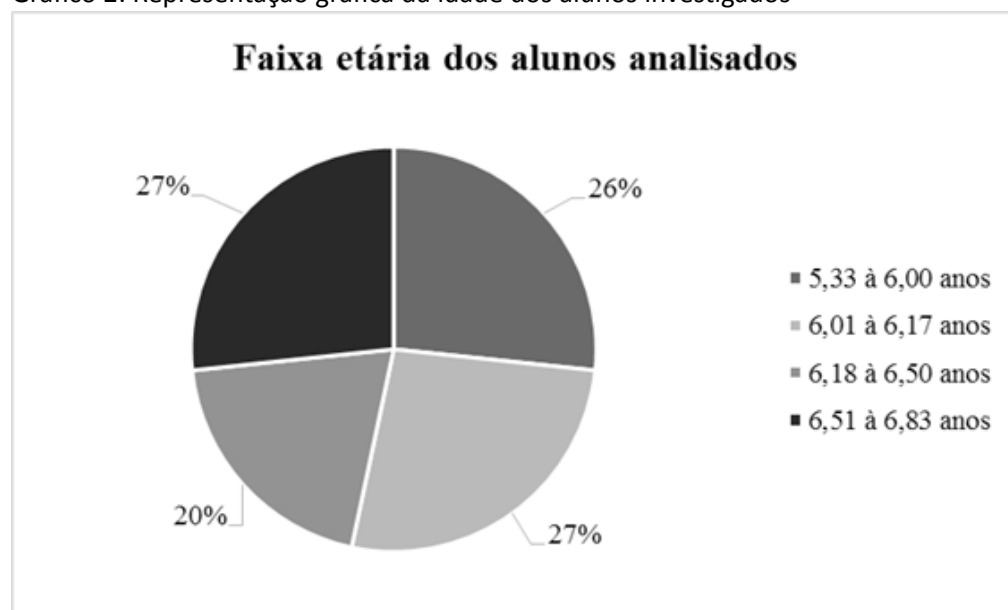
Gráfico 1: Representação gráfica dos participantes da pesquisa divididos pelo sexo



Fonte: autores.

A análise do gráfico (Gráfico 2) expõe a relação idade e alunos, ocorrendo a variação de 5,33 anos a 6,83 anos. O gráfico contendo a idade dos alunos nos indica a média de 6,21 anos.

Gráfico 2: Representação gráfica da idade dos alunos investigados



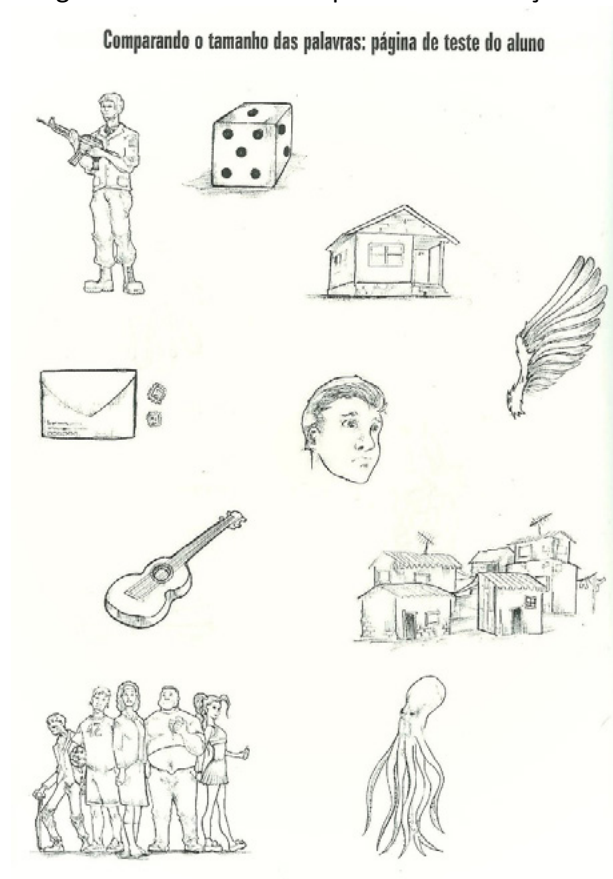
Fonte: autores.

## Do teste de realismo nominal

Para a coleta de dados sobre o realismo nominal, os acadêmicos se basearam em um teste já validado (Imagem 1), retirado do livre *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas* (2006), que visa comparar o tamanho das palavras, a partir da análise de imagens, em relação aos sons que as constituem. Este teste foi escolhido pelos investigadores por englobar a temática deste estudo, realismo nominal e consciência fonológica. Antes da aplicação do teste, os pesquisadores nomearam cada ilustração, para não haver dúvida quanto à denominação das imagens

do teste. Coube às crianças a decisão de escolher a imagem com o maior número de sons. Como apresentado na instrução do teste, “um bom desempenho requer que as crianças ignorem o significado das palavras, prestando atenção apenas à sua estrutura fonêmica” (ADAMS [et al.], 2006).

Imagem 1: Folha de teste aplicada nas crianças investigadas



Fonte: Livro *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas* (ADAMS [et al.], 2006, p.162)

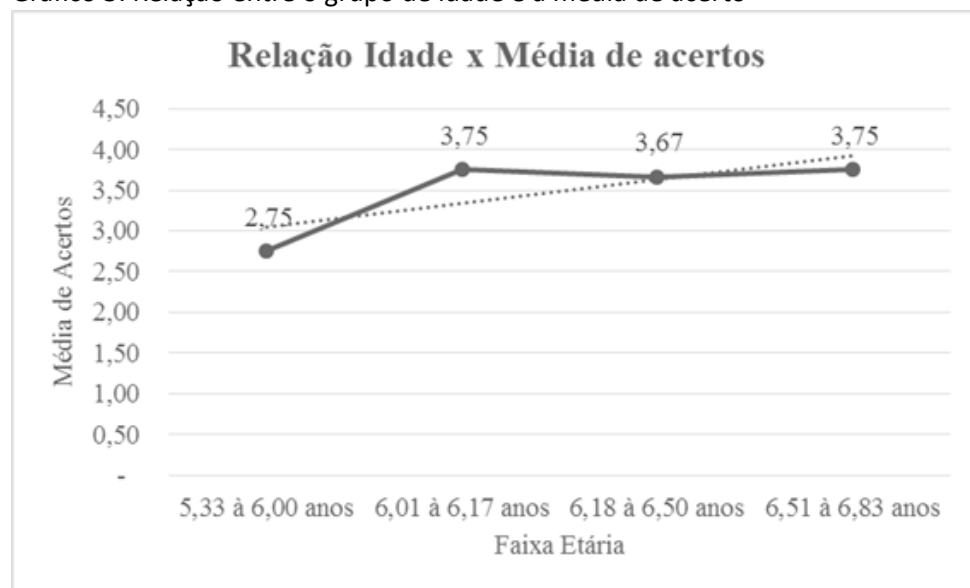
O teste foi aplicado pelos acadêmicos na própria sala de aula dos alunos investigados. A avaliação consistia em marcar um “X” ou desenhar um círculo na imagem que as crianças consideravam possuir ser maior. Ao todo havia dez (10) gravuras, todas formando pares. Essas relações se davam, principalmente, por uma palavra com menor número de fonemas estar “dentro” da palavra com o maior número de fonemas, como exemplo a ilustração de um *dado* fazendo par com um *soldado*. A palavra *dado* está dentro da palavra *soldado*, o que diferencia as duas é o acréscimo/retirada da sílaba *sol*. Para cada par de palavras corretas, atribuiu-se um ponto no *score total*, sendo cinco (5) o número máximo a ser atingido.

### Da análise dos testes

Realizados os testes, os acadêmicos analisaram os dados coletados e constataram a presença do realismo nominal nas crianças investigadas, conforme já apontam outros estudos na área (CARRAHER & REGO, 1984). Dos quinze (15) testes aplicados, todos foram válidos, sendo que nenhum aluno anulou o teste. Os dados coletados podem ser analisados no gráfico (Gráfico 3), que nos fornece a relação entre o grupo de idade das crianças analisadas e a média de acertos.



Gráfico 3: Relação entre o grupo de idade e a média de acerto

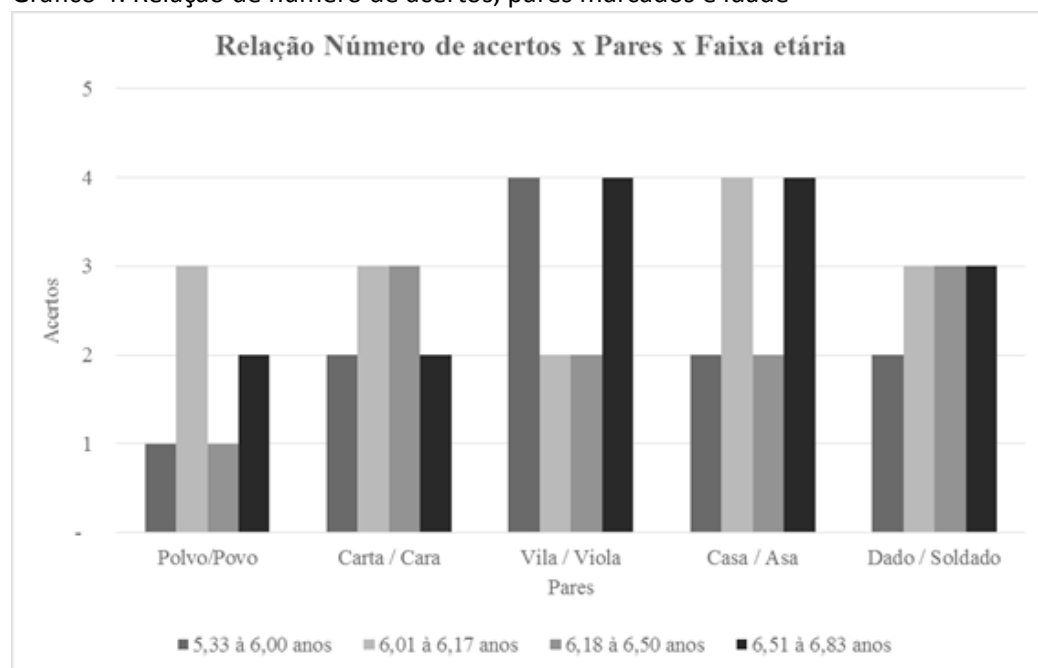


Fonte: Os autores.

Conforme expresso no gráfico, a maior média de acertos ficou com os grupos com idades entre 6:01 a 6:17 anos e 6:51 a 6:83 anos de idade. O que já era esperado nesta pesquisa se confirmou, ou seja, o grupo de menor faixa etária (5:33 a 6:00 anos) é também o que mais apresenta traços de não conseguir dissociar o significado do significante, logo, é o que apresenta o maior índice de realismo nominal e, conseqüentemente, a menor habilidade de consciência fonológica. Como observado, nas crianças acima dos seis (6) anos, a média de acertos varia de  $3^{1/2}$  a 4 por criança.

As respostas, emitidas pelos alunos em relação aos pares, podem ser analisadas no gráfico (Gráfico 4) abaixo:

Gráfico 4: Relação de número de acertos, pares marcados e idade



Fonte: Os autores.

Como analisado no gráfico, a relação de pares que mais gerou dificuldade foi a do *polvo* e *povo*, seguido por *carta* e *cara*. As relações *vila* e *viola* e *casa* e *asa*, obtiveram o mesmo número de acertos cada uma, sendo diferente apenas o grupo da faixa etária que acertou. O gráfico demonstra que o grupo mais em idade mais avançada destacou-se em relação aos demais, pois obtiveram maiores acertos nas relações entre *vila* e *viola* e *casa* e *asa*, quando os demais grupos, de idades inferiores, apresentaram respostas equivocadas. Já a relação entre *dado* e *soldado* parece ter sido aquela em que mais se percebe a inclusão de uma palavra na outra, como já explicado anteriormente. Os gráficos apresentados ressaltam que, quanto maior a idade da criança, maior a habilidade de manipular os sons da fala (consciência fonológica), ou seja, ela já consegue dissociar o significante do significado, conforme os achados na investigação.

Cabe aqui uma observação por parte dos investigadores. Durante a aplicação do teste, as crianças recorriam à separação das palavras em sílabas com batidas das mãos, para encontrar a figura que possuía o maior nome (número de fonemas). Segundo Freitas (2004), “o nível das sílabas compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e talvez o mais óbvio caminho da segmentação sonora, que traz pouca dificuldade à maioria das crianças”. Mesmo que todas as crianças<sup>4</sup> estivessem na hipótese silábica de escrita, ficavam em dúvida quando duas imagens diferentes continham o mesmo número de sílabas, como *polvo* e *povo* que são dissílabas. Na análise dos resultados emitidos pelos sujeitos investigados, percebeu-se que todos sabiam separar as palavras em sílabas, mas poucos sabiam diferenciar palavras como mesmo número de sílabas, porém com fonemas a mais ou a menos, como *polvo* e *povo*. Já quando as palavras apresentavam número de sílabas diferente (*dado* e *soldado*), não houve problemas na emissão das respostas, elevando o grau de acertos.

## Considerações finais

Como evidenciado neste trabalho, as crianças ainda se encontram em fase de realismo nominal, entretanto, por estarem na hipótese silábica de escrita, já conseguem comparar o tamanho das palavras, especialmente das palavras com número de sílabas diferente. Por outro lado, se o número de sílabas for o mesmo, com a diferença marcada por um fonema diferente em uma sílaba, a dificuldade aumenta. Já em relação à consciência fonológica, os investigados demonstraram habilidades desenvolvidas, uma vez que conseguiam separar palavras em sílabas e comparar seu tamanho. Entretanto, quando o número de sílabas era o mesmo entre imagens diferentes, os alunos recorriam ao realismo nominal para selecionar a imagem a ser escolhida, evidenciando que o significado ainda interfere no significante.

No que diz respeito à consciência fonológica, tomamos a afirmação de Maluf (1997) quando diz que

[...] a consciência fonológica em seus diversos níveis, léxico, silábico e fonêmico não é uma simples habilidade a ser mecanicamente treinada, mas sim uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida, a qual está estreitamente relacionada à própria compreensão da língua oral enquanto sistema de significantes (MALUF, 1997)

Ainda sobre a consciência fonológica, destacamos que

a consciência fonológica pode ser encarada como um facilitador para a aquisição da escrita, além de ser um importante instrumento para o trabalho de educadores [...] que pretendem auxiliar a criança na busca da aquisição da fala e da escrita (FREITAS, 2004, p. 192)

Percebe-se, assim, que o realismo nominal se faz presente entre as crianças pesquisadas e que elas também apresentam habilidades de consciência fonológica, o que interfere na alfabetização. Propõe-se aqui a intervenção do professor, no sentido de inserir mais jogos e brincadeiras que visam manipular os sons da fala, estimulando a consciência fonológica. Essas atividades, se propostas com uma sistematização, podem romper com o realismo

4 De acordo com as observações dos investigadores durante a aplicação do teste.

nominal, que é visto como um empecilho para a aquisição da escrita (FREITAS, 2004, p. 192). A presença de jogos e brincadeiras que desenvolvam a consciência silábica, as rimas e a consciência fonêmica pode ser a chave para o rompimento do realismo nominal. É necessário que se faça o aluno perceber que existe uma diferença entre o significado e o significante, ou seja, que ambos estão relacionados, mas devem ser analisados separadamente. É preciso fazê-los perceber que um não interfere na relação de como o outro é representado.

## Referências

ADAMS, Marilyn Jager [et al.]. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARRAHER, T. N., & REGO, L. L. B. (1984). **Desenvolvimento cognitivo e alfabetização**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 65(149), 38-55.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Sobre a consciência fonológica**. In: LAMPRECHT, Regina. (org.) Aquisição fonológica do português. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MALUF, Maria Regina and Barrera, Sylvia Domingos. **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares**. Psicol. Reflex. Crit., 1997, vol.10, no.1, p.125-145. ISSN 0102-7972

PIAGET, J. (1962). **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Record.

# UMA VIAGEM AO MUNDO DE TINTA

Margarete Hülsendeger<sup>1</sup>

[...] um texto escrito dirige-se a um leitor desconhecido e, potencialmente, a quem quer que saiba ler. Esta universalização do auditório é um dos efeitos mais notáveis da escrita e pode expressar-se em termos de um paradoxo. Porque o discurso está agora ligado a um suporte material, torna-se mais espiritual, no sentido de que libertado da estreiteza da situação face a face (RICOEUR, 2000, p. 42).

## 1 Real, fictício e imaginário

Em *O fictício e o imaginário*, Wolfgang Iser pergunta: “Os textos ‘ficcionalizados’ serão de fato tão ficcionais e os que assim não se dizem serão de fato isentos de ficções?” (ISER, 2013, p. 31). Para ele, essa relação opositiva entre ficção e realidade tornou-se um dos grandes problemas da teoria do conhecimento no início da idade moderna, um problema que, até o momento, não conseguiu encontrar uma solução satisfatória, pois mesmo que as qualidades da realidade tenham sido alteradas, “a relação opositiva básica ainda permanecia neste tipo de permuta” (ISER, 2013, p. 32).

A maneira encontrada por Iser para resolver esse problema foi substituir o binômio realidade-ficção por uma tríade, composta pelo real, o fictício e o imaginário. Dessa tríade emergiria outro importante elemento, o “ato de fingir”, cuja marca seria “provocar a repetição da realidade no texto, atribuindo, por meio desta repetição, uma configuração ao imaginário, pela qual a realidade se transforma em signo e o imaginário em efeito (*Vorstellbarkeit*) do que é assim referido” (ISER, 2013, p. 32). Partindo dessa ideia, Iser argumenta que, durante a leitura, autor e leitor assinariam um “contrato” que legitimaria o texto não mais como um simples discurso, mas como um “discurso encenado”. Desse modo, a realidade do texto ficcional não seria mais a realidade empírica, mas de um mundo colocado entre parênteses, de forma que, “o pôr entre parênteses explicita que todos os critérios naturais quanto a este mundo representado devem ser suspensos. Assim, nem o mundo representado retorna por efeito de si mesmo, nem se esgota na descrição de um mundo que lhe seria pré-dado” (ISER, 2013, p. 43).

Para explicar o ato de fingir, Iser vale-se da obra *A filosofia do “como se”* (*Die Philosophie des Als Ob*) do filósofo alemão Hans Vaihinger, publicada em 1911. Nesse livro, Vaihinger explica que essa capacidade se deve a não se conseguir acessar de forma direta a realidade subjacente do mundo. Assim, constroem-se sistemas de pensamento que passam a se comportar *como se* eles fossem uma representação da realidade que não se consegue perceber. Essas “ficções” têm, segundo Vaihinger, uma característica provisória e, além de servirem a uma finalidade prática (registro e a rubrica das coisas e de ser), também adquirem um “valor teórico, à medida que prestam serviços *heurísticos*, ao preparar e facilitar a identificação do sistema natural” (VAIHINGER, 2011, p. 132, grifo do autor).

Iser, no entanto, alerta que quando se trata do ato de ler é preciso ir além da necessidade heurística, porque “se tal análise prepondera, o lugar virtual da obra desaparece” (ISER, 1999, p. 51). Para ele, uma análise isolada dos elementos constituintes de um texto só não se torna problemática se a “relação entre texto e leitor corresponder exatamente ao modelo informacional de emissor e receptor” (ISER, 1999, p. 51). Dessa forma, como no processo de leitura se realiza um tipo de interação entre a estrutura da obra e o seu receptor, é preciso que o estudo do texto se dedique não apenas à forma como ele está configurado, mas também aos atos de sua apreensão. Por essa razão, para Iser está implícito o que ele denominou de “ato de fingir”, pois mesmo que o mundo representado no texto ficcional não seja um mundo real, ele “serve para tornar acessível à consideração o que por ele é designado e que,

1 Mestra em Teoria da Literatura e Doutoranda em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS/CAPES). E-mail: margacenteno@gmail.com.

por seu turno, não é parte integrante do mundo dado. Assim, o *como se* suscita também reações nos receptores dos textos ficcionais” (ISER, 2013, p. 47).

Esse processo característico da leitura tem sido aproveitado por muitos autores para construir suas narrativas literárias, transformando o leitor e até mesmo a leitura em temas de suas obras. Neste trabalho analisam-se duas obras que são exemplos dessas iniciativas: *Coração de tinta*, da alemã Cornelia Funke e *Viagens no scriptorium*, do norte-americano Paul Auster. O objetivo é examinar, não só os processos que estão envolvidos no ato da leitura, mas demonstrar que eles também estão presentes em dois tipos diferentes de literatura, a infanto-juvenil e a adulta.

## 2 Um mundo de tinta

Cornelia Funke é uma autora alemã, formada em pedagogia pela Universidade de Hamburgo, que, antes de se dedicar à literatura, trabalhou como assistente social e ilustradora. Sua carreira como escritora começou no final dos anos 90, mas ela só se tornaria conhecida internacionalmente quando da publicação dos livros *O senhor dos ladrões* e *O cavaleiro do dragão*, este permanecendo na lista dos mais vendidos do *New York Times* por 78 semanas. A esses livros seguiram-se *Coração de tinta*, *Sangue de tinta* e *Morte de tinta*.

Todas as obras de Cornelia Funke estão classificadas como literatura infanto-juvenil, mesmo que o conteúdo possa também ser atrativo para o público adulto. Devido à “volatilidade do objeto” (CECCANTINI, 2004, p. 20), a literatura infanto-juvenil tem resistido ao estabelecimento de definições precisas e a uma clara delimitação e descrição, situando-se “numa espécie de limbo acadêmico, que o transforma, por vezes, em propriedade de todos e, ao mesmo tempo, de ninguém” (CECCANTINI, 2004, p. 20). Como não existem muitos estudos sobre o tema e os que existem têm se preocupado mais com os aspectos extratextuais do que os propriamente textuais, esse tipo de literatura tem sido definida como infantil ou infanto-juvenil, muitas vezes, por que a editora a classifica dessa maneira em seu catálogo. Assim, as incertezas sobre esse gênero – considerado por muitos teóricos como sublitteratura – terminaram por situar a literatura infanto-juvenil “numa zona de fronteira, em que se dá um embate entre disciplinas disputando o mesmo objeto” (CECCANTINI, 2004, p. 22).

No caso do livro *Coração de tinta* pode-se pensar que a sua classificação como literatura infanto-juvenil esteja atrelada ao caráter fantasioso e aventureiro da obra. A história gira em torno de um livro misterioso chamado *Coração de tinta* e de uma menina leitora com um dom raro: a capacidade de, ao ler em voz alta, dar vida aos personagens dos livros, arrancando-os de suas páginas e trazendo-os para o mundo real. Essa menina faria parte de um grupo especial de leitores chamado “Línguas Encantadas”.

A leitura em voz alta, realizada pela menina leitora, traz consigo uma dupla função: comunicar o texto aos que não o sabem decifrar (alguns dos personagens do livro são analfabetos) e “cimentar as formas de sociabilidade imbricadas igualmente em símbolos de privacidade – a intimidade familiar, a convivência mundana, a convivência letrada” (CHARTIER, 1998, p. 16-17). A autora de *Coração de tinta* retoma, portanto, um aspecto esquecido da história da leitura, recordando que um texto literário pode estar dirigido tanto ao ouvido quando ao olho, pois, “brinca com formas e procedimentos aptos a submeter o texto às exigências próprias da *performance* oral” (CHARTIER, 1998, p. 17). Além disso, quando uma “Língua Encantada” retira os personagens das páginas do livro trazendo-os para o mundo “real”, ou o autor-personagem reescreve uma cena a fim de mudar a trajetória da trama, a autora está implicitamente questionando o significado de realidade, ao perguntar, de forma indireta, ao leitor: “como pode existir algo que, embora existente, não possui caráter de realidade?” (ISER, 2013, p. 32).

Em *Coração de tinta* está presente a ideia de Iser de que no jogo do *como se* a ficção se desnuda, transgredindo o mundo representado no texto e que, ao colocar esse mundo entre parênteses, não é mais possível emitir nenhuma afirmação verdadeira acerca dele (ISER, 2013). As imagens presentes no livro são ricas de significado e o leitor (jovem ou adulto) pode experimentar o que Iser denominou de “irrealização”. Um fenômeno no qual o



texto ficcional “irrealiza o leitor por meio das representações que provoca, ao menos durante a leitura” (ISER, 1999, p. 63), tornando possível que ao final dela aconteça algo semelhante a um “despertar”.

O leitor empírico, acompanhando a trajetória da protagonista, passa por sucessivos momentos de “irrealização”, com a diferença de que enquanto, em algum momento, ele retorna ao mundo “real”, os personagens do livro permanecem imersos nesse “mundo de tinta”, entrando e saindo dele *como se* ele fosse real. Além disso, o texto é construído de forma a permitir que leitor acompanhe o processo de criação literária, desde o momento que o autor tem a ideia até que ela se concretiza no ato da escrita e, depois, no da leitura. Nesse sentido, *Coração de tinta* é um texto ficcional que “se move entre o real e o imaginário, com a finalidade de provocar sua mútua complementaridade” (ISER, 2013, p. 51); nele, o ato de fingir impregna os diferentes níveis da narrativa, dando liberdade ao leitor de viver em um mundo que o remete a outro mundo, esse feito totalmente de tinta e imaginação.

### 3 Viagem ao interior do livro

Paul Benjamin Auster, escritor norte-americano, graduou-se pela Universidade de Columbia e no início da década de 70 viveu em Paris, onde trabalhou como tradutor. Segundo Jakubzik, a obra de Paul Auster teria duas influências principais: os escritos psicanalíticos de Jacques Lacan e o transcendentalismo americano da primeira metade do século XIX, exemplificado por Thoreau e Emerson (JAKUBZIK, 1999). Assim, enquanto o mundo para os lacanianos, apesar de ser construído por meio da linguagem, deixa sempre algo encoberto, algo que não pode ser dito ou pensado, mas somente detectado; para os transcendentalistas, é a ordem simbólica da civilização que separa o homem da ordem natural do mundo e apenas quando ele retornar à natureza a ordem se restabelecerá (JAKUBZIK, 1999). Por essa razão, os personagens de Auster, muitas vezes, são escritores que estão buscando o sentido de suas vidas – seu lugar dentro da ordem natural – por meio da escrita, tentando se encaixar dentro da civilização moderna (JAKUBZIK, 1999).

Iser explica que uma das funções do leitor é encontrar qual a regra aleatória do jogo do texto e que sua reação só será considerada adequada se conseguir jogar de acordo com essa regra, descobrindo-a simultaneamente (ISER, 2013). Assim, será a disposição, ou a consciência, do leitor na recepção dos textos o “código da regra aleatória” e, por consequência, é dele, em grande parte, que depende quais “componentes do jogo ele prefere para, a seu modo, realizar o jogo do texto” (ISER, 2013, p. 373). Devido a esse caráter aleatório da regra, “o jogo do texto nunca prescreve rigorosamente como o jogo deve ser jogado, de modo que o resultado que interessa ao leitor é alcançado de diferentes maneiras” (ISER, 2013, p. 373). A partir desse ponto de vista, o livro *Viagens no scriptorium* constituiu-se em um bom exemplo para ilustrar a necessidade do leitor de descobrir qual é a “regra do jogo” que está presente no texto, pois se não conseguir descobri-la corre o risco de rompê-la, ocasionando o fracasso do que viria a ser projetado (ISER, 2013, p. 372).

Em *Viagens no scriptorium* o “jogo” inicia quando o protagonista é apresentado: um velho desmemoriado chamado Blanck sentado em uma cama, dentro de um quarto, com todos os objetos à sua volta etiquetados indicando os seus respectivos nomes e sendo vigiado 24 h por dia. Conforme a narrativa prossegue, o leitor descobre que Blanck, além de receber visitas de pessoas que ele não reconhece, encontra sobre uma escrivaninha uma pilha de fotos de mais desconhecidos e um manuscrito inacabado. Nenhum dos visitantes responde claramente as suas perguntas, impedindo-o de saber as razões de seu isolamento e falta de memória. Blanck vê-se, então, atormentado por um sentimento de culpa, intuindo que, talvez, algo que tenha feito no passado seja a razão do seu atual estado mental. Nesse jogo de esconde-esconde, a leitura acaba convergindo para duas alternativas: ler seletivamente “excluindo possibilidades de jogo, ou abrir-se para o jogo direcionado contra o papel preferido, ou seja, ser jogado cada vez mais por aquilo que se acreditava jogar” (ISER, 2013, p. 373).

A presença do manuscrito inacabado é mais um enigma que Auster adiciona à narrativa. Nele o leitor, inclui-se aí Blanck, depara-se com outra história: o relato autobiográfico de um homem, uma espécie de agente

secreto, enviado para uma terra estranha com o objetivo de investigar uma ameaça de insurreição. Na leitura dessa história dentro da história o leitor vê-se forçado a jogar com o texto em duas dimensões distintas: uma superficial constituída pelas aventuras desse novo personagem e outra mais profunda associada às questões que dizem respeito ao protagonista.

Em *Viagens no scriptorium* existem, portanto, duas histórias inconclusas, cujos espaços precisam ser preenchidos pelo leitor. Desse modo, Auster joga não só com as diferentes dimensões textuais, mas com o próprio leitor exigindo que ele assuma um ponto de vista previamente dado porque só assim “ele conseguirá captar as perspectivas divergentes no texto e juntá-las no sistema da perspectividade” (ISER, 1999, p. 74). Além disso, esse esquema indica que o “papel do leitor, inscrito no texto, não pode coincidir com a ficção do leitor. Pois, é através da ficção do leitor que o autor expõe o mundo do texto ao leitor imaginado; assim autor produz uma perspectiva complementar que enfatiza a construção perspectivística do texto” (ISER, 1999, p. 75).

O livro de Auster encaminha-se para o final quando Blanck é encorajado, por um suposto médico, a completar a história do manuscrito. A intenção, segundo o médico, é realizar um “exercício de raciocínio criativo” com a finalidade de ajudá-lo a recuperar a memória. No início a sugestão não é bem recebida, mas Blanck acaba concordando. Durante o processo de escrita, no qual Blanck hesita, muda seu pensamento, oferecendo, inclusive, versões alternativas, o leitor começa a suspeitar que o personagem, talvez, seja o próprio autor. Assim, entre essas duas histórias, a “real” e a “ficcional”, o autor cria um diálogo entre dois textos que nada mais são do que duas faces da mesma moeda. Quem seria, então, Blanck? Personagem-autor? Personagem-leitor? Auster, óbvio, não responde a nenhuma dessas questões, mas, como uma das funções da leitura é criar hipóteses, pode-se pensar que Blanck talvez seja o *alter ego* do autor e os visitantes que entram e saem do quarto os personagens de seus romances anteriores.

Em *Viagens no scriptorium* o dia termina no mesmo esquecimento que começou, com o conhecimento de que no dia seguinte tudo se repetirá, com os mesmos visitantes e a mesma história a ser concluída. De um lado, o trabalho do autor na criação de um mundo representado, no qual todos os critérios naturais devem ser suspensos; do outro, a necessidade do leitor de procurar, na estrutura implícita da obra, as regras do jogo que vão permitir que ele acesse os diversos níveis da narrativa, trazendo para ela novas formas de interpretação.

#### 4 A leitura: uma viagem a um mundo de tinta

Na tríade pensada por Iser – real, fictício e imaginário – estabelece-se uma relação que é uma propriedade fundamental do texto ficcional. No ato de fingir ocorre uma transgressão de limites, ou seja, a realidade se transforma em signo e nisso se expressa sua ligação com o imaginário (ISER, 2013). O imaginário, no entanto, é experimentado em um primeiro momento como algo “difuso, informe, fluido e sem um objeto de referência, manifestando-se em situações que, por serem inesperadas, parecem arbitrárias, situações que ou se interrompem ou prosseguem noutras bem diversas” (ISER, 2013, p. 33). Para que ele abandone esse caráter indefinido é preciso que ganhe uma determinação que não lhe é própria, adquirindo “um atributo de realidade” (ISER, 2013, p. 33), processo pelo qual o ato de fingir é responsável.

Como as funções da tríade são diferentes, a oposição entre ficção e realidade desaparece e passa-se a “buscar relações, em vez de determinar posições” (ISER, 2013, p. 34) e, desse modo, o fictício no texto ficcional acaba se revelando como um conjunto composto por diversos atos de fingir (ISER, 2013, p. 34). O esforço de Blanck em dar sentido a objetos e pessoas assemelha-se ao esforço do leitor em apreender as imagens representadas em um texto ficcional. A menina leitora de *Coração de tinta* pode ser vista como o leitor ideal, ou seja, aquele que é “capaz de realizar na leitura todo o potencial de sentido do texto ficcional” (ISER, 1999, p. 65). Assim, nas “Línguas Encantadas” de *Coração de tinta*, como no homem desmemoriado de *Viagens no scriptorium*, o leitor depara-se com uma linguagem que desvenda o próprio ato da criação e os dois textos acabam explorando uma

estrutura básica de compreensão, na qual cada enunciação verbal é acompanhada pela expectativa de um fato correspondente (ISER, 1999).

Em *Viagens no scriptorium* não há uma fantasia explícita, a não ser aquela que o leitor possa vir a imaginar e a ação está restrita ao que acontece diretamente ao personagem principal, em um ambiente perfeitamente delimitado no espaço e no tempo. Esse tipo de texto ficcional acaba exigindo de seu leitor uma maior concentração, impulsionando-o “a direcionar a representação para a significância não-verbalizada do texto” (ISER, 1999, p. 71), invalidando esquemas que passam a desempenhar um “papel importante para a representabilidade dessa significância” (ISER, 1999, p. 71). Contudo, mesmo que a narrativa de *Coração de tinta* não seja aparentemente tão complexa, apostando em uma fantasia que reproduz, de muitas maneiras, os contos de fada, nele também está presente a ideia de que a obra literária só se realiza na convergência do texto com o leitor, tendo, por consequência, um caráter virtual que não pode ser reduzido nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor (ISER, 1999, p. 50).

Real, fictício e imaginário, uma tríade que sustenta um mundo feito de tinta, onde a realidade vira ficção e a ficção torna-se imaginação. Um mundo que pode estar contido na voz de uma menina que acredita que “o ofício de escrever histórias tem algo a ver com magia” (FUNKE, 2006, p. 455). Um mundo no qual o autor pode se tornar prisioneiro de seus próprios personagens, vivendo em um lugar onde ele nunca morrerá, nunca desaparecerá, nunca será nada além das palavras escritas em uma folha de papel (AUSTER, 2007, p. 124). Um mundo que apenas o leitor é capaz de desvendar.

## Referências

- AUSTER, Paul. *Viagens no scriptorium*. Trad. Beth Vieira. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- CECCANTINI, João Luís C. T. Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004, p. 19-37.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Priore. Brasília: UNB, 1998.
- FUNKE, Cornelia. *Coração de tinta*. Trad. Sonali Bertuol. São Paulo: Companhia das letras, 2006.
- ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999. 2v.
- JAKUBZIK, Heiko. *Paul Auster und die Klassiker der American Renaissance*. Dissertation, Universität Heidelberg 1999.
- RICOUER, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.
- VAIHINGER, Hans. *A Filosófica do como se: sistema de ficções teóricas, práticas e religiosas da humanidade, na base de um positivismo idealista*. Trad. Johannes Kretschmer. Chapecó: Argos, 2011.

# LOS COLORES Y LOS SIGNIFICADOS QUE DESPIERTAN<sup>1</sup>

*Bárbara Bianca Batisti<sup>2</sup>*

*Cátia Regina Hentges<sup>3</sup>*

*Flávia Zanatta<sup>4</sup>*

**Resumen:** El presente trabajo propone sugerencias de actividades a partir de materiales auténticos para la enseñanza de Lengua Española como lengua extranjera. Pensando en lectura y escritura, los materiales auténticos son los que mejor relacionan estas dos competencias para el aprendizaje. Textos auténticos, conforme Pérez y Pozzobon (2010), son textos que no fueron producidos específicamente para las clases en las que se enseña la lengua, sino publicaciones dirigidas a hablantes nativos. Este contacto con el lenguaje real es muy productivo para el aprendizaje, pues trata de la lengua dentro de un contexto, en situaciones reales de comunicación, no se tratándose de algo producido solamente con fin pedagógico, para enseñar determinado contenido. Con base en estos materiales, fueron propuestas actividades para enseñar los colores a partir de la pintura de dibujos, escucha de canción, lectura de un cuento y de un poema, e interpretación de obras artísticas. Las actividades tienen por objetivo desarrollar la lectura y comprensión a partir de las preguntas relacionadas a los textos, la expresión oral al asociar los colores con los sentimientos despertados y la habilidad artística al producir pinturas semejantes a la de Romero Britto. De este modo se espera que los alumnos puedan sentirse más próximos del contenido presentado, una vez que relacionan los colores con sus sentimientos, trabajando de forma interactiva, además de enterarse a situaciones reales del uso de la lengua, basados en los materiales auténticos.

**Palabras clave:** Texto; lengua; auténticos.

## Introducción

En las últimas décadas, muchas investigaciones han demostrado que el docente debe utilizar materiales que capaciten al alumno a desarrollar su comprensión lectora y producción escrita. Pensando en lectura y escritura, los materiales auténticos son los que mejor relacionan estas dos competencias para el aprendizaje. Textos auténticos, conforme Pérez y Pozzobon (2010, p. 81), son textos que no fueron producidos específicamente para las clases en las que se enseña la lengua, con intención didáctica, sino publicaciones dirigidas a nativohablantes. Este contacto con el lenguaje real es muy productivo para el aprendizaje, pues trata de la lengua dentro de un contexto, en situaciones reales de comunicación, no se trata, pues, de algo producido solamente con fin pedagógico, para enseñar determinado contenido.

Muchos profesores, según Pérez y Pozzobon (2010, p. 81), se están dando cuenta que los materiales auténticos no tienen las limitaciones de formato del libro de texto y que pueden tornarse herramienta para diversas tareas, con múltiples objetivos de aprendizaje. Su empleo en clase es fundamental, pues es la fuente de entrada de información que los estudiantes reciben y, por tratar de situaciones reales de información, su contacto es muy positivo para ellos, distinto de la lengua artificial común de los libros didácticos. Además, utilizar materiales auténticos es una buena opción para que los alumnos puedan desenvolver la oralidad, la lectura, la escritura y la audición de manera satisfactoria para aprender una nueva lengua.

- 
- 1 Artículo producido en la asignatura de Lengua Española VII.
  - 2 Graduanda do Curso de Letras da Univates. E-mail: barbarabiancabatisti@yahoo.com.br
  - 3 Graduanda do Curso de Letras da Univates. E-mail: catia-r1@hotmail.com
  - 4 Docente do curso de Letras da Univates. E-mail: flavia.zanatta@univates.br

Hay dos elementos básicos para un desarrollo satisfactorio en la adquisición de lenguas, sean éstas maternas o de origen, segundas o extranjeras, vehiculares u oficiales. En primer lugar, la adaptación de los contenidos y métodos a las características (elementos personales, bagaje cultural, situación social y económica, intereses y necesidades) del grupo al que se dirigen. En segundo lugar, el uso de tanto material auténtico como sea posible, pues de ese modo el aprendizaje de la lengua (la que sea) siempre estará acorde con el contexto en el que se utiliza. (MONTALBÁN, 2007, p. 01)

Para seleccionar estos materiales es preciso llevar en cuenta la realidad social, el contexto escolar, los intereses y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, además de la finalidad y del objetivo de trabajar con el texto elegido. Pérez y Pozzobon (2010, p. 83) todavía afirman que los profesores deben hacerse algunas preguntas antes de elegir el texto a ser trabajado en clase. Algunas de ellas son:

- ¿Existe la posibilidad de que el texto atraiga la atención de la mayoría de los estudiantes cognitivamente y afectivamente?

- ¿La mayoría de los educandos puede lograr una representación mental multidimensional del texto?

- ¿Es posible que el texto contribuya con el desarrollo personal de los estudiantes?

- ¿El nivel emocional del texto es apropiado para la edad y la madurez de los estudiantes?

- ¿El texto contribuye a exponer a los estudiantes a una gama amplia de géneros? ¿Y de tipos de texto?

Pensando en desenvolver estas habilidades en sala de clase, en el presente trabajo vamos a presentar propuestas de actividades basadas en materiales auténticos elegidos para desarrollar las competencias de lectura y escritura de los alumnos, de modo que tengan contacto con situaciones reales de uso de la Lengua Española.

### Actividades propuestas

Con el objetivo de aprender los nombres de los colores y relacionarlos con sus posibles significados, la presente propuesta sugiere el trabajo con los siguientes materiales auténticos: canción, cuento, poema y artes plásticas. Las actividades buscan desarrollar la lectura y comprensión a partir de las preguntas relacionadas a los textos, la expresión oral al asociar los colores con los sentimientos despertados y la habilidad artística al producir pinturas semejantes a la de Romero Britto y de Gaudí.

La primera actividad busca motivar a los alumnos, haciéndolos colorear una mandala, para introducir poco a poco el tema. Enseguida, serán presentados los nombres de los colores a los alumnos para que, posteriormente, hablen sobre los colores que utilizaron para colorear su mandala y por qué eligieron estos y no otros. En este momento hablarán también de los posibles significados que estos colores tienen y qué sensaciones provocan. A continuación, los alumnos recibirán unos papelitos de distintos colores y tendrán que escribir en ellos las sensaciones que estos colores despiertan. Con estos papelitos será montado un tendedero que se quedará expuesto en el aula.

Como segunda actividad, será propuesto oír y cantar la canción “Colores, colores”, para que perciban como son importantes los colores en el mundo.

### Colores, colores

#### Bacilos

*El mundo sería aburrido y triste sin colores*

*Sin el arco iris que pinta las flores*

*Sin el cielo azul y las nubes rojas*

*Sin el verde vida que pinta las hojas*



*El mundo sería aburrido y triste sin colores*

*Hay colores de piel, colores de ojos,*

*Colores de pelo, colores, colores*

*Pero el mismo color, nos pinta por dentro*

*Los mismos colores en los sentimientos*

*El mundo sería aburrido y triste sin colores*

*Tantos niños de colores,*

*Tantos sueños e ilusiones*

*Colores, colores*

*Tantas sonrisas brillantes*

*Tantos pequeños gigantes*

*Colores, colores*

*El mundo sería aburrido sin nuestros colores*

*Hay gente en el mundo que piensa que son superiores*

*Que quieren separarnos a todos por nuestros colores*

*Y hasta pelean guerras y son mala gente*

*Con todos los que tienen la piel diferente*

*El mundo sería aburrido y triste sin colores*

*Hay colores de piel, colores de ojos,*

*Colores de pelo, colores, colores*

*Pero el mismo color, nos pinta por dentro*

*Los mismos colores en los sentimientos*

*El mundo sería aburrido y triste sin colores*

*Tantos niños de colores,*

*Tantos sueños e ilusiones*

*Colores, colores*

*Tantas sonrisas brillantes*

*Tantos pequeños gigantes*

*Colores, colores*

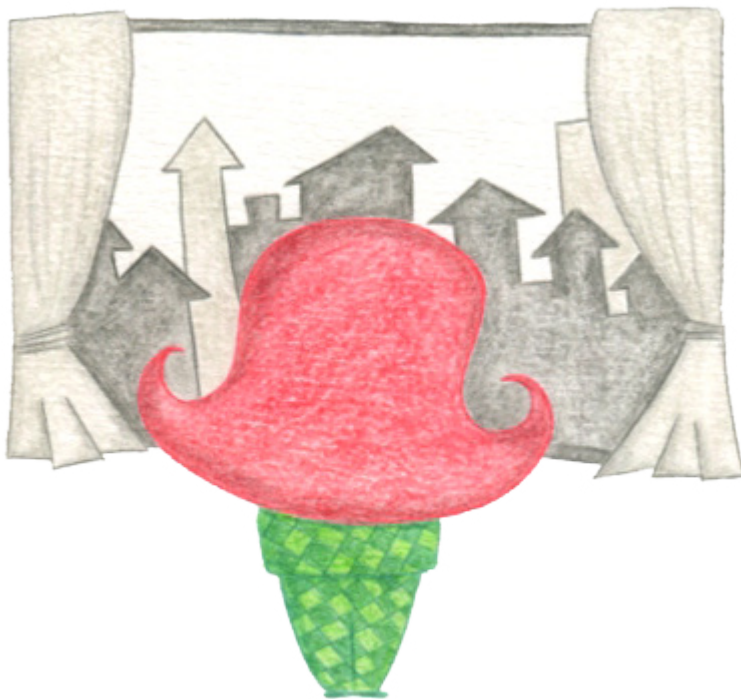
Para desarrollar el habla serán hechas las preguntas abajo:

- *¿De qué trata la canción?*
- *¿Por qué los colores son tan importantes en nuestras vidas?*
- *¿Por qué el mundo sería aburrido y triste sin colores?*

Después de contestar a las preguntas, será la vez de poner las manos a la obra, haciendo un arco iris en un cartel, coloreándolo con tinta. Con ayuda del profesor de Física, puede ser trabajada también la parte de la óptica relacionada con los colores del arco iris.

Para desarrollar la lectura, será trabajado el cuento *La ciudad sin colores*, de María Bautista. Antes de empezar la lectura, el profesor hará las siguientes cuestiones:

- *¿Sabes qué es un cuento? ¿Te acuerdas de haber leído alguno? ¿Cuál?*
- *El cuento a continuación se llama "La ciudad sin colores". ¿Qué contenido piensas que el texto puede abordar?*



## LA CIUDAD SIN COLORES

*Quando la pequeña Violeta se levantó aquella mañana comprobó con terror que su habitación se había quedado sin colores. Las paredes ya no eran amarillas sino blancas, su colcha azul se había vuelto grisácea y todos los libros de su estantería eran una triste y borrosa mancha oscura.*

*– ¿Qué ha pasado en esta habitación? – se preguntó la niña comprobando con alivio que su pelo seguía naranja como una zanahoria y que su pijama aún era de cuadraditos verdes.*

*Violeta miró por la ventana y observó horrorizada que no solo su habitación, ¡toda la ciudad se había vuelto gris y fea! Dispuesta a saber qué había ocurrido, Violeta se vistió con su vestido favorito, ese que estaba lleno de flores, cogió su mochila de rayas, se puso sus zapatos morados y se marchó a la calle.*

***Al poco tiempo de salir de su casa se encontró con un viejito oscuro como la noche sacando a un perro tan blanco que se confundía con la nada. Decidió preguntarle si sabía algo de por qué los colores se habían marchado de la ciudad.***

***– Pues está claro. La gente está triste y en un mundo triste no hay lugar para los colores.***

***Y se marchó con su oscuridad y su tristeza. Violeta se quedó pensando en lo que había dicho el viejo, ¿sería verdad aquello? Pero no tuvo tiempo de hallar una respuesta porque, de repente, una mujer gris que arrastraba un carrito emborronado se chocó con ella. Después de pedir disculpas, Violeta decidió preguntarle sobre la tristeza del mundo.***

***– Pues está claro. La gente está triste porque nos hemos quedado sin colores.***

***– Pero si son los colores los que se han marchado por la tristeza del mundo...***

***La mujer se encogió de hombros con cara de no entender nada y siguió caminando. Violeta entró en el parque que había cerca y descubrió con enfado que hasta los árboles y las flores se habían quedado sin colores. En ese momento, una ardilla descolorida pasó por ahí.***

***– Ardilla, ¿sabes dónde están los colores? Hay quien dice que se han marchado porque el mundo está triste, pero hay otros que dicen que es el mundo el que se ha vuelto triste por la ausencia de colores.***

La ardilla descolorida dejó de comer su castaña blanquecina, miró con curiosidad a Violeta y exclamó:

***– Sin colores no hay alegría y sin alegría no hay colores. Busca la alegría y encontrarás los colores. Busca los colores y encontrarás la alegría.***

***Violeta se quedó pensativa durante un instante. ¡Qué cosa extraordinaria acababa de decir aquella inteligente ardilla descolorida!***

***La niña, cada vez más decidida a recuperar la alegría y los colores, decidió visitar a su abuelo Filomeno. El abuelo Filomeno era un pintor aficionado y también la persona más alegre que Violeta había conocido jamás. Como ella, el abuelo Filomeno tenía el pelo de su barba tan naranja como una zanahoria y una sonrisa tan grande y rosada como una rodaja de sandía. ¡Seguro que él sabía cómo arreglar aquel desastre!***

***En casa del abuelo Filomeno los colores no se habían marchado, ¿cómo iban a marcharse de aquella casa llena de alegría? Violeta tuvo que explicarle todo lo que había ocurrido porque no se había enterado de nada.***

***– ¡Qué se han marchado los colores! Pero eso es gravísimo, ¡tenemos que hacer algo!***

Y después de zamparse un montón de golosinas (el abuelo Filomeno decía que eran malas para los dientes pero buenas para la felicidad), Violeta y su abuelo salieron a la calle con su maleta de pinturas.

– Vamos a pintar la alegría con nuestros colores – le explicó el abuelo Filomeno.

– Pero eso, ¿cómo se hace?

– Muy fácil, Violeta. Piensa en algo que te haga feliz...

– Jugar a la pelota en un campo de girasoles.

– Perfecto, pues vamos a ello...

Violeta y el abuelo Filomeno pintaron sobre las paredes grises del colegio un precioso campo de girasoles. Un policía incoloro que pasaba por allí quiso llamarles la atención, pero el abuelo Filomeno con su sonrisa de sandía le preguntó alegremente:

– Señor Policía, cuéntenos algo que le haga feliz...

– ¿Feliz? Un sofá cómodo junto a una chimenea donde leer una buena novela policiaca.

Y fue así como Violeta, el abuelo Filomeno y aquel policía incoloro se pusieron a pintar una enorme chimenea con una butaca de cuadros. Cuando estaban terminando, una mujer muy estirada y sin una pizca de color se acercó a ellos con cara de malas pulgas, pero el abuelo Filomeno con su sonrisa de sandía le preguntó alegremente:

– ***Descolorida señora, díganos algo que le haga muy feliz...***

– ***¿Feliz? ¿En estos tiempos grises? Déjeme que piense...una pastelería llena de buñuelos de chocolate.***

Y fue así como Violeta, el abuelo Filomeno, el policía incoloro y la mujer estirada sin una pizca de color comenzaron a pintar una colorida pastelería.

Poco a poco, todos los habitantes de la ciudad fueron uniéndose a aquel grupo y llenando la ciudad de murales llenos de cosas maravillosas, que a todos ellos les hacían muy feliz. Cuando acabaron, la ciudad entera se había llenado de colores. Todos sonreían alegres ante aquellas paredes repletas de naranjas brillantes, azules marinos y verdes intensos. Volvían a ser felices y volvían de nuevo a llenarse de colores.

Terminada la aventura, el abuelo Filomeno acompañó a Violeta a su casa. Pero cuando iban ya a despedirse, a Violeta le entró una duda muy grande:

– Abuelo, ¿y si los colores vuelven a marcharse un día?

– Si se marchan tendremos que volver a sonreír. Solo así conseguiremos que regresen...

**Y con su sonrisa de sandía, el abuelo Filomeno se dio media vuelta y continuó su camino a casa.**

*Texto de María Bautista*

*Ilustración de Raquel Blázquez*

Para conocer el vocabulario, será solicitado que los alumnos busquen el significado de palabras desconocidas del texto, identifiquen nombres de colores presente en él y a qué estos colores están relacionados en el cuento, si a cosas buenas o malas. A fin de comprender el sentido del texto, serán hechas las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles fueron *las causas de la ciudad quedarse sin colores?*
- ¿Qué Violeta tendría que hacer para la ciudad volver a colorearse?
- ¿Qué relación había entre los sentimientos y los colores?
- ¿En tu ciudad, las personas son felices o tristes?
- ¿Qué semejanzas hay entre el cuento y la canción?

Con la finalidad de desarrollar la escritura, será propuesto que los alumnos expliquen la frase “La alegría contagia”, utilizando ejemplos presentes en el cuento, además de explicar la relación entre la sonrisa y los colores, cuando el abuelo del cuento pide a la chica que sonría para que los colores vuelvan a la ciudad.

Para finalizar el trabajo con el cuento, será solicitado que los alumnos escriban un texto contestando a las preguntas siguientes, relacionando el cuento y la canción:

- ¿De qué color es tu ciudad? ¿Las personas se sienten felices en ella? ¿Cómo te gustaría que ella fuera?

Para un tercer momento, el poema *Soñé que tú me llevabas*, de Antonio Machado, será leído e interpretado por los alumnos, proponiendo la lectura de un texto más poético, pero sin olvidar del tema colores. Las actividades que siguen pueden ser trabajadas interdisciplinariamente con el profesor de Artes.

## **Soñé que tú me llevabas**

Antonio Machado

Soñé que tú me llevabas

por una blanca vereda,  
en medio del campo verde,  
hacia el azul de las sierras,  
hacia los montes azules,  
una mañana serena.  
*Sentí tu mano en la mía,  
tu mano de compañera,  
tu voz de niña en mi oído  
como una campana nueva,  
como una campana virgen  
de un alba de primavera.*  
¡Eran tu voz y tu mano,  
en sueños, tan verdaderas!...  
*Vive, esperanza, ¡quién sabe  
lo que se traga la tierra!*

Después de leerlo, las siguientes cuestiones serán hechas oralmente:

- ¿Sobre qué trata el poema?
- ¿Qué sentimientos él expresa?

Será propuesto también que pinten los nombres de los colores que aparecen en el poema con el lápiz de su respectivo color. Y enseguida, que elijan un pasaje del poema para reproducir a partir de un dibujo o de junción de imágenes, relacionándolo con los sentimientos que despertaron.

Para finalizar toda la propuesta, serán analizadas y comparadas las obras de Antoni Gaudí y Romero Britto para, posteriormente, crear cuadros de estilo semejante en cartulinas y presentarlos en una muestra en la escuela.



Antoni Gaudí





Romero Britto

## Consideraciones finales

Se espera que con las actividades propuestas acá los alumnos puedan sentirse más próximos del contenido presentado, una vez que relacionan los colores con sus sentimientos, trabajando de forma interactiva, además de enterarse de situaciones reales de uso de la lengua através de materiales auténticos.

Finalizamos este trabajo reforzando que la labor con materiales auténticos, por promover un contacto con el real uso de la lengua, es extremadamente importante y puede generar aprendizajes muy significativos. Luego, hay que sacarle provecho a ese tipo de material.

## Referencias

BACILOS. **Colores, colores**. Canción disponible en <<https://www.letras.com/bacilos/111165/>> Acceso en: 24 jun. 2016

BAUTISTA, M. (2012). **La ciudad sin colores. Cuento a la vista**. Disponible en <<http://cuentoalavista.com/2012/11/la-ciudad-sin-colores.html>> Acceso en: 28 jun. 2016.

MACHADO, Antonio. **Soñé que tú me llevabas**. Disponible en:<<<http://amediavoz.com/machado.htm>>> Acceso en: 28 jun. 2016.

MONTALBÁN, Fernando Álvarez. **El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE**. FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas. Granada, 26-29/09-2007. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007\\_ESP\\_12\\_II%20Congreso%20FIAPE/Talleres/2007\\_ESP\\_12\\_13Alvarez.pdf?documentId=0901e72b80e67299](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Talleres/2007_ESP_12_13Alvarez.pdf?documentId=0901e72b80e67299)

POZZOBON, Claudia; PÉREZ, Teadira. **La autenticidad de los textos en la clase de lengua extranjera**. Acción pedagógica, nº 19 / enero - diciembre, 2010, p. 80 –88. Disponible en file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaAutenticidadDeLosTextosEnLaClaseDeLenguaExtranje-3435167%20(1).pdf

<<http://listas.economista.es/arteycultura/2435-10-obras-maestras-de-antoni-gaud>> Acceso en: 28 jun. 2016.

<<http://www.britto.com.br/portu/obras.asp>> Acceso en: 28 de jun. 2016.

# A OBJETIFICAÇÃO DA FIGURA FEMININA NAS PROPAGANDAS DE CERVEJA: UMA LEITURA CRÍTICA

Letícia Dell' Osbel<sup>1</sup>

Monique Izoton<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo aborda estratégias de ensino desenvolvidas pelas acadêmicas do curso de Letras, do Centro Universitário UNIVATES, durante as práticas de estágio em Língua Portuguesa. A temática que norteou o trabalho foi a exploração da leitura crítica através de propagandas publicitárias de cerveja, com o objetivo de identificar o papel da linguagem na criação e manutenção de estereótipos de gênero que contribuem para consolidar socialmente a objetificação da mulher. A metodologia aplicada partiu da análise inicial de peças publicitárias antigas e atuais com as quais se construiu uma linha do tempo, visualizando o cenário histórico de exposição da mulher como objeto de consumo. Na sequência, explorou-se a polêmica da propaganda da empresa Skol “Esqueci o não em casa” e suas diferentes leituras. A partir daí, elegeu-se como culminância do projeto a estratégia do júri simulado, a fim de estimular os alunos a refletirem coletivamente sobre a repercussão dessa propaganda, buscando argumentos que levassem à inocência ou à acusação da empresa. Os resultados alcançados foram ao encontro dos objetivos planejados, uma vez que se percebeu o aumento da criticidade nos posicionamentos do grupo e a identificação da linguagem como formadora de opiniões, expondo situações do senso comum e desmitificando-as. Vale ressaltar que os alunos consideraram a metodologia dinâmica e eficaz porque abordou um tema atual e polêmico, facilitando o envolvimento e a motivação para os trabalhos.

**Palavras-chave:** Leitura crítica. Propaganda publicitária. Estereótipo de gênero. Mulher.

## 1 INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser inacabado, formado e transformado continuamente, a partir de sua relação com o outro e suas interações com o mundo. Conforme Antunes, o homem vive “uma experiência de *partilhamento*, uma experiência de encontro com a *alteridade*, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação *do eu*” (2009, p. 195). O homem, portanto, vive a experiência de responder ao outro e constituir-se por meio dele.

É nessa experiência de troca que percebemos o quanto a identidade é constituída pela linguagem, visto que é por meio dela que o homem tem acesso ao outro e à realidade em que está inserido. A linguagem, portanto, passa a assumir um papel que a constitui muito mais do que um código necessário para a comunicação humana: torna-se um elemento de caráter absoluto, indispensável, ao transformar o sujeito em um ser de linguagem, em um sujeito ativo na sociedade e autor de si mesmo:

[...] não existimos fora da linguagem, não conseguimos sequer imaginar o que não é ter linguagem- nosso acesso à realidade é mediado por ela de forma tão absoluta que podemos dizer que para nós a realidade não existe, o que existe é a tradução que dela nos faz a linguagem, implantada em nós de forma tão intrínseca e essencial quanto nossas células e nosso código genético (ANTUNES, 2010, p.11).

Em vista dessa importância da linguagem na construção de identidades, acreditamos que a escola precisa mostrar ao aluno como os diferentes meios de comunicação de massa utilizam-na para veicular ideologias como, por exemplo, a de gênero masculino e feminino, e precisa sobretudo ajudar seus alunos a formarem sua própria

1 Graduada em Letras. Centro Universitário UNIVATES, leticia\_lpn@hotmail.com

2 Graduada em Letras. Centro Universitário UNIVATES, moniizoton@gmail.com

opinião a partir de leituras críticas. A escola deve, portanto, ajudar o aluno a olhar criticamente libertando-se das amarras do senso comum.

Porém, o sistema de ensino atual falha ao direcionar esse olhar, apresenta lacunas na formação do aluno enquanto sujeito atuante na sociedade. As temáticas desenvolvidas são, geralmente, distantes da realidade e pouco aprofundadas, resultando em uma leitura passiva, mecânica e, conseqüentemente, sem sentido. É nesse contexto que o professor se vê diante do desafio de romper com o modelo de sala de aula tradicional, organizar e operacionalizar sua própria prática, desenvolvendo suas estratégias de ensino.

Foi pensando nesse desafio que, enquanto acadêmicas do curso de Letras e futuras professoras, resolvemos aplicar no estágio de Língua Portuguesa, em 2015, diferentes estratégias de ensino. Nosso objetivo foi planejar uma proposta que buscasse contemplar e discutir um tema polêmico no âmbito social – a objetificação da figura feminina nas propagandas de cerveja – a partir de situações de aprendizagem norteadas pela leitura crítica que viessem a ressignificar os discursos veiculados pela propaganda publicitária, criadores de uma verdade única.

O trabalho que aqui desenvolvemos organiza-se em três tempos. Inicialmente, são apresentados aspectos teóricos em relação ao tema proposto, seguido do relato da prática desenvolvida na aula de Língua Portuguesa e, por último, estão dispostas as considerações finais que contemplam a descrição dos resultados alcançados de acordo com os objetivos propostos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entendemos a linguagem como forma ou processo de interação, porque o que o indivíduo faz ao usar a língua não é simplesmente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outros, mas sim realizar inúmeras ações sobre o interlocutor.

Dessa forma, acreditamos que adotar a concepção de linguagem de Travaglia (2000) que compreende a língua como interação, levando em consideração que língua, linguagem e cultura são elementos indissociáveis, no planejamento e na sala de aula é o meio mais adequado de se chegar a um ensino produtivo da língua. Admitimos, como Antunes, que somente “*uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada” (2004, p. 41) pode fundamentar um ensino da língua individual e relevante.

### 2.1 Leitura crítica

Em sua prática educativa, a escola atual deve trabalhar em prol da função social, incentivando os alunos a adotarem uma atitude vigilante e crítica diante da realidade social em que estão inseridos, a fim de exercerem plenamente sua cidadania. Um trabalho voltado para a potencialização da leitura crítica e, conseqüentemente, para a formação de um sujeito atuante implica a necessidade de um professor curioso e investigador, capaz de selecionar bons textos e definir objetivos e estratégias de ensino:

Como o professor poderia promover a formação do cidadão? Primeiramente, estimulando o senso crítico do aluno por meio de múltiplas atividades de análise e de reflexão; instigando a curiosidade, a procura, a pesquisa, a vontade da descoberta, o que implica a não conformação com o que já está estabelecido (ANTUNES, 2009, p. 43).

O professor tem papel essencial na motivação da leitura crítica, pois, além de eleger os textos, irá mediar os debates, favorecendo um diálogo respeitoso frente aos diferentes posicionamentos, além de tornar a experiência significativa à medida que despertará a produção de novos sentidos a partir de uma prática que dialogue com o texto, mostrando ao aluno como ler nas entrelinhas e penetrar no universo linguístico e nas intenções do autor.

Vivenciando essas experiências de leitura, o aluno perceberá que não há neutralidade no texto, pois até por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, sempre existirá uma visão de mundo, um modo de ver as

coisas, uma crença instituída que merece ser interpretada, analisada e discutida, assumindo assim, intrinsecamente, uma postura crítica que lhe ajudará a estar preparado para lidar com outros textos e discursos que vivenciará em sua vida.

Ao sair da escola, o aluno deve ter construído uma sólida competência de analisar criticamente informações e saberes como construções humanas – enraizadas na realidade histórica, não podendo ser dela desvinculados – e não como um universo fragmentados de certezas vazias de ideologia. (BRASIL, 2002, p. 52)

Portanto, diante da importância do estímulo à leitura crítica, a escola deve ser um espaço formador de opiniões, oferecendo ao aluno oportunidades distintas de leitura para que, nesse ambiente de estímulos, possa tornar-se um cidadão livre de preconceitos e estereótipos do senso comum, bem como um defensor de suas ideologias.

## 2.2. Representações midiáticas da imagem feminina

Seja em canções, discursos ou imagens, os recursos midiáticos refletem a cultura atual e, por isso, tornam-se onipresentes e importantes meios para a difusão de signos, símbolos e informações capazes de formarem um discurso social de identidades e representações, pelo qual o homem se constitui e constrói sua relação dialética com o mundo.

Cristina Costa (*apud* SAMARÃO, 2007) explica que a consolidação da identidade está intimamente ligada ao jogo de relações do eu-mundo-publicidade, afirmando que as pessoas se formam no contraponto das imagens recíprocas, como em um jogo de espelhos, compreendendo-se ou se opondo, contemplando-se ou se estranhando. Diante disso, ao representar a figura feminina, a imprensa concomitantemente constrói, projeta e estabiliza identidades sociais, em processos definidos, seja de forma histórica ou cultural.

O corpo feminino é exemplo disso, já que historicamente é submetido ao olhar masculino, em vista de sua imagem ser construída a partir do outro (homem) e para a aceitação dele, sendo apresentado com um forte apelo ao erotismo. Sobre isso, pronuncia-se Edgar Morin: “é o reino do novo ídolo da cultura de massa: não a deusa nua das religiões antigas, não a Madonna de corpo dissimulado do cristianismo, mas a mulher seminua, em pudor impudico, a provocadora permanente” (1997, p. 122). Assim, nas representações midiáticas, o discurso do corpo feminino visivelmente aparece como culto idealizador do desejo masculino, tornando-se sinônimo de objetos: ora receptivos, ora atraentes, ora disponíveis.

A mídia transforma as mulheres em “objetos de consumo” e em “consumidoras de si”, tornando-as escravas de conceitos, ideias, mercadorias, produtos, visando a mutilar-se, modificar-se, transformar-se em busca de um biótipo desejado pelo senso comum. Couto afirma que o “culto ao corpo leva o indivíduo a se construir como fantasma dos cânones físicos que circulam pela mídia e, uma vez fantasma, torna-se novo modelo, outra sombra projetada” (1999, p.63).

A construção da imagem da mulher objeto é ainda utilizada como marketing em campanhas publicitárias, para atrair o público alvo (homens), permitindo que se constitua uma identidade sexual pejorativa da imagem da mulher. Nessa mesma perspectiva, tem-se as letras de músicas que, em estilos musicais diversos, exibem discursos explícitos e implícitos de estereótipos do gênero feminino que vão caindo na boca do povo e tornando-se um discurso de senso comum, em que não há criticidade, apenas uma propagação de ideias que vão se consolidando em verdades.

A partir do exposto, vê-se mais uma vez a necessidade latente de, enquanto escola, refletir sobre a mídia e sua capacidade de formação de pensamento que, neste caso, tem exibido um cenário perigoso de representações midiáticas da mulher embasadas em um discurso vulgar, sexual e machista. A escola necessita buscar estratégias de ensino que contemplem essas discussões, possibilitando ao estudante o exercício da criticidade, despertando-o da



zona de conforto que o faz aceitar tudo que é dito, passando então a questionar, refletir e ressignificar os discursos midiáticos existentes.

### 3 RELATO DAS EXPERIÊNCIAS

As atividades desenvolvidas foram organizadas em oito aulas aplicadas na Escola Estadual de Educação Básica Erico Veríssimo, com a turma do segundo ano da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), envolvendo cerca de 30 alunos. O planejamento das aulas ocorreu a partir das etapas descritas a seguir.

Na primeira aula, iniciou-se a sensibilização para o projeto a partir da visualização de três pequenos vídeos, dois anúncios publicitários da cerveja Bohemia e outro da *Budweiser*, disponíveis no *Youtube*. A exploração dos vídeos deu-se por questionamentos orais, na tentativa de que o grupo percebesse que esses anúncios são diferentes dos habituais por não fazerem uso da imagem feminina como estratégia de marketing. A partir desse momento fez-se uma sondagem sobre as propagandas de cerveja conhecidas pelo grupo, para que em seguida escrevessem um parecer crítico comparando os vídeos apresentados com as propagandas recorrentes na mídia. Em seguida, em duplas, foram distribuídos anúncios publicitários antigos e atuais, seguidos de uma tabela de pontos para analisar, como a descrição do cenário, a escolha das palavras, a imagem da mulher, entre outros.

Na segunda aula, as propagandas foram projetadas e as duplas socializaram suas análises, compartilhando suas opiniões e aceitando as observações dos colegas. Após esse debate, os grupos organizaram as propagandas em um cartaz intitulado “Linha do tempo”, em que foi possível perceber que, com o passar dos anos, a imagem da mulher foi sendo cada vez mais objetificada, e também que a presença masculina só apareceu algumas poucas vezes em campanhas mais antigas.

O terceiro encontro iniciou com a projeção de dois anúncios publicitários da marca Skol: o primeiro contendo a frase “Esqueci o não em casa” e o segundo “Não deu jogo? Tire o time de campo!”, na tentativa de verificar os conhecimentos prévios sobre a polêmica causada pela campanha Skol, tema explorado no texto informativo entregue em seguida (Skol irá trocar campanha após acusação de ‘apologia ao estupro’). A interpretação deste texto ocorreu através do preenchimento de um quadro reflexivo.

A quarta aula foi destinada para a apresentação da atividade júri simulado, com a entrega de folha explicativa (FIGURA 1).

Figura 1 – Esquema explicativo de um júri





Em seguida, foram sorteados os papéis do júri, de modo que a professora ficou apenas como ouvinte, visando a despertar a autonomia e uma maior atuação do grupo. O réu foi representado por uma caixa de cerveja, simbolizando a empresa Skol. Então, os grupos se reuniram para compreender suas funções e organizar seus posicionamentos.

Nas duas aulas seguintes, os grupos pesquisaram textos voltados à temática da polêmica, que os auxiliassem a construir argumentos para a defesa ou acusação. A partir das discussões dos textos, cada grupo realizou anotações, visando a um melhor planejamento para sua atuação.

Os dois últimos encontros consistiram na prática do júri simulado. A sala foi preparada para a execução da atividade: de um lado, o grupo da acusação apontando a campanha publicitária da Skol como intencional e pejorativa e, de outro, a defesa argumentando inocência. Esse momento foi dirigido por um aluno que fez o papel de juiz, e soube intervir nas situações de réplica, tréplica e apresentação das testemunhas. Após o veredito do juiz, os alunos dialogaram sobre a experiência e o envolvimento individual e coletivo nesta estratégia de ensino. Ao final, todos foram orientados a registrarem suas impressões acerca da prática do júri simulado, bem como seu posicionamento frente ao veredito, retomando conhecimentos construídos ao longo das aulas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura das impressões registradas pelos alunos, percebeu-se que eles consideraram a metodologia dinâmica e eficaz, uma vez que o tema da objetificação da mulher nas propagandas de cerveja, por ser atual e polêmico, permitiu uma maior participação e envolvimento nos trabalhos desenvolvidos.

A prática do júri simulado foi uma estratégia de ensino destacada pelo grupo como inovadora e significativa, pois possibilitou o exercício de expressão oral por meio de ações críticas como: a defesa de ideias, o poder de argumentação, o julgamento, a tomada de decisão, tornando-os mais ativos e participativos, inclusive atraindo alunos que não se manifestavam com frequência em classe.

Além disso, foi possível refletir sobre o respeito a diferentes ideias através de posicionamentos individuais e coletivos, verificando um aumento de criticidade ao longo das classes, já que através das aulas discursos do senso comum foram analisados, debatidos, desmitificados e ressignificados.

#### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002. p. 20-90.

COUTO, Edvaldo Souza. Estética e Virtualização do Corpo. **Revistas Fronteiras**, estudos midiáticos, v.1, n.1, pp.63-75, 1999.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX (neurose)**. v.I. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

SAMARÃO, Lilianny. O espetáculo da publicidade: a representação do corpo feminino na mídia. Universidade Estadual do Rio de Janeiro: **Revista Contemporânea**, n. 8, p. 45-57, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o Ensino de Gramática no 1º e 2º Graus. São Paulo: Cortez, 2000.

# RELATO DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES: ABORDAGEM PROCESSUAL DA ESCRITA E CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA COMO METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

*Luciane Carlan da Silveira<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A produção textual, tanto oral quanto escrita, é uma das habilidades e competências que devem ser discutidas na disciplina de Língua Portuguesa no contexto escolar. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que indicam diretrizes para o ensino no país, o texto deve ser o foco do ensino e o “trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 42). Isso significa que o aluno saiba selecionar o gênero apropriado de acordo com seus objetivos, adequando seu discurso a essa situação, ou seja, ao objetivo, ao leitor a que se destina, às características do gênero, etc.

Partindo dessa perspectiva, nota-se a concepção interacional (dialógica) da língua(gem), uma vez que escritor e leitor são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2014, p. 34). Nessa interação escritor-leitor, que constitui o processo de produção textual, a escrita demanda a utilização de várias estratégias por parte do produtor do texto, entre elas a ativação de conhecimentos sobre a situação comunicativa e a revisão da escrita ao longo do processo, com vistas ao objetivo da produção e da interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Tendo em mente essas noções, é imprescindível que o professor de Língua Portuguesa avalie o processo de produção textual, considerando os múltiplos aspectos e estratégias empregados pelo aluno durante o percurso, colocando-se como interlocutor do texto e não apenas corretor/avaliador. Dessa forma, este trabalho objetiva refletir, a partir de relatos de experiências docentes realizados entre os anos de 2013 e 2015, sobre a prática de ensino de língua materna que considera a abordagem processual da escrita (SOARES, 2009) e a correção textual-interativa (RUIZ, 2001), evidenciando a importância dessa metodologia na interação professor-texto-aluno com vistas ao êxito no processo de ensino-aprendizagem.

## EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Considerar a linguagem na perspectiva interacionista, de acordo com as diretrizes dos PCNs, enfatiza o processo de produção textual, conforme citado anteriormente. No entanto, algumas escolas e professores de língua materna ainda discutem a escrita, em sala de aula, com foco na língua ou no escritor. Em tais concepções, respectivamente, a escrita é compreendida em relação à apropriação de regras da língua e com relação ao pensamento e às intenções do escritor (KOCH, 2014). Dessa forma, o texto é visto como produto, sendo escrito uma única vez a partir de um tema/assunto dado pelo professor, muitas vezes sem discussão prévia nem determinação do gênero textual e dos critérios avaliativos. O professor corrige a primeira e única versão do texto do aluno, ressaltando, na correção, aspectos gramaticais, formais e de expressão linguística, com (ou sem) comentários e/ou marcações no texto do aluno, atribuindo (ou não) uma nota/conceito ao final. O aluno, por sua vez, pode não ter subsídios suficientes para

1 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestranda em Letras/Estudos Linguísticos. E-mail para contato: luciane.lettras@yahoo.com.br

escrever sobre o tema em pauta, além de receber a única versão de seu texto sem saber exatamente quais aspectos foram avaliados/corrigidos e como aperfeiçoá-los.

Na situação descrita anteriormente, três estratégias interventivas na produção textual do aluno são comumente aplicadas, de acordo com Ruiz (2001): a correção resolutive, a indicativa e a classificatória. Na correção resolutive, o professor apresenta soluções, indicando alterações pontuais para os problemas percebidos no texto, riscando o que considera errado. Na correção indicativa, o professor indica, marca no texto os problemas e os erros com base em códigos. Na correção classificatória, por fim, o professor propõe que o aluno corrija seus erros por meio de um conjunto de símbolos que indicam a classificação do problema encontrado (acentuação, grafia, etc.). Cabe destacar, a respeito desses tipos de correções, que todas buscam por problemas de escrita a serem corrigidos no texto do aluno, sem levar em consideração o processo e a interação entre leitor e escritor. Outro ponto que merece ser destacado é que esses três tipos de intervenções no texto do educando podem e devem ser utilizados pelo professor, mas, de preferência, combinados com a correção textual-interativa e na etapa de revisão ou pós-escrita, conforme será melhor explicitado na sequência.

Na perspectiva interacionista (dialógica) da língua(gem), “a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” (KOCH, 2014, p. 34). O princípio interacional rege a relação entre produtor e leitor, uma vez que o produtor, ao (re)escrever, considera e é guiado pelo leitor. Por tal viés, geralmente, a produção textual ocorre a partir da exploração dos gêneros textuais de circulação social, de acordo com orientações dos PCNs. Para Bakhtin (1977, p. 279), os gêneros textuais ou do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” produzidos pelas mais variadas esferas da atividade humana, sem os quais não seria possível a comunicação verbal. Produzir um texto, em tal ponto de vista, isto é, escolher um gênero textual para escrever depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido. Nesse sentido, em sala de aula, o professor considera a abordagem processual da escrita (SOARES, 2009), que se preocupa com o processo que considera a interação entre sujeitos sociais com propósitos comunicativos específicos, muito mais do que com a correção de erros do texto enquanto produto.

A abordagem processual da escrita, proposta por Soares (2009), prevê pelo menos três estágios: pré-escrita, escrita e revisão ou pós-escrita do texto. Na primeira etapa, a pré-escrita, o professor desenvolve atividades no intuito de auxiliar o aluno a desenvolver a tarefa que será solicitada, como, por exemplo, buscar informações e gerar ideias a respeito do gênero textual ou do tema/assunto que deverá ser escrito. Na segunda etapa, a escrita, o aluno de fato escreve, isto é, registra as ideias e informações coletadas na etapa anterior em forma de texto, de acordo com um gênero específico. Por fim, na terceira etapa, revisão ou pós-escrita, há a leitura e avaliação do que foi escrito pelos alunos, pelos colegas e/ou pelo professor de acordo com os objetivos propostos na tarefa/comando de produção textual. É nessa última etapa que o professor, enquanto interlocutor do texto do aluno, faz comentários (*feedbacks*) a respeito da adequação do texto à tarefa, ao conteúdo, à estrutura textual, aos aspectos linguísticos, como auxílio para que o aluno possa qualificar seu texto. Vale destacar que Fuzer (2014), ao adaptar as três etapas descritas por Soares (2009), prevê os *feedbacks* na segunda etapa, renomeada por ela de (re)escrita do texto. As reescritas não apresentam um número fixo, variando de acordo com a necessidade e objetivos estabelecidos pelo professor.

Um dos procedimentos para prover *feedback* ao texto do aluno é a correção textual-interativa (RUIZ, 2001) em que os comentários feitos pelo professor sobre o texto do aluno, por meio de bilhetes orientadores, “elogiam o que ele fez e/ou cobram o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer” (FUZER, 2014, p. 12). O bilhete orientador é uma forma de o professor interagir com o texto do aluno, fazendo comentários mais longos do que marcações na margem ou no texto, que orientam sua reescrita, com vistas ao aperfeiçoamento do texto. A organização retórica do bilhete orientador prevê quatro movimentos que se subdividem em alguns passos. Os principais movimentos são: reações do leitor ao texto do aluno, elogios à produção, orientações para a reescrita e incentivo à reescrita (FUZER, 2012). É possível perceber, a partir desses movimentos, a interação que se estabelece

entre o professor e o texto do aluno, na medida em que ele reage, elogia e incentiva a reescrita da produção de texto, além de orientar. Essa prática contribui para que o aluno se sinta motivado para a reescrita.

Apesar de todos os benefícios do uso do bilhete orientador, é necessário salientar que, considerando a logística do dia a dia da profissão docente, isto é, muitas horas de trabalho e turmas com muitos alunos, o professor talvez não consiga seguir e desenvolver todos os movimentos retóricos do bilhete. Ainda assim, é possível fazer adaptações, com comentários mais breves ou perguntas retóricas pontuais nos textos dos educandos, sempre considerando a interação e o processo de produção textual. Como será discutido posteriormente, o embasamento teórico-metodológico explanado de forma mais concisa neste trabalho traz muitos resultados significativos e de fato corrobora no processo de ensino-aprendizagem de produção textual.

## RESULTADOS E CONCLUSÕES

A metodologia de ensino de produção textual apresentada nesse trabalho, ou seja, a abordagem processual da escrita e a correção textual interativa, é significativa tanto para alunos quanto para professores por vários motivos. Antes de comentar tais motivos, cabe destacar que eu venho estudando e utilizando essa metodologia como professora de Língua Portuguesa desde 2013 e 2014, durante os estágios supervisionados no Ensino Fundamental e Médio, e, em 2015, em aulas particulares, na disciplina de Redação de um curso preparatório e em turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal da cidade de Santa Maria/RS.

Com relação aos benefícios dessa metodologia para os alunos, destaca-se a percepção do texto como processo e não como produto, escrito uma vez, que recebe uma nota. Os educandos entendem a importância das atividades realizadas na pré-escrita enquanto momento de discussão e reflexão prévia que antecede o ato de escrever e contribui com subsídios para a escrita. Além disso, os alunos percebem que, na primeira versão escrita do texto nem sempre eles conseguem adequar a produção textual à proposta solicitada, decidir como vão organizar as ideias e informações ou escolher quais estruturas linguísticas irão produzir o efeito desejado para expressar a totalidade do tema. A partir do *feedback* do professor, ao reler seu texto e durante a(s) reescrita(s), os alunos compreendem e conseguem aperfeiçoar esses aspectos citados anteriormente. Por fim, um resultado significativo do uso dessa metodologia em sala de aula diz respeito à capacidade de autorregulação, quer dizer, os alunos desempenham a tarefa sozinhos, por meio do *feedback* fornecido pelo professor que dá sugestões para a reescrita do aluno. No *feedback*, é importante que os comentários feitos pelo professor não sejam taxativos ou impositivos (com verbos no modo imperativo, por exemplo) justamente para que o aluno tenha liberdade de escolha, de regulação, mudando aspectos do texto ou não.

Com relação aos benefícios dessa metodologia para os professores de Língua Portuguesa, destaca-se a interação com o texto do aluno por meio de uma leitura atenta e interessada ao texto, sem a preocupação de “caçar e corrigir erros”. Além disso, orientar os alunos durante o processo de produção textual, preparando atividades que de fato auxiliem no processo durante as etapas e escrever um *feedback* que elogie mas que também contribua para que ele avance e aperfeiçoe seu texto são pontos que merecem evidência. Por fim, auxiliar os educandos no uso e na expansão de seus conhecimentos sobre a forma de escrever e colaborar na qualificação de seus textos fornecendo subsídios ao aprendizado da escrita é bastante gratificante para o professor e o faz perceber a importância da discussão, em sala de aula, de qualquer nível escolar, da produção textual enquanto parte integrante de nossas práticas sociais.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (1895-1975). **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977, p. 278-326.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Revista Letras**, v. 22, n. 44, 2012. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r44/artigo\\_10.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r44/artigo_10.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para leitura e avaliação de textos no contexto escolar**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, 2014.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

SOARES, D. A. **Produção textual e revisão textual**. Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.



# CONOCIENDO OTRAS CULTURAS Y NUESTRO ESPACIO SOCIAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE MATERIAL AUTÉNTICO

*Lais Camilotti Dalberto*

*Tatiane Agostini*

*Flávia Zanatta*

## Introducción

El presente trabajo está fundamentado en la importancia del acercamiento del alumno al uso de la lengua, y para que ese acercamiento ocurra, nos basamos en la utilización de materiales auténticos, pues los materiales de esa naturaleza acercan los alumnos al contenido, creando una verosimilitud con el idioma, aún más cuando utilizamos aspectos de la cultura de otros países, en este caso, de España.

Las actividades propuestas en esta unidad didáctica contemplan las cuatro competencias lingüísticas necesarias para el dominio de una LE: la lectura, la oralidad, la escritura y la gramática. Esos son los cuatro pilares fundamentales para la enseñanza de la L2.

El plan será ofrecido para el tercer año de enseñanza media, con fines de que el alumno salga de la escuela teniendo un primer contacto con la L2 y que sepa utilizarla en distintas situaciones de comunicación.

## 1. Objetivos del trabajo

Para el desarrollo de la Unidad Didáctica, establecemos algunos objetivos que deben ser alcanzados por los alumnos al final del trabajo:

- Activar la competencia comunicativa;
- Saber actuar en las situaciones que surgen en los distintos ámbitos de la vida social;
- Ampliar la capacidad de actuar y comportarse de acuerdo a los tipos de convenciones;
- Producir un texto escrito, con el propósito de ser leído por más lectores;
- Ampliar el vocabulario en L2;
- Desarrollar la expresión oral;
- Distinguir las costumbres de nuestro país de las de España.

## 2. Fundamentación teórica

### 2.1 Unidad Didáctica

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera objetivan que el alumno aprenda a usarla, o sea, a comunicarse adecuadamente en diversas situaciones y contextos de comunicación. Según Quintero (2006, p. 259-260), el estudio del español L2 permitirá el proceso de integración del estudiante en situaciones y actividades de vida cotidiana y escolar, permitiéndoles acceder a los currículos de las diversas áreas del conocimiento, desarrollando la competencia comunicativa necesaria que lo capacita para su inserción en actividades de vida ordinaria y social.

El aprendizaje de L2 debe promover al alumnado en general un desarrollo personal en una sociedad plurilingüe y multicultural. Para que esto ocurra, las clases de español deben considerar en sus planes la heterogeneidad de los alumnos y proponer clases interculturales.

Además de eso, los estudiantes, a lo largo del aprendizaje de una nueva lengua, presentan necesidades comunicativas, y Quintero (2006, p. 245) propone que los planeamientos de clase compensen esas necesidades, posibilitando que los alumnos adquieran los conocimientos, las destrezas y las actitudes que los capaciten para ser un usuario de la lengua totalmente competente.

Por tanto, para Quintero (2006, p. 249) las tareas deben fortalecer la realización de una actividad de la vida diaria que puede producirse en el ámbito personal, público, académico o profesional y que necesita de la ejercitación de competencias generales y lingüísticas para su ejecución. Los estudiantes deberán ser capaces de realizar con autonomía diversas actividades de su vida diaria, desde situaciones de clase, como reparar un aparato eléctrico, hasta comprar en el supermercado, o simplemente hacer uso de sus competencias lingüísticas para escribir una historia o hacer un crucigrama, solicitar un permiso de salida del centro escolar o visitar al médico.

Para que esas actividades sean más ricas, es importante trabajar con textos auténticos, pues así el alumno ya estará interaccionando con la lengua. A partir de eso, entonces, proponer actividades que se acercan al cotidiano del alumno.

## 2.2 Materiales auténticos

La enseñanza de L2 se torna significativa cuando, según Quintero (2006, p. 259), se diferencia la enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares del resto de didácticas de segundas lenguas, pues es necesario entender la enseñanza de L2 con sus fines comunicativos y académicos. Desde esta perspectiva, se considera que el uso de materiales auténticos es esencial para la consecución de las finalidades de esta enseñanza y el logro de las capacidades propuestas.

Por eso, la utilización de materiales auténticos en las actividades de clase se hace primordial, adquiriendo mayor relevancia cuando asociados a las competencias de lectura, escritura, gramática y oralidad. Por tanto, el profesor debe proponer en su planeamiento actividades que promuevan el desarrollo integral del estudiante.

Por consiguiente, de acuerdo con Montalbán (2007, p. 1) hay dos elementos básicos para un desarrollo satisfactorio en la adquisición de lenguas, sean estas maternas o de origen, segundas o extranjeras, vehiculares u oficiales:

“En primer lugar, la adaptación de los contenidos y métodos a las características (elementos personales, bagaje cultural, situación social y económica, intereses y necesidades) del grupo al que se dirigen. En segundo lugar, el uso de tanto material auténtico como sea posible, pues de ese modo el aprendizaje de la lengua (la que sea) siempre estará acorde con el contexto en el que se utiliza. En realidad, habría un tercer elemento, dado por el carácter plurilingüe de la sociedad en que vivimos. En lugar de negar las lenguas y las culturas otras de los aprendices de otras lenguas y culturas, los profesores tenemos el deber de partir de ellas y apoyarnos en ellas a la hora de ejercer nuestra profesión docente. Fomentar el bilingüismo y el plurilingüismo activo debería ser una de nuestras prioridades” (MONTALBÁN, 2007, p. 1).

El primero y el segundo elementos citados para la adquisición de lenguas son fundamentales pues, además de traer a las clases materiales auténticos y tornarlas más próximas del contexto en que se utilizan, es muy importante, en la hora de elegir estos materiales, mirar para las reales necesidades y características del grupo a que se van aplicarlas, aprovechando todo en conformidad con la situación y los intereses.

### 3. La unidad didáctica

A continuación presentamos la Unidad Didáctica creada para trabajar con estudiantes de tercer año de la secundaria.

#### Conociendo otras culturas y nuestro espacio social

##### Consejos a un nieto imbécil

*Rafael Azcona*

Querido nieto: Acaba de decirme tu padre lo que hiciste el domingo: darle a un pobre los cinco duros que tu mamá, a costa de algún fuerte sacrificio, pone a disposición tuya cada día festivo para que quedes bien en las reuniones sociales a las que concurre. ¡Imbécil entre los imbéciles! ¿Te parece bonito lo que hiciste?

La caridad es algo muy distinto a lo que tú pareces creer, pequeño mentecato. Debemos socorrer a los pobres, sí, porque para eso están, pero no debemos corromperlos con unas dádivas escandalosas. Al pobre hay que darle una peseta (antes eran diez céntimos, pero hay que tener en cuenta que la vida ha subido), y eso, sólo en las épocas propicias, como por ejemplo son las de los fríos y, preferentemente, la de Navidad. Darle a un pobre una peseta de cara al verano ya es estúpido, pues el verano es una estación en la que el pobre puede vivir perfectamente con cualquier cosa que se encuentre en la basura y con el sol que la Naturaleza le regala generosamente. Dársela en Navidad es distinto, pues aparte de que hace frío y puede parecer helado -lo que nunca nos perdonaríamos las personas caritativas-, también él tiene derecho a celebrar tan hermosa fiesta con turrone y otras chucherías.

Y tú le has dado a un pobre cinco duros en pleno mes de junio. ¿No te da vergüenza ser tan redomadamente botarate? ¿Qué quieres, idiota? ¿Que el pobre viva en la abundancia y se dé a la molicie, trastornado así el orden social? O, ¿acaso pretendes que con ese pequeño capital comience a especular y a hacer negocios?

Recapacita, absurdo joven: si ese pobre se da a la molicie caerá en la vorágine de los vicios; si se lanza a la especulación y a la vida de los negocios dejará sin pan a alguna honrada familia consagrada a esta actividad desde hace siglos, y la prole de esa familia no podrá terminar sus estudios de bachillerato. En cualquiera de los dos casos tú serías el responsable.

Anda, anda, deficiente mental; dale al pobre su peseta en invierno, y preferentemente en Navidad, y déjate de justificarte diciendo que le diste los cinco duros porque te inspiró mucha compasión. Los pobres están acostumbrados a sus calamidades, y si los sacas de ellas alegremente quedan estupefactos, enferman y quién sabe si hasta mueren de nostalgia por su perdida miseria. Te besa tu abuelo, que como no te reformes te va a romper el alma con un bastón.

#### Cuestiones de interpretación del texto

En el cuaderno:

- 1) ¿Por qué la abuela se puso aburrida con su nieto?
- 2) ¿Qué es la caridad para la abuela?
- 3) ¿Usted concuerda con la opinión de la vieja?
- 4) ¿Por qué el nieto debería dar las pesetas a los pobres solamente en Navidad?
- 5) ¿Qué usted haría si fuese el nieto? ¿También daría los duros a los pobres fuera de época?

## Hablando del texto

Conteste oralmente con sus compañeros:

- 1) ¿Cómo usted piensa que es la Navidad en España?
- 2) ¿Será que los pobres harían lo que dice la vieja si tuviesen dinero?

3) ¿Usted concuerda con el habla de la vieja “el verano es una estación en la que el pobre puede vivir perfectamente con cualquier cosa que se encuentre en la basura y con el sol que la naturaleza le regala generosamente”? ¿Será que solo les basta eso a los pobres para vivir?

## Conociendo la moneda española

En el texto aparecen expresiones de valores, con varios nombres. Vamos a conocerlos.

En España, se utiliza el euro. Un euro se divide en 100 céntimos. **Duro**: es el nombre informal que recibía la moneda española de cinco pesetas, así como el valor de dicha moneda.

Haga una búsqueda de cuánto una peseta equivale en reales.



Fuente: eurocoinland.wordpress.com

## ¡Entérese con el idioma!

¿Qué tal buscar en el diccionario los términos desconocidos del texto?

MENTECAO

BACHILLERATO

TURRONES

BOTARATE

MOLICIE

NOSTALGIA

ESTUPEFACTOS

VORÁGINE

## Conocimientos de la lengua

Verbos Regulares

Presente de Indicativo:

## Verbos Regulares

Presente de Indicativo.

Viajar	Beber	Escribir
v i a j - o	b e b - o	e s c r i b - o
a s	e s	e s
a	e	e
a m o s	e m o s	i m o s
á i s	é i s	i s
a n	e n	e n

Fuente: ¡Así es!

## ¡Hazlo bien!

El presente de indicativo se usa para

- ✓ Pedir o dar informaciones sobre el presente.
- ✓ Expresar lo que se hace habitualmente.
- ✓ Hablar sobre verdades universales.
- ✓ Pedir opinión o consejo.
- ✓ Dar instrucciones.
- ✓ Hablar del futuro cuando algo ya está programado o acordado.

## Actividades

1) Escriba el infinitivo de los verbos a seguir, sacados del texto "*Consejos a un nieto imbécil*".

Fuente: ¡Así es!

*¡Hágalo bien!*

El presente de indicativo se usa para

- Pedir o dar informaciones sobre el presente.
- Expresar lo que se hace habitualmente.
- Hablar sobre verdades universales.
- Pedir opinión o consejo.
- Dar instrucciones.
- Hablar del futuro cuando algo ya está programado o acordado.

## Actividades

1) Escriba el infinitivo de los verbos a seguir, sacados del texto "*Consejos a un nieto imbécil*".

Acaba	Debemos	Están	Parece
Concurre	Puede	Tiene	Quieres



2) Completa la conjugación de los siguientes verbos regulares:

Actividades

- 1) Escriba el infinitivo de los verbos a seguir, sacados del texto “*Consejos a un nieto imbécil*”
- |          |         |       |         |
|----------|---------|-------|---------|
| Acaba    | Debemos | Están | Parece  |
| Concurre | Puede   | Tiene | Quieres |

2) Completa la conjugación de los siguientes verbos regulares:

	Descansar	Quedar	Quedarse
Yo		<i>Quedo</i>	
Tú			<i>te quedas</i>
El/ella/usted	<i>descansa</i>		
Nosotros/as		<i>Quedamos</i>	
Vosotros/as	<i>descansáis</i>		<i>os quedáis</i>
Ellos/ellas/ ustedes		<i>Quedan</i>	

3) Completa las frases a seguir con los verbos entre paréntesis en presente de indicativo:

- a) Mi padre \_\_\_\_\_ lejos de mi casa. (Vivir)
- b) Mi novia y yo \_\_\_\_\_ con algunos amigos en una banda de pagoda. (Cantar)
- c) Chicos, ¿\_\_\_\_\_ una película juntos esta noche? (Mirar)
- d) A menudo los domingos por la tarde mis amigos \_\_\_\_\_ en casa tranquilamente. (Quedarse)

Costumbres y tradiciones de la Navidad en España

3) Complete las frases a seguir con los verbos entre paréntesis en presente de indicativo:

- a) Mi padre \_\_\_\_\_ lejos de mi casa. (vivir)
- b) Mi novia y yo \_\_\_\_\_ con algunos amigos en una banda de pagoda. (cantar)
- c) Chicos, ¿\_\_\_\_\_ una película juntos esta noche? (mirar)
- d) A menudo los domingos por la tarde mis amigos \_\_\_\_\_ en casa tranquilamente. (quedarse)

Costumbres y tradiciones de la Navidad en España

“¡ Estoy como unas Pascuas!”



Fuente: Google

Cuando escuchamos a un español decir esta frase podemos entender que esta persona se siente muy contenta porque la Pascuas hacen referencia a todos los días que van desde el 24 de diciembre hasta el 6 de enero: las Navidades.

El día 24, la Nochebuena, es una celebración eminentemente familiar en la que los españoles suelen reunirse alrededor de una mesa pantagruélica llena de los manjares más exquisitos para hacer una cena que suele reunir a las familias en un encuentro anual donde la alegría, la opípara



Fuente: Google



Fuente: Google

El día 25, el día de Navidad, la presencia de Papá Noel que trae regalos a los más pequeños de la casa, implica que este día las calles y plazas se llenan de niños con nuevos juguetes ansiosos de usarlos y mostrarlos a sus amiguitos.

FUENTE: donquijote.org/cultura/espana/sociedad/fiestas-y-celebraciones

## ¡Curiosidad!

¿Usted sabía que el día de la mentira en España es conmemorado el 28 de diciembre?



Fuente: Moonmentum.com

Otro día especial en las **Navidades españolas** es el 28 de diciembre, el “Día de los Santos Inocentes”. Este día se conmemora, originalmente, la matanza de los niños recién nacidos que mandó perpetrar el gobernador de Judea, Herodes, que intentaba eliminar de su camino al nuevo “rey de los judíos” que había nacido. El hecho de que la palabra *inocente* tenga en español también el significado de “simple, tonto”, hace que este día sea el equivalente al primero de abril en otras culturas.

## ¡Ahora es con usted!

Tras haber leído las características de la Navidad de España, compárelas con las de su país y escriba en forma de un pequeño texto, en el espacio abajo. Después léalo para sus compañeros.

## ¿Qué tal unas pistas para la decoración Navideña de nuestra casa?

Mire a continuación un reportaje del magazine “Micasa” de España:

¡Es Navidad! Y se te ha echado el tiempo encima. Para los rezagados tenemos las claves de una Navidad exprés, la que se prepara en el último momento y queda divina.

Tenemos ideas rápidas para los que necesitan preparar su casa en poco tiempo y sin prácticamente esfuerzo. Con estas propuestas, ¡sorprenderás! (y te sorprenderán).

¿Qué te parece decorar una pared con adornos navideños sin necesidad de colgarlos de un árbol? Quitá algún cuadro y usa la escarpija para sujetar el adorno o bien pégalos a la pared con *Blu-Tack*: una goma azul adhesiva que se quita sin manchar la pared. El remate, una guirnalda de luces enrollada en la barandilla de la escalera. Una composición navideña que realizarás en unos minutos y que ambientará la estancia. Nuestro consejo: incorpora algún detalle con luz, quedará acogedor y mágico.



Fuente: Especial Navidad - Mi Casa

En un rincón en el suelo, sobre una mesa o un aparador: un jarrón, algo de tierra en el fondo y unas ramas de “cristalitos”. También puedes llenar un jarrón con bolas de Navidad. Inspírate en esta propuesta con elementos de El Corte Inglés.

Echa mano de unas velas para crear un centro de mesa. Varias velas de diferentes tamaños o en distintos vasitos o portavelas, agrupados en una bandeja y con algún adorno navideño alrededor, como estas estrellas doradas y luminosas.



Fuente: Especial Navidad - Mi Casa

Y en cuanto a la mesa ¡no te preocupes! Utiliza tu vajilla habitual, incluso tu cristalería y cubtería. Con algún elemento navideño que incorpores, la mesa cambiará por completo. Por ejemplo, una servilleta o algún adorno del árbol en la mesa.

Estas vajillas pueden usarse perfectamente a diario y te solucionarán la decoración y presentación de la mesa en las fechas especiales. Piezas sencillas que combinan con otros elementos elegidos para la ocasión.



Fuente: Especial Navidad - Mi Casa



Fuente: Especial Navidad - Mi Casa



**¡Ahora es con usted!**

- 1) ¿A qué público está direccionado el reportaje?
- 2) ¿Qué piensa usted de las pistas de decoración?
- 3) ¿En Brasil, qué magazines se asemejan a “Micasa”?
- 4) ¿Qué le ha gustado más?

**¡Entérese con el idioma!**

Bueno, ya que hablamos en decoración de la casa, ¿qué tal conocer un poco el vocabulario?

1) Con la ayuda de un diccionario, procure los nombres de los muebles a continuación y escríbelos:

En la habitación



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

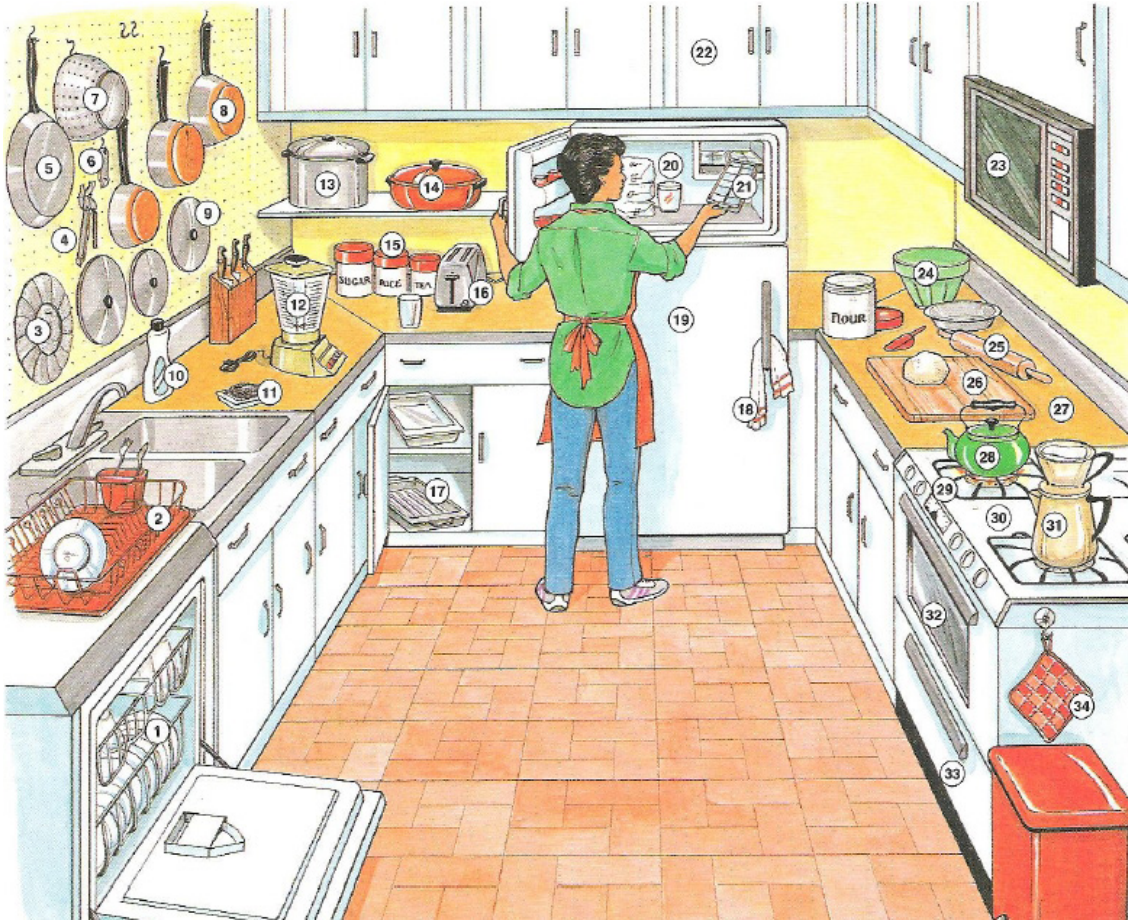


\_\_\_\_\_





2) Juan está en su cocina preparando la cena, ayúdelo a nombrar los muebles numerados:



Fuente: vocabulario-de-la-casa-parte1-cocina-y-comedor/

- |           |           |           |           |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. _____  | 2. _____  | 3. _____  | 4. _____  |
| 5. _____  | 6. _____  | 7. _____  | 8. _____  |
| 9. _____  | 10. _____ | 11. _____ | 12. _____ |
| 13. _____ | 14. _____ | 15. _____ | 16. _____ |
| 17. _____ | 18. _____ | 19. _____ | 20. _____ |
| 21. _____ | 22. _____ | 23. _____ | 24. _____ |
| 25. _____ | 26. _____ | 27. _____ | 28. _____ |
| 29. _____ | 30. _____ | 31. _____ | 32. _____ |
| 33. _____ | 34. _____ |           |           |

## Producción Textual

¿Qué tal ahora usted hacer una descripción de cómo sería la casa de sus sueños?

En este espacio haga un dibujo de sus sugerencias para la casa de los sueños.



## Referências

**Consejos a un nieto imbécil.** Disponible en: <[http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib\\_autor/azcona/azconaConsejos.shtml](http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib_autor/azcona/azconaConsejos.shtml)>. Acceso en: 04/06/16

**El día de Los Santos Inocentes.** Disponible en: <<http://entretenimiento.terra.com.mx/dia-de-los-inocentes/dia-de-los-santos-inocentes-la-verdad-detras-de-la-broma>>. Acceso en: 12/06/16.

MONTALBÁN, Fernando Álvarez. FIAPE. II Congreso internacional: **Una lengua, muchas culturas.** Granada, 26-29/09-2007. El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE.

**Ideas para decorar la Navidad.** Disponible en: <http://www.micasarevista.com/ideas-decoracion/ideas-para-decorar-la-navidad-sin-tiempo>. Acceso en: 17/06/16.

**Tradiciones de Navidad en España.** Disponible en: <<http://www.donquijote.org/cultura/espana/sociedad/fiestas-y-celebraciones/las-navidades>>. Acceso en: 08/06/16.

POZZOBON, Claudia; PÉREZ, Teadira: **La autenticidad de los textos en la clase de lengua extranjera acción pedagógica.** Nº 19 / Enero - Diciembre, 2010 - pp. 80-88.

QUINTERO, Rocío Lineros. **La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria.** Compobell, SL, 2006.

VOLPI, Marina Tazón. **¡Así es!**: nivel inicial. Porto Alegre: Editora Rígel, 2011.



# O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS E O LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Gabrielle de Souza Alves<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

O cenário do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil vem se transformando lentamente, a partir da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) no âmbito da escola básica, desde que esse componente curricular se tornou obrigatório. Sendo assim, professores de Língua Estrangeira<sup>2</sup> (doravante LE) buscam materiais, novas propostas de ensino e orientações que os auxiliem no oferecimento de melhores condições para que seus alunos aprendam. Embora, a situação seja mais favorável do que em outras décadas, no ensino público ela ainda está longe do que se poderia considerar ideal, ou próximo disso. Na maioria dos casos, o Inglês ainda é uma disciplina desvalorizada em relação às outras, carente de profissionais e de recursos (tecnológicos, por exemplo), fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho mais qualificado e significativo.

Materiais de orientação aos professores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) guiam os docentes para refletir sobre o que deveria ser a (verdadeira) função do ensino de LE na escola pública: aprender o seu uso. Para que isso seja possível, o caminho apontado nos documentos oficiais (BRASIL, 1998, BRASIL, 1999, BRASIL, 2006, RIO GRANDE DO SUL, 2009) é o trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Segundo o Guia do Livro Didático 2014 (BRASIL, 2013), os livros em circulação nas escolas nesse momento permitem trabalhar com situações de comunicação contextualizadas através dos gêneros textuais.

O principal objetivo deste trabalho, portanto, é investigar como são propostas as atividades relacionadas aos gêneros textuais nos livros da coleção *"It Fits"*, analisando em que medida e de que maneira a escolha desse livro põe em prática o acesso a atividades que auxiliem o aluno a tornar-se um leitor crítico e que aprimorem sua leitura (e escrita), bem como investigar como se organizam os gêneros na coleção e se, assim como em minha proposta original, existe uma progressão no trabalho com os gêneros ao longo dos anos finais do EF; logo a ideia é avaliar se e como o LD contribui para um ensino significativo em LE. Para alcançar tal objetivo, proponho perguntas de pesquisa que direcionam e norteiam este trabalho.

## O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD

A importância da discussão em torno do livro didático já era destacada por Lajolo (1996) desde o início da distribuição de livros para o ensino fundamental pelo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1995. De acordo com a autora (1996, p.1), o material didático é todo o material que é utilizado para as "atividades-fim" da escola, ou seja, tudo aquilo que contribui de alguma maneira para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo alguns materiais mais essenciais que outros, Lajolo diz que o livro ocupa um lugar muito importante dentro dessa escala.

Ramos (2009) contribui com a discussão afirmando que o livro didático de língua estrangeira, apesar de envolto em controvérsias, é "muito mais um colaborador, uma ferramenta auxiliar do que um vilão" (RAMOS, 2009, p. 180), contanto que o professor saiba avaliá-lo, modificá-lo e complementá-lo quando necessário. A adoção de

1 Graduanda em Letras Português/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

2 Assim como Sarmiento (2016) utilizarei o termo "língua estrangeira" ao invés de "língua adicional", proposto por Schlatter e Garcez (2009), pois é a forma com que os documentos citados neste trabalho referem-se à língua inglesa.

bons livros não vai garantir a qualidade do ensino, porém, devido ao processo pelo qual passa o LD de LE atualmente no Brasil, ele pode consolidar e fortalecer o debate nessa área.

O Guia de livros didáticos de língua estrangeira moderna para os anos finais do ensino fundamental – PNLD 2014 (BRASIL, 2013) afirma que as aulas de língua estrangeira têm um papel educativo e formador, equivalente às outras disciplinas. E que as aulas de línguas devem ser dinâmicas e devem buscar na interação o sentido de sua aprendizagem. Portanto o livro didático:

Deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola. Além disso, [...] para os anos finais do ensino fundamental, um dos critérios mais importantes para que o aluno possa significar os conteúdos de sua aprendizagem é a articulação entre o estudo da língua estrangeira e as manifestações que, nessa língua e na materna, valorizem as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino. (BRASIL, 2013, p.7).

Neste sentido, parece haver uma crescente preocupação de que os livros didáticos se aproximem das mudanças relacionadas ao ensino, adequando-se a elas e participando “da definição dos rumos do ensino dos anos finais do ensino fundamental público” (BRASIL, 2013, p. 8).

Conforme afirmam Jorge e Tenuta (2011), as coleções didáticas selecionadas pelo MEC não constituem um material qualquer, que atenda a qualquer propósito. Para chegar às mãos do aluno, esse material passa por um processo de avaliação que é conduzido de forma sigilosa e criteriosa, por uma equipe de profissionais selecionada, que se baseia em critérios de um edital, tanto gerais, relacionados a todos os componentes curriculares, quanto específicos, relacionados ao componente curricular Língua Estrangeira Moderna.

Conforme Pinto e Pessoa (2009, p. 79) o livro didático é fundamental para o ensino/aprendizagem de línguas, pois “sua importância é indiscutível, já que, não raro, os livros didáticos correspondem à única fonte de consulta e leitura dos professores e dos alunos”.

O uso dos livros didáticos de língua inglesa nas salas de aula do ensino fundamental é extremamente recente se comparado aos das outras disciplinas. Talvez por isso muitos desconheçam alguns objetivos de seu uso, como apontam Xavier e Urio (2006) que, em um estudo sobre a relação do professor com o livro didático, constataram que muitos professores não acreditam que o livro didático de inglês possa contribuir para a formação do aluno como um cidadão crítico.

Renildes Dias, em um artigo publicado no ano de 2009, quando foi aprovada a adição do componente língua estrangeira aos componentes curriculares atendidos pelo PNLD, observa que até então, os professores de línguas estrangeiras dependiam das ofertas do mercado e ficavam sem informações oficiais para auxiliar na escolha do material. Enquanto o professor de português e de outras disciplinas podia escolher um livro já avaliado, o de língua estrangeira não tinha nenhuma referência de material que respondesse minimamente às demandas de aprendizagem para os dias de hoje. Dias (2009), ao fazer a projeção de que no futuro o livro didático seria distribuído igualmente como os das outras disciplinas, também afirma que esse ato já sinaliza o reconhecimento das políticas governamentais de que o ensino de língua estrangeira é importante para o “crescimento social e cultural do aluno da escola pública”. (DIAS, 2009, p. 201)

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de verificar de que maneira o LD contribui para o ensino de LE, o trabalho buscou apurar quais gêneros textuais estão presentes nos livros da coleção *It Fits*, bem como investigar de que maneira eles progridem ao longo dos anos finais do EF. A fim de observar mais de perto como os textos representativos desses gêneros são trabalhados com vistas ao letramento em Língua Estrangeira é que esta pesquisa é realizada.

O trabalho busca responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- O trabalho de exploração dos gêneros textuais está vinculado a uma prática social? Se sim, como? Se não, o que ocorre?
- O aluno e suas experiências são levados em consideração na elaboração da atividade? Se sim, de que modo? Se não, por que não?
- Há variação nos gêneros textuais propostos?
- Há uma progressão dos textos e no nível das questões no decorrer dos livros da coleção? Se sim, como ela acontece? Se não, o que ocorre?

Para responder às perguntas de pesquisa, foi lançada mão de parte do conteúdo das fichas de avaliação presentes no Guia do Livro Didático (BRASIL, 2014) especialmente das seções referentes aos textos e à compreensão leitora, já que elas se relacionam diretamente com o que busco compreender.

O interesse com esta análise é perceber quais são os gêneros escolhidos para cada ano, quais os mais recorrentes e em quais tipos (“narrar”, “relatar”, “expor”, “argumentar” e “instruir”) estão inseridos, de acordo com a divisão proposta por Schneuwly e Dolz (2004). Isso porque, para compreender se há crescente complexidade dos textos selecionados dentro de cada domínio de comunicação e se os textos selecionados parecem levar em conta a maturidade e desenvolvimento de capacidades cognitivas e de conhecimento dos recursos linguísticos por parte dos alunos ao longo dos anos, esse parece ser o instrumento adequado.

Foi escolhida uma sequência de leitura do volume 6, correspondente ao 6º ano, e do volume 9, relativo ao 9º ano para serem analisadas. As sequências fazem parte da sétima unidade do livro 6 e a última do livro 9 e se chamam “Sports”, livro 6, e “The world of work”, livro 9.

A análise dos dados foi realizada em dois momentos. Primeiro, fazendo-se um levantamento dos gêneros presentes na seção *Reading Corner* de cada coleção a fim de identificar a variedade dos gêneros, se eles se repetem a cada volume, a quais capacidades de linguagem pertencem e como se dá sua progressão ao longo dos anos. A partir de então, foi dado prosseguimento à comparação das unidades já mencionadas, a fim de examinar mais de perto questões relativas ao engajamento e formação do aluno-leitor-cidadão crítico, trabalho com leitura, com o intuito de encontrar as respostas para as perguntas de pesquisa citadas anteriormente neste trabalho.

## RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Sobre a primeira questão: “O trabalho de exploração dos gêneros textuais está vinculado a uma prática social? Se sim, como? Se não, o que ocorre?”, além de observar a escolha do gênero textual, também foram analisadas as questões que buscam sua exploração.

De acordo com Schlatter (2009), para que se tenha uma perspectiva de leitura como prática social, é preciso que o gênero discursivo e a temática estejam entrelaçados e que levem em conta valores ideológicos e culturais presentes no texto, o que acontece nas duas sequências analisadas. No entanto, há outros fatores que, segundo a autora, devem ser considerados a respeito da função dialógica do uso da língua, que são: “o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (oral ou escrito), seu(s) propósitos, o veículo utilizado, o contexto histórico e social de produção e de recepção do texto”. (SCHLATTER, 2009, p. 14).

Quanto aos tópicos pontuados por Schlatter (2009), o livro do sexto ano propõe uma atividade de pré-leitura sobre o meio de comunicação onde circula o texto, porém o do nono não traz informação nenhuma ao leitor sobre isso. Em relação aos propósitos do texto, o livro do nono ano apresenta perguntas como: o que o autor está tentando fazer com o texto, e o que aprendemos sobre trabalhar nos Estados Unidos. Já no livro 6, as questões não

são sobre os propósitos do texto. O mesmo se repete nas tarefas sobre o contexto de produção e recepção dos textos. Não há consistência na busca desse entendimento.

Sobre a leitura como prática social e o que ela significa, é importante observar como é feita a atividade de produção escrita, para verificar se o aluno está aprendendo a não só compreender, mas “expressar opiniões” utilizando a língua estrangeira (BRASIL, 1998, p.54). Para isso, foram observadas as tarefas de produção escrita, localizadas na seção *Pen to paper*.

No sexto ano, o gênero textual estudado, regras, é o mesmo da produção escrita, no entanto não está tão contextualizado com o tema, esportes. Ainda assim, é interessante destacar que o livro propõe uma revisão do texto para que o aluno possa se autoavaliar e, dentro dessa proposta, se ele atingiu os objetivos propostos, é sugerido que ele exponha seu cartaz em sala de aula. O gênero do nono ano, apesar de não ser o mesmo lido, está adequado ao tema e aos debates feitos nas atividades de leitura. Porém, a fim de alcançar maior engajamento do aluno e ampliação de sua capacidade de expressão escrita e ter função social, os alunos deveriam produzir um texto para ser compartilhado, respondendo a uma demanda social, por exemplo, facilitar a busca por emprego em sua região, dando instruções aos colegas.

Relativamente à segunda pergunta de pesquisa: “O aluno e suas experiências são levados em consideração na elaboração da atividade? Se sim, de que modo? Se não, por que não?”, foi possível responder de maneira (parcialmente) afirmativa. Principalmente nas seções de pós-leitura que buscam relacionar os conhecimentos de mundo dos alunos para construir momentos de engajamento dos aprendizes com o texto (BRASIL, 1998), é possível perceber preocupação com a realidade do aluno. Entretanto, como foi constatado, faltam nas atividades de pré-leitura, por exemplo, orientações para que o professor auxilie o aluno a relacionar o que está sendo proposto pelo livro com os conhecimentos que trazem, sendo esse envolvimento fundamental para que o ensino seja significativo. Nesse ponto, o material poderia propor, mesmo que nas instruções do professor, tais perguntas/tarefas.

No tocante à terceira pergunta: “Há variação nos gêneros textuais propostos?” é possível afirmar que há uma significativa variedade; no entanto, faz-se necessário uma distribuição melhor dos textos entre todos os eixos, principalmente do “narrar” e do “argumentar”.

Em resposta à quarta pergunta de pesquisa: “Há uma progressão dos textos e no nível das questões no decorrer dos livros da coleção? Se sim, como ela acontece? Se não, o que ocorre?” pode-se dizer que isso ocorre de modo parcial.

Através da análise dos gêneros textuais presentes na coleção, percebe-se que a progressão é parcial, posto que nem todos os tipos de textos são contemplados, e especialmente nos anos em que parecem ser mais adequados, como foi apontado.

Para observar se os níveis das questões e os textos em si se complexificavam, houve a necessidade de observar de maneira mais específica as duas sequências de leitura e proposta de produção textual.

Essa progressão parece acontecer, por exemplo, na crescente complexidade visível entre os textos. Aquele voltado ao sexto ano possui frases mais curtas, ilustração e palavras bem conhecidas pelos alunos, enquanto o texto para o nono ano possui cinco parágrafos com frases longas e um vocabulário mais complexo.

Também, as atividades do sexto ano são, em sua maioria, escritas em língua portuguesa e, como já descrito antes, elas focam muito mais em colher informações explícitas no texto. Diferentemente das atividades para o último ano que são em inglês e mais variadas, nas quais o estudante deve, além das informações explícitas, identificar outras implícitas.

Ao verificar a parte de produção escrita, no sexto ano, há uma proposta diretamente relacionada a capacidade de “instruir”, na qual os alunos deveriam escrever regras, mesmo gênero trabalhado até então, o que parece promover a escrita de forma simples, como convém a esse ano.

Na proposta de produção escrita para o nono ano, os alunos devem preencher um formulário em busca de uma vaga de emprego, o que é pertinente, se forem consideradas a discussão e a temática apresentadas na unidade. No entanto, mesmo estando de acordo com o tema, o que se espera de alunos no nono ano é que sejam capazes de produzir um texto mais complexo, como por exemplo, a produção de um guia para outros alunos de como encontrar trabalhos comuns aos estudantes da sua idade na região em que moram e como proceder para solicitar esse emprego. Essa atividade seria uma derivação mais avançada de letramento para os alunos do nono ano e significaria de fato uma progressão no trabalho de letramento, especialmente se eles de fato compartilhassem com colegas de outras séries, ou da mesma série o que produziram.

Pode-se dizer, após responder todas as perguntas e analisar a coleção e as atividades, que não basta fazer uma boa seleção dos textos, é preciso pensar em como organizá-la ao longo dos livros e unidades. A abordagem das tarefas relacionadas ao texto, também faz toda a diferença, afinal elas são uma das principais maneiras de engajar o aluno. Mais uma vez ressalto a importância de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes na formulação de exercícios. O aluno se sente mais à vontade para ler quando reconhece o assunto e até mesmo a estrutura do texto e também para produzir, já que aprendeu o gênero no qual precisa escrever. Havendo essa progressão, as dificuldades que ocorrem ao passar de um ano escolar para o outro ficam menos evidentes e a aprendizagem se torna um processo contínuo e não fragmentado, descontextualizado e sem sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho, ao analisar os textos e duas sequências de leitura da coleção It Fits, foi observar de que maneira o material propõe as atividades relacionadas aos gêneros textuais, avaliando assim, sua contribuição para o ensino de LE.

Em um primeiro momento busquei conhecer a coleção. Além das experiências que eu tinha sobre o uso dos livros, considerei importante saber como o PNL D e a própria editora avaliaram o material. O próximo passo, então, foi quantificar os textos presentes em todos os livros da coleção e classificá-los nos agrupamentos propostos por Schneuwly e Dolz (2004) a fim de verificar a variedade de textos apresentados e se existia ou não a progressão no estudo dos gêneros. Paralelamente, foram identificados os temas de cada unidade, já que eles também interessavam a este trabalho.

Em seguida, escolhi duas sequências de leitura, uma voltada para o sexto e outra para o nono ano, com o intuito de olhar de forma mais detalhada a maneira como o livro trazia as atividades relacionadas aos textos. Para essa análise, utilizei como suporte algumas perguntas presentes no próprio Guia de Livros Didáticos 2014 (BRASIL, 2013), o que foi de grande importância para que as respostas das perguntas de pesquisa fossem encontradas.

Concluí que, apesar de ainda ter muitos aspectos a melhorar, o livro analisado responde afirmativamente a todas as perguntas, ainda que de modo parcial em alguns casos, trabalhando além da língua, a compreensão leitora dos alunos que o utilizam, contribuindo para o letramento deles em LE.

Mesmo quando o livro supria com o que considerei ser necessário e obrigatório estar contido nele, sempre ficava algo faltando, algo a ser aprimorado, o que não desqualifica o material. Não há regras gerais, medidas estanques quando nos referimos a ensino-aprendizagem. O livro é direcionado a diferentes pessoas, situadas em diferentes locais, vivendo em diferentes contextos. Retomando o que afirmei no início do trabalho, é papel do professor fazer as adaptações necessárias para utilizar o material.

O trabalho que desenvolvi pode contribuir para desconstruir o discurso de muitos professores que utilizam a desqualificação o livro didático de Inglês como pretexto para não usá-lo. Além disso, traz mais uma vez a discussão sobre a importância do ensino de LE pautado nos gêneros textuais, bem como a valorização de um trabalho significativo tendo como perspectiva o uso da língua como prática social. Também serve para reafirmar a importância



da utilização do LD enquanto recurso didático importante no trabalho pedagógico e ressaltar a importância do PNLD, como processo de avaliação que contribui para a melhoria da qualidade dos materiais que chegam às salas de aula.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2011.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

CHEQUI, Wilson. **It Fits: ensino fundamental: 6º ano**. São Paulo: SM, 2012

\_\_\_\_\_. **It Fits: ensino fundamental: 9º ano**. São Paulo: SM, 2012

DIAS, Reinildes. **Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental**. In: DIAS, R. & CRISTÓVÃO, V. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas/ Reinildes Dias, Vera Lúcia Lopes Cristóvão (organizadoras). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

JORGE, Miriam Lúcia; TENUTA, Adriana Maria. **O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático**. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 121-132.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**/ Brasília: Aberto: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia M. de Oliveira e. **História do material didático de língua inglesa no Brasil**. In: DIAS, R. & CRISTÓVÃO, V. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas/ Reinildes Dias, Vera Lúcia Lopes Cristóvão (organizadoras). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

PESSOA, Danielle do A. **Articulação e progressão no ensino de leitura: uma proposta em livros didáticos**. In: Práticas de letramento. caminhos e olhares inovadores. Ana Maria de Mattos Guimarães et. al (Orgs.) Porto Alegre: Mediação, 2014.

PINTO, A.; PESSOA, K. **Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais**. In: DIAS, R. & CRISTÓVÃO, V. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas/ Reinildes Dias, Vera Lúcia Lopes Cristóvão (organizadoras). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

RAMOS, Rosinda de C. Guerra. **O livro didático de Língua Inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades**. In: DIAS, R. & CRISTÓVÃO, V. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas/ Reinildes Dias, Vera Lúcia Lopes Cristóvão (organizadoras). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SARMENTO, Simone. **ReVEL na Escola: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira**. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016.

SARMENTO, Simone; SILVA, Larissa Goulart. **The Book is (not) on the Table: O Programa Nacional do Livro Didático no Cotidiano Escolar da Educação Linguística**. Anais Eletrônicos do 9º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Rio de Janeiro, RJ, v.1, n.1, p. 1 – 16. 2012.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola**: uma proposta de letramento. Calidoscópio Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

XAVIER, R. & URIO, E. **O professor de Inglês e o livro didático: que relação é essa?**/ Campinas, SP, 2006.

# GENTE HOY: SUA ADEQUAÇÃO AO PLANO CURRICULAR CERVANTES E AO MARCO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS<sup>1</sup>

Maica Frielink Immich<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho apresenta um estudo sobre o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) e sobre os níveis de referência propostos para a aprendizagem, o ensino e a avaliação. Em seguida, estuda-se o Plano Curricular do Instituto Cervantes, desdobramento do MCER. Ao final, analisa-se o livro didático de espanhol *Gente Hoy 1* (A1-A2) com o objetivo de ver como e em que medida está adequado ao que foi proposto pelos documentos estudados.

**Palavras-chave:** Marco Comum Europeu de Referência. Plano Curricular Cervantes. Livro didático de espanhol.

## INTRODUÇÃO

O Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) definiu níveis de referência para as línguas com o objetivo de unificar as diretrizes para a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas na Europa. O Plano Curricular do Instituto Cervantes é a proposta curricular para os níveis de referência da língua espanhola. O documento em questão é uma projeção daquilo que foi instituído no Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas e tem como objetivo descrever os conteúdos direcionados a cada nível.

A partir do estudo do MCER e do Plano Curricular Cervantes, analisa-se qualitativamente o livro didático *Gente Hoy 1* (A1-A2) com a finalidade de constatar como se dá sua adequação, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das competências gerais e comunicativas e os objetivos gerais dos documentos fundadores supracitados. Para tanto, discute-se sua estrutura, as informações iniciais e suas correlações com as atividades e as tarefas propostas, a partir de uma das unidades didáticas, escolhida como amostra representativa.

## MARCO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

O Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas faz parte do projeto de política linguística do Conselho da Europa que tem como objetivo “conseguir uma maior unidade entre seus membros, adotando uma ação comum no âmbito cultural” (MCER, 2002, p.2). Assim, com um caráter integrador, o MCER está direcionado à unificação das diretrizes para a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas na Europa. A obra apresenta a base comum de princípios para consultas por parte dos usuários que podem ser tanto alunos como profissionais que elaboram os currículos de programas de línguas, manuais, provas, etc.

Centrando-se na ação, entende-se tal termo por aquilo que as pessoas são capazes de realizar no mundo de forma concreta, constituindo-se como agentes sociais que, em contextos sociais e através da ação desenvolvem tarefas. As ações podem ser linguísticas ou não, como se pode depreender do trecho abaixo:

“(…) acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo.” (Marco, 2002, p.10)

- 1 Trabalho apresentado no III SNEEL sobre o estudo desenvolvido para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- 2 Graduada em Letras Licenciatura (português e espanhol), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: maicaimmich@hotmail.com.

Em seguida, estão estabelecidos os níveis de referência. Esses níveis propostos são a definição dos diferentes graus de conhecimento da língua e constituem seu objetivo principal. Tal proposta se deu devido à necessidade iminente da existência de uma base única para a comparação entre os diferentes tipos de avaliação e certificação existentes. Cada instituição já seguia algum padrão e, devido à semelhança entre esses padrões, os níveis que já eram adotados serviram como base para o MCER.

Para a definição dos níveis, não se pensou tão somente no que o aluno deve ser capaz de fazer usando a língua ou na complexidade das ações a partir dos recursos linguísticos que dispõe, mas também se levou em consideração a quantidade adequada de níveis que seriam propostos: não podiam ser tão poucos que não permitissem a classificação dos diferentes graus de conhecimentos e tampouco poderiam ser tantos a ponto de não haver uma clara distinção entre eles. Assim, chegou-se ao número ideal de seis níveis: *Acceso (Breakthrough)*, *Plataforma (Waystage)*, *Umbral (Threshold)*, *Avanzado (Vantage)*, *Dominio Operativo Eficaz (Effective Operational Proficiency)* e *Maestría (Mastery)*. Os seis níveis citados estão em consonância com os três níveis clássicos (*Básico*, *Intermedio* e *Avanzado*). O desdobramento dos três níveis em seis origina a configuração ramificada, que garante flexibilidade e progressão dos mesmos, podendo estes, inclusive, serem novamente ramificados de acordo com a necessidade do contexto de ensino e aprendizagem. Ademais, podem-se incluir os chamados níveis extras, ou *Niveles de Signo Más* (por exemplo: A2+), que são níveis de aprofundamento, elevados em relação ao anterior, no qual nos deparamos com uma maior quantidade de informação a partir dos mesmos descritores do nível antecedente.

O MCER discrimina as competências, destrezas e habilidades dos usuários ou alunos. As competências são entendidas como “a soma dos conhecimentos, destrezas e características individuais que permitem que uma pessoa realize ações” (MCER, 2002, p.9). As destrezas e as habilidades são a capacidade do aluno de colocar em prática suas competências, ou seja, é o que ele sabe fazer.

Temos configurados dois grandes tipos de competências: (1) as competências gerais (conhecimento declarativo, que está relacionado ao que o aluno sabe, as destrezas e habilidades, que correspondem ao que o aluno sabe fazer; a competência existencial que é o conhecimento sobre si mesmo; e a capacidade de aprender) e (2) as competências comunicativas (linguísticas – léxica, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica –, sociolinguística e pragmáticas - discursiva e funcional)<sup>3</sup>.

O MCER também apresenta os diferentes tipos de atividades, a partir das quais propõem as tarefas como princípio educacional no qual se deve basear o ensino das línguas. As atividades que levam à realização das tarefas podem ser de expressão (oral ou escrita), de compreensão (auditiva, de leitura ou audiovisual), de interação (oral ou escrita), de mediação.

A diversidade linguística, entendida a partir do emprego do plurilinguismo, bem como o currículo, são discutidos no oitavo capítulo e tudo o que se abordou anteriormente culmina no capítulo final, cuja temática central é a avaliação.

## PLANO CURRICULAR DO INSTITUTO CERVANTES

O Plano Curricular Cervantes está orientado aos preceitos do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas. No entanto, o Instituto Cervantes já contava com uma edição do Plano precedente ao MCER. Sobre os objetivos do Plano, cita-se: a centralização, no aluno, do processo de ensino e aprendizagem; direcionamento ao uso social da língua de acordo com a competência comunicativa; a promoção e a facilitação do plurilinguismo e do pluriculturalismo; a realização de “un análisis amplio y comprensivo de las competencias de los hablantes que

3 Para uma mais clara visualização das competências, veja o esquema do Anexo 1.

trasciende el plano estrictamente lingüístico” (Plano Curricular, p. 74.), apresentando cinco componentes (gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural e de aprendizagem) a partir dos quais apresenta doze inventários que contêm as informações que devem ser abordadas em cada nível<sup>4</sup>. Ao propor a centralização do processo de ensino e aprendizagem no aluno, enfoca nele a concepção de um estudante como agente social, falante intercultural e aprendiz autônomo.

## GENTE HOY

Na parte introdutória do livro didático, encontramos uma seção intitulada “renovação pedagógica” na qual são comentadas as modificações em relação às edições anteriores, para tratar de maneira mais progressiva o conteúdo abordado. Porém, considerando-se *pedagogia* como a “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza” (DRAEe), embora o livro se pretenda renovador pedagogicamente, a maior novidade que encontramos é seu enfoque didático: o enfoque por tarefas. O livro se propõe a trabalhar de maneira a propiciar a aprendizagem a partir do uso da língua, baseando-se em textos e em atividades que se realizem de forma cooperativas entre os alunos.

Para sinalizar o tipo de atividade, são apresentados alguns ícones (atividade de audição, escrita, interação, etc.).<sup>5</sup> Contudo, o ícone que mais chama a atenção é aquele que se refere à ampliação do conhecimento a partir de pesquisas na internet. Esse ícone propõe o desenvolvimento da capacidade de aprender, integrante das competências gerais descritas pelo MCER e que visa, também, estimular a autonomia dos alunos, indo ao encontro da proposta do aluno como aprendiz autônomo do Plano Curricular. Contudo, quando se analisa quantitativamente o reflexo da proposta naquilo que realmente apresenta o livro, encontram-se 145 itens no total, dos quais somente 23 têm alguma proposta direcionada à pesquisa autônoma, ou seja 15,86% das atividades apresentam o ícone de busca na internet. Analisando-se qualitativamente as atividades propostas, encontram-se itens que sugerem apenas a busca de uma foto na internet (*Gente Hoy*, p.55) ou que apresentam a sugestão de busca por informações na internet em caso de dúvidas. Por isso, conclui-se que o livro se propõe a estimular a dimensão de autonomia do aluno, mas ao longo das unidades apresenta poucos momentos que realmente culminam no desenvolvimento desse perfil.

O livro *Gente Hoy* apresenta unidades de zero a doze.<sup>6</sup> Escolheu-se a unidade dois como mostra representativa por ser aquela que contempla todos os apartados (a saber: *introducción, entrar en materia, en contexto, formas y recursos, tareas, mundos em contacto, consultorio gramatical e consultorio verbal*<sup>7</sup>). Assim, centrou-se a análise no apartado *tareas*. A unidade apresenta duas tarefas: “Una boda española” e “Los perfiles de la clase”. Segundo o MCER, as tarefas são “vehículos para planificar, llevar a cabo e informar sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua (MCER, 2002, p.58), Ainda segundo o MCER (2002, p. 58-59), pode-se deprender a partir das tarefas características informacionais que se relacionam com: (1) *tipo de la tarea*; (2) *objetivos de la tarea*; (3) *información de entrada*; (4) *resultados*; (5) *actividades*; (6) *roles*; (7) *control y evaluación*. A partir desse conjunto de informações, analisam-se, a seguir, as tarefas:

### Tarefa: “Una boda Española”

TIPO DE LA TAREA	Interacción en el aula: organizar una boda
OBJETIVOS	Distribuir a los invitados en las 3 mesas de la boda
INFORMACIÓN DE ENTRADA	Instrucciones: datos sobre los invitados

4 Com a finalidade de ilustrar a correspondência entre os componentes e os inventários, organizou-se o esquema que pode ser conferido no anexo 2.

5 Para demonstrar a correspondência entre os tipos das atividades e os apartados do Plano Curricular, veja o anexo 3.

6 Para ver a relação das 13 unidades com as noções específicas do Plano Curricular, veja anexo 4.

7 Para ver a análise sobre as atividades de cada unidade em relação às competências do MCER, veja anexo 5.



RESULTADOS	Distribución de los invitados en las mesas
ACTIVIDADES	Reconocer en fotos a los invitados de la lista a partir de la lectura de sus perfiles; Escuchar a los novios para completar la información sobre los invitados; Con el compañero, decidir cómo distribuir a todos los invitados en tres mesas; Con el compañero, decidir dónde se sentarán.
ROLES	En la tarea: como organizadores de la boda. Para la resolución de la tarea: organizadores de las estrategias que usarán para distribuir a los invitados.
CONTROL Y EVALUACIÓN	Control: mediación durante las actividades 3 y 4 para certificarse de la adecuación lingüística y de la participación de los alumnos en cuanto a propuestas de estrategias para resolver el problema. Evaluación: resultado final de la división: adecuación de las agrupaciones de invitados a partir de los datos iniciales.

## Tarea: “Los perfiles de la clase”

TIPO DE LA TAREA	Interacción en el aula: entrevista.
OBJETIVOS	Elaboración de un póster con el perfil de un compañero o una presentación.
INFORMACIÓN DE ENTRADA	Ejemplos de perfiles de invitados a la boda (tarea “Una boda Española”); Ejemplos de informaciones que el perfil debe contener: nombre, edad, nacionalidad, profesión o estudios, idiomas, principales aficiones, relaciones, etc.
RESULTADOS	Elaboración de un póster o una presentación del perfil.
ACTIVIDADES	Preparar las preguntas necesarias para obtener las informaciones solicitadas (nombre, edad, nacionalidad, profesión o estudios, idiomas, principales aficiones, relaciones, etc.) en la entrevista; Entrevistas al compañero; Elaborar un póster con su perfil o una presentación.
ROLES	<b>En la tarea:</b> entrevistadores y entrevistados. <b>Para la resolución de la tarea:</b> elaboradores de preguntas y constructores de póster/presentadores.
CONTROL Y EVALUACIÓN	<b>Control:</b> durante la realización de la tarea, la adecuación de las preguntas y de los roles de entrevistador y entrevistado. <b>Evaluación:</b> del producto final, o sea, del póster o de la presentación.

O último apartado do livro – *mundos en contacto* – está direccionado ao desenvolvemento do alumno como falante intercultural e representa o espazo destinado ao componente cultural do Plano Curricular. Desta maneira, o apartado condensa as principais informacións dos três inventários do componente cultural (*referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales*).

## CONCLUSÕES

Com as análises realizadas, encontra-se uma concordância expressiva entre o trabalho que propõe o livro *Gente Hoy* e o antes proposto pelo MCER e o Plano Curricular Cervantes. Em relação ao MCER se destaca o enfoque

por tarefas, a partir de atividades de tipos variados e em relação ao Plano Curricular sobressai a correspondência das unidades aos inventários.

Verifica-se a pertinência e adequação das temáticas propostas pelo livro didático, das atividades que propõe (salvo algumas de desenvolvimento do estudante como aprendiz autônomo) e da estrutura das tarefas que apresenta (bastante condizentes com a definição e as informações exigidas pelo MCER). Contudo, a análise das duas tarefas da unidade tomada como amostra, demonstra que estas se distanciam do objetivo geral do Plano Curricular de centrar-se no aluno como agente social, pois não estimulam os estudantes a atuarem em situações sociais cotidianas, uma vez que consideram o aluno somente como aprendiz da língua espanhola.

A organização das unidades está bastante ligada ao desenvolvimento das competências apresentadas pelo MCER e aos inventários do Plano Curricular, especialmente em relação às temáticas que se podem depreender a partir do título das mesmas. Assim, apresentam bastante conexão com as noções específicas propostas pelo Plano Curricular, sendo que cada unidade enfoca conteúdos de um inventário ou mais para dar conta da dimensão linguística envolvida.

## REFERÊNCIAS

ARJONILLA, A. y otros (2014): **Diccionario de términos clave de ELE** [en línea] Madrid, Instituto Cervantes, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)> (acceso: 15/12/2014)

DRAEe. Real Academia Española. **Diccionario de la lengua española**. Disponible en: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>>.

INSTITUTO CERVANTES (2007): **Niveles de Referencia para el español, Plan Curricular del Instituto Cervantes**. Biblioteca Nueva, Madrid.

MCER. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. 263p.

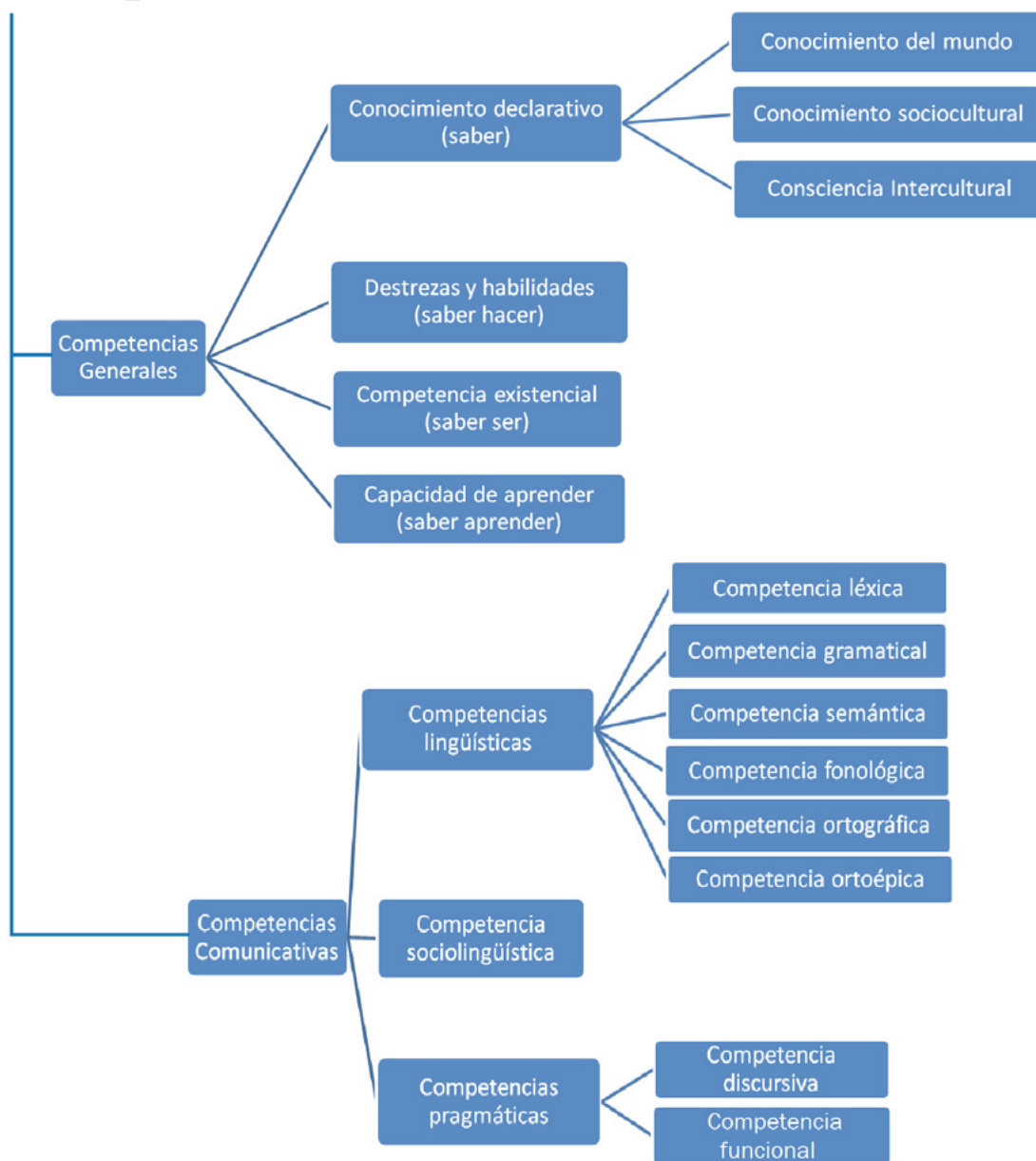
NAVARRO SERRANO, Pedro & NAVARRO GINER, Román M. (2008): **Cómo aplicar los Niveles de Referencia a la elaboración de materiales didácticos: estudio sobre Pasaporte A1**. MarcoELE, revista de didáctica ELE. núm. 6, 2008. Disponible en: <<http://marcoele.com/equivalencias-pasaporte-a1/>> (acceso: 20/10/2014)

PERIS, Ernesto Martín; BAULENAS, Neus Sans. **Gente hoy 1: A1-A2**. Barcelona: Editora Difusión, 2013. 181p.

TENBRINK, Terry D. 1981. **Evaluación: guía práctica para profesores**. Madrid: Narcea (8ª edição, 2006).

**ANEXO I – Competências do aluno ou usuário (MCER)**

## Competencias del usuario o alumno



**ANEXO 2 – Componentes e inventários do Plano Curricular do Instituto Cervantes**

COMPONENTES	INVENTARIOS
Componente gramatical	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gramática;</li> <li>- Pronunciación y prosodia;</li> <li>- Ortografía.</li> </ul>
Componente pragmático-discursivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funciones;</li> <li>- Tácticas y estrategias pragmáticas;</li> <li>- Géneros discursivos y productos textuales.</li> </ul>
Componente nocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nociones generales;</li> <li>- Nociones específicas</li> </ul>
Componente cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referentes culturales;</li> <li>- Saberes y comportamientos socio-culturales;</li> <li>- Habilidades y actitudes interculturales.</li> </ul>
Componente de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedimientos de aprendizaje.</li> </ul>

**ANEXO 3 – Gente Hoy 1: unidade 2. Os tipos de atividades****GENTE HOY 1: UNIDAD 2 GENTE CON GENTE****TIPOS DE LAS ACTIVIDADES: COMPRENSION, EXPRESION E INTERACCION**

TIPO		ACTIVIDAD												
		Entrar en materia			En contexto	Formas y recursos				Tareas		Mundos en contacto		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
COMPRENSIÓN	ORAL	X	X		X		X	X	X	X	X			
	ESCRITA	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
EXPRESIÓN	ORAL	X					X	X	X	X	X	X		
	ESCRITA	X			X	X	X		X		X			X
INTERACCIÓN	ORAL	X					X	X	X	X	X		X	

**ANEXO 4 – As unidades de *Gente Hoy* e as Noções Específicas do Plano Curricular**

<b>UNIDAD</b>	<b>NOCIONES ESPECÍFICAS</b>
<b>0 – Gente en clase</b>	Identidad personal.
<b>1 – Gente que estudia español</b>	Información y medios de comunicación; Actividades artísticas.
<b>2 – Gente con gente</b>	Individuo: dimensión física; Individuo: dimensión perceptiva y anímica; Relaciones personales; Ocio.
<b>3 - Gente de vacaciones</b>	Viajes, alojamiento y transporte; Ocio.
<b>4 – Gente de compras</b>	Compras, tiendas y establecimientos. Economía e industria.
<b>5 – Gente en forma</b>	Higiene y salud; Alimentación.
<b>6 – Gente que come bien</b>	Alimentación
<b>7 – Gente que trabaja</b>	Trabajo
<b>8 – Gente que viaja</b>	Viajes, alojamiento y transporte.
<b>9 – Gente de ciudad</b>	Gobierno, política y sociedad; Servicios.
<b>10 – Gente y fechas</b>	Actividades artísticas; Geografía y naturaleza; Educación; Identidad personal.
<b>11 – Gente en casa</b>	Vivienda; Servicios.
<b>12 – Gente e historias</b>	Ciencia y tecnología; Actividades artísticas.



## ANEXO 5 – Gente Hoy 1: unidade 2. Relação entre as atividades do livro didático e as competências do MCER

COMPETENCIAS			ACTIVIDAD												
			Entrar en materia			En contexto	Formas y recursos				Tareas		Mundos en contacto		
			3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Competencias generales	Conocimiento declarativo (saber)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Destrezas y habilidades (saber hacer)		X	X				X	X	X	X	X	X		
	Competencia existencial (saber ser)							X	X	X	X	X	X	X	X
	Capacidad de aprender (saber aprender)							X		X			X	X	
Competencias comunicativas	Competencias lingüísticas	Competencia léxica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Competencia gramatical	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Competencia semántica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Competencia fonológica	X	X		X		X	X	X	X	X			
		Competencia ortográfica		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Competencia ortoépica								X				X	
	Competencia sociolingüística				X				X		X				
	Competencias pragmáticas	Competencia discursiva		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Competencia funcional		X	X				X	X	X	X	X	X	X		

# LA ENSEÑANZA DE ELE A NIÑOS EN PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Renata Martins da Silva<sup>1</sup>

Mónica Nariño Rodríguez<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho investiga metodologias adequadas para o ensino de Espanhol como língua estrangeira para crianças brasileiras ainda não alfabetizadas. Os questionamentos aqui presentes foram feitos ao longo da aplicação do projeto *Un Viaje Cultural com Niños em Proceso de Alfabetización*, posto em prática com alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Dessa maneira, o projeto investigou e testou, na prática, estratégias e recursos eficientes para a aquisição de ELE pensando sempre na aprendizagem da língua juntamente com sua cultura.

**Palavras-chave:** Crianças. Espanhol como língua estrangeira. Cultura.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa à investigação de métodos, estratégias e recursos para o ensino de Espanhol como língua estrangeira para crianças brasileiras ainda não alfabetizadas. Os questionamentos aqui presentes são feitos a partir da análise do projeto *Un Viaje Cultural com Niños em Proceso de Alfabetización*, aplicado aos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS. O projeto foi realizado e aplicado no primeiro semestre de 2016 e foi elaborado para a disciplina de Estágio de Docência em Língua Espanhol I, disciplina obrigatória do curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O projeto *Un Viaje Cultural com Niños em Proceso de Alfabetización* lançou um olhar sensível para o ensino de espanhol como língua estrangeira para alunos brasileiros em processo de alfabetização. Pelo fato de ainda não serem alfabetizados, o trabalho com esses alunos fica limitado se pensarmos nas habilidades de leitura e produção textual - destrezas geralmente muito trabalhadas no ensino de línguas. Por esse motivo, o projeto utilizou-se do método comunicativo com um enfoque maior nas destrezas de compreensão auditiva e expressão oral.

## RECURSOS E METODOLOGIA

O presente trabalho tem como objetivo comprovar a eficiência do uso de recursos lúdicos, motivadores, dinâmicos e centrados no aluno destinatário para o ensino de ELE para crianças em processo de alfabetização. De acordo com Benítez,

El componente lúdico puede aprovecharse como fuente de recursos estratégicos en cuanto que ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede servirnos de estrategia afectiva puesto que desinhibe, relaja, motiva; de estrategia comunicativa, ya que permite una comunicación real dentro del aula; de estrategia cognitiva porque en el juego habrá que deducir, inferir, formular hipótesis (...), por mencionar algunos ejemplos (BENÍTEZ, 2008, p. 3).

Acredita-se que o ensino-aprendizado de ELE seja mais efetivo com o uso das metodologias e recursos adequados e que o idioma estrangeiro faça mais sentido para o aluno se for aprendido juntamente com a cultura, de maneira interdisciplinar e lúdica. Assim, se analisará como se deu o uso desses recursos no projeto *Un Viaje Cultural com Niños em Proceso de Alfabetización* para que se possam encontrar maneiras de desenvolver um aprendizado

1 Aluna do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: renata.martins@ufrgs.br

2 Professora do setor de Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e orientadora do presente trabalho.

de ELE eficiente e prazeroso para os alunos em processo de alfabetização, buscando fazer com que, mesmo ainda não alfabetizados, desenvolvam habilidades para o uso da língua, assim como conheçam e, principalmente, se interessem pela cultura dos países falantes do idioma estudado.

Pensando que a escrita é um recurso limitado para trabalhar com esse público alvo, acredita-se que o método comunicativo seja o mais adequado para o ensino de ELE. O projeto defende um ensino baseado nas destrezas de compreensão auditiva e expressão oral, desenvolvidas com materiais lúdicos, para ensinar os recursos linguísticos e culturais – aspectos que devem ser trabalhados em conjunto. Para formar nos alunos o imaginário cultural almejado, é necessário trabalhar com os recursos mais lúdicos e palpáveis possíveis. Partindo desses pressupostos, o projeto *Un Viaje Cultural com Niños em Proceso de Alfabetización* foi moldado.

## DESENVOLVIMENTO

É interessante como, ao formular um projeto, diversas situações e atividades tenham que ser repensadas, reformuladas, adaptadas no decorrer do percurso – mesmo que tenhamos pensado cuidadosamente em cada situação antes de aplicá-lo. Pensar em um projeto é uma tarefa árdua se considerarmos o fato de que, enquanto estagiários, desconhecemos – ainda que façamos observações antes da realização do projeto - o verdadeiro contexto da escola, os colegas de trabalho e principalmente nossos alunos. Ao elaborarmos o projeto, estamos imersos em suposições. Em virtude disso, ao começarmos a aplicar o projeto, foi necessário reconsiderar certas atividades e objetivos anteriormente propostos, avaliando as necessidades e os interesses dos alunos. A ideia inicial era trabalhar com os recursos linguísticos – tais como apresentação pessoal, números, cores, meios de transporte, animais e outros – juntamente com os aspectos culturais de diversos países falantes de espanhol, propondo uma viagem para um dos países estudados como produto final. A proposta parecia muito apropriada até o momento em que se identificou que alunos dessa faixa etária ainda não possuem todas as noções de espaço formadas, tornando-se necessário levar para o projeto uma maneira eficiente de passar para o grupo as noções de bairro, cidade e país.

Fez-se necessário também pensar em como essas noções poderiam ser trabalhadas de maneira dialógica entre os alunos e o professor, assim como entre os alunos e o material, para que os educandos desenvolvessem autonomia e liberdade no processo de ensino/aprendizagem, afinal não podemos levar aulas que contemplem apenas a visão do professor e aquilo que ele pensou ao elaborá-las, pois “desarrollar la autonomía del aprendiz significa hacerle responsable de su propio proceso de aprendizaje” (BENÍTEZ, 2008, p. 10). Dessa maneira, cabe ao professor criar essas oportunidades e instrumentos facilitadores para que o aluno consiga participar do seu aprendizado. Para construir as primeiras noções de espaço, partiu-se do conhecimento prévio de cada aluno. Fizeram-se questionamentos sobre coisas que eles viam perto de suas casas e foram levadas figuras de diversos estabelecimentos da cidade – igrejas, mercados, restaurantes, praças, entre outros – para que identificassem quais desses existiam perto de onde moravam para que, então, pudessem formar seus bairros. Cada um construiu seu bairro para depois construírem a cidade da turma, colando todos os bairros em um grande cartaz.

Dessa forma, além de incentivar a autonomia do aluno no próprio aprendizado e sua interação com o material oferecido, partiu-se do que os alunos sabiam para ensinar algo novo, levando em consideração suas vivências e conhecimentos de mundo. Freire, para ressaltar a importância disso, utiliza-se de uma metáfora que deve estar sempre presente na elaboração de quaisquer aulas:

“Estando num lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá. Assim também ocorre com a compreensão menos rigorosa, menos exata da realidade. Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos - não importa quem sejam - estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade”. (FREIRE, 1989, p.17).

Dessa maneira, o professor não pode apenas levar os novos conceitos e noções e desconsiderar a compreensão que esses educandos já possuem da realidade. Freire, em *A Importância do Ato de Ler*, afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra; o que se pode pensar disso é que cada sujeito em uma sala de aula, mesmo que em processo de alfabetização, já faz, desde muito cedo, suas próprias leituras de mundo e essas devem ser consideradas no processo de aprendizado. Por isso, essa construção das noções de bairro e cidade foi de suma importância para o projeto, visto que houve participação por parte de todos os envolvidos nos seus próprios aprendizados. Sobre os recursos utilizados para o desenvolvimento dessas noções, pode-se afirmar que não foram necessários muitos gastos e tecnologias para propor aos alunos atividades interativas, lúdicas e centradas nos alunos destinatários. Com isso, os alunos aprenderam o vocabulário dos estabelecimentos e organização da cidade, além dos conceitos de espaço almejados.

Após construir essas noções de bairro e cidade, passou-se então para a noção de país. Ampliou-se, em papel pardo, um mapa da América do Sul, que foi levado para o chão da sala para que todos os educandos pudessem se aproximar do material. Novamente partiu-se dos conhecimentos que os alunos possuíam para, depois, avançar nas noções. Questionou-se, além de outras coisas, onde a cidade elaborada pela turma se encontrava no mapa, onde estava o Brasil e o que eram os lugares que estavam ao lado dele no mapa. A partir de uma conversa guiada com o cartaz da cidade juntamente com o cartaz do mapa, se construiu, em conjunto, a noção de país. Encantados com o mapa grande, os alunos novamente foram muito participativos. Já possuíam a noção de cidade e sabiam que elas se localizam dentro dos países. Para dar-lhes noções do que está perto e o que está longe, foi levado um fantoche de coelho que viajaria pelo mapa. Para que compreendessem essas noções, foram feitas fichas com meios de transporte – carros, ônibus, aviões, bicicletas, e outros - que poderiam ser coladas e retiradas do cartaz por um velcro colado no cartaz e em cada ficha. Os alunos deveriam ajudar o coelho a pensar se o local estava perto ou longe e, dependendo da distância, decidir com que meio de transporte ele deveria viajar. Todos puderam ajudar o fantoche e colar a ficha que lhes parecia mais apropriada no mapa.

Assim, os educandos aprenderam, de maneira divertida e interativa, as noções de distância e o vocabulário dos meios de transporte. A partir desse momento, o fantoche virou mascote da turma e o mote para as próximas viagens culturais que seriam feitas pelos países falantes de espanhol. A atividade mostrou-se muito satisfatória e produtiva; a ideia de um mapa grande, que pudessem tocar, e de uma mascote com um propósito bem definido os motivou muito. Mesmo ainda em processo de alfabetização, sem saberem ler a palavra escrita, os alunos realizaram ótimas leituras do mapa e do material disponibilizado. Os recursos utilizados foram interativos e não tiveram altos custos, além do fato de que podem ser utilizados em diversos outros momentos se necessário. A mascote foi definida a partir de um estudo dos gostos da turma, que falava muito de coelhos após ter trabalhado com isso na Páscoa, mas esse recurso também pode ser adaptado dependendo do grupo, podendo ser até mesmo algum urso de pelúcia ou mascote feito em casa pelo professor. Dessa maneira, não se torna difícil realizar a atividade com recursos lúdicos iguais ou similares.

Após apresentar as noções de espaço para a turma, iniciou-se o trabalho com os aspectos culturais dos países falantes de espanhol. Contou-se a história adaptada de Alice no País das Maravilhas e associou-se a mascote – Sr. Conejo - como um velho amigo da personagem. O coelho estaria buscando sua amiga pelos países vizinhos; assim, ele realizou suas viagens com propósitos bem definidos. O Sr. Conejo possuía também um passaporte que era carimbado a cada viagem que realizava. Para cada viagem, foram apresentados alguns aspectos dos países. No final do projeto, após esclarecer algumas noções e trabalhar com alguns países específicos, as crianças simularam uma viagem para a Argentina, país também trabalhado e onde supuseram que Alice estaria esperando seu amigo coelho para o chá do chapeleiro. Nessa simulação, foram utilizados objetos concretos que representassem o país e uma viagem, tais como passaportes fictícios – cada aluno recebeu o seu -, sons de decolagem do voo, bandeira do país, comidas típicas que foram trabalhadas e outros recursos. Além disso, houve uma participação especial para simular a personagem Alice, o que fascinou a todos. Sobre esse recurso da atuação da personagem, o professor

pode adaptar caso não tenha quem a faça, podendo levar bonecos ou fantoches criados em casa. A imaginação não tem limites quando se trata de crianças. Durante todas essas atividades, as crianças recebiam o *imput* do léxico a partir do trabalho com o método comunicativo em conjunto com os recursos visuais.

Os alunos mantiveram-se muito participativos e interessados durante todo o projeto. Mostraram, a cada atividade, muita evolução e terminaram o projeto utilizando adequadamente os recursos linguísticos aprendidos através do método comunicativo, além de demonstrarem compreender e se interessar pelos aspectos culturais trabalhados. Todos os recursos lúdicos levados para a sala de aula foram uma grande motivação para a realização das atividades. Ficaram impressionados com seus passaportes, tornaram-se amigos da mascote, interagiram com os cartazes, conhecendo melhor seus bairros, sua cidade e país, assim como os países vizinhos, que falam espanhol e os motivam a aprender esse idioma. Viajaram, juntamente com sua mascote, ficticiamente buscando a personagem Alice e utilizaram-se do idioma para isso. Dessa maneira, lhes foi proposta uma razão concreta e oferecido um contexto autêntico para o uso da língua que lhes foi ensinada.

## CONCLUSÕES

Analisando a prática do projeto *Un Viaje Cultural com Niños em Proceso de Alfabetización* e seus resultados, percebe-se que o ensino de ELE para crianças em processo de alfabetização resulta mais eficiente se for trabalhado com o método comunicativo a partir de recursos lúdicos interativos, visto que houve um maior envolvimento por parte dos alunos nas atividades que permitiram uma interação entre aluno e material, nas quais cada educando pode aportar seus conhecimentos e colocar-se como coautor, participando do seu aprendizado. Para que essa relação dialógica entre o aluno e o material ocorra, é fundamental que se pense em cada atividade a partir dos conhecimentos e capacidades que possui cada criança; todas as atividades devem ser adequadas à faixa etária com a qual se trabalha e moldadas para esse público destinatário.

Ainda que os professores não tenham muito tempo para elaboração de materiais lúdicos, essa prática nem sempre exige tanto empenho, pois os recursos podem ser reutilizados e render muitas aulas, além de muito aprendizado para o grupo. Financeiramente não se tem, nas escolas, muito apoio para a elaboração desses materiais, mas, como se pode perceber, nem sempre um material diferenciado necessita ser de alto custo. Foram criados cartazes produtivos utilizando apenas papel pardo, canetas, cola e outros materiais de fácil acesso. Muitos materiais aqui apresentados também podem ser adaptados de acordo com o que se tem à disposição.

Além da criação de materiais como os que foram mencionados, é de suma importância que o educador planeje aulas interligadas com uma motivação e objetivo bem definidos. O fato de a personagem Alice estar viajando pelos países estudados fez com que os alunos tivessem uma maior motivação para conhecer um pouco mais de cada país, com objetivos concretos e claros. Os educandos sabiam que precisariam utilizar o idioma para se comunicar quando viajassem em busca da personagem e que seria importante conhecer os aspectos que foram estudados de cada país para ajudar a mascote na sua busca. Dessa maneira, a justificativa do que seria estudado ficou clara para as crianças, fazendo com que aquele estudo fizesse sentido nos seus universos concretos e imediatos.

É importante que o professor perceba que esses recursos, que fazem com que o aluno interaja e participe mais, são necessários para o desenvolvimento do aprendizado, pois desacomoda, atrai, cria situações reais de uso e, principalmente, faz com que os alunos percebam que são capazes. É muito comum pensarmos que os alunos ainda não alfabetizados não possuem ainda um potencial para ler o mundo de maneira crítica, mas percebemos que essa leitura pode e deve ser feita desde muito cedo, criando sujeitos participantes do próprio aprendizado.



## REFERÊNCIAS

PISONERO, I. (2005): “La enseñanza del español a niños y niñas” in *Vademecum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua. SGEL. Madrid.

BENÍTEZ, S. G. “Las estrategias del aprendizaje a través del componente lúdico” in *MarcoELE*. Espanha. n. 11. 2010.

Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. 23ª Ed.

RODRÍGUEZ, Mª del Camino Garrido. “Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños” in *Glosas didácticas*. Espanha. n. 13, 2005.

# A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Joseane Diehl<sup>1</sup>

Kári Lúcia Forneck<sup>2</sup>

**Resumo:** Sabe-se que a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental são importantíssimos para o desenvolvimento da criança com relação à aquisição da leitura, pois é nos primeiros anos que se desenvolvem as capacidades de perceber as relações entre os sons e grafemas, a manipulação dos sons da fala em componentes menores – palavras, sílabas e fonemas. Além disso, as competências fonológicas colaboram para a aprendizagem da escrita e leitura, pois assim a criança terá mais facilidade em relacionar os fonemas/grafemas, refletindo sobre os sons e a forma de representá-los na escrita. Dessa forma, os professores e educadores são de extrema importância para o desenvolvimento da Consciência Fonológica, pois é a partir das experiências propostas e planejadas por eles que as crianças irão desenvolver a relação entre sons e grafemas, mesmo antes de conhecer as letras e as suas formas, contribuindo assim futuramente na alfabetização. Tendo em vista esse arcabouço conceitual, está sendo desenvolvida uma proposta de investigação no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Letras. Uma das propostas do trabalho, é colaborar na formação dos professores para que percebam a importância de desenvolver a Consciência Fonológica nas suas práticas pedagógicas. A metodologia abrange oficinas para professores em formação, a nível médio – Curso Normal (magistério), como também encontro para elaboração de uma intervenção didática e aplicação das propostas em turmas da Educação Infantil. Já para a coleta de dados serão aplicadas duas entrevistas, uma no início da pesquisa e outra no final dos encontros. Como resultados, espera-se que os professores em formação entendam e percebam a importância da Consciência Fonológica, bem como que as oficinas propostas ofereçam subsídios metodológicos para o desenvolvimento da Consciência Fonológica nas práticas docentes. Neste texto apresentam-se os fundamentos teóricos selecionados e descreve-se a metodologia empregada, bem como aponta-se para alguns dos resultados obtidos.

**Palavras-chave:** Consciência Fonológica. Formação de professores. Aquisição da linguagem. Educação Infantil.

## Considerações iniciais

Partindo da realidade das salas de aula da Educação Infantil e da minha experiência profissional na educação, pude perceber que muitos profissionais da área não têm conhecimento sobre a importância de desenvolver a Consciência Fonológica nas crianças pequenas, bem como não percebem que essa habilidade contribui para a futura alfabetização e para o desenvolvimento da leitura e escrita dessas crianças.

Por meio de pesquisas, em duas disciplinas do Curso de Letras, verifiquei, a partir de experiências, entrevistas e pesquisas nas escolas, que professores com formação em Nível Superior não reconheciam a expressão Consciência Fonológica, e, até mesmo, não sabiam relacionar as atividades e jogos com o desenvolvimento da linguagem. Pensando na importância da presença da competência e do conhecimento do professor sobre o assunto, foi iniciada uma pesquisa e projeto partindo da formação inicial dos futuros professores, a nível técnico ou normal.

Além do mais, como a realidade atual das escolas de Educação Infantil enquadra, na sua grande maioria, educadores estagiários ou monitores não formados no Ensino Superior, é importante que alunos em formação em

1 Acadêmica do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES. E-mail: joseane\_diehl14@hotmail.com

2 Docente do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES. E-mail: kari@univates.br

Nível Normal, cuja habilitação permite que atuem com crianças dessa faixa etária, tenham conhecimento sobre a competência linguística da Consciência Fonológica. Assim, poderão contribuir, desenvolver e aprimorar a linguagem das crianças.

## A Consciência Fonológica

É importante que a criança seja estimulada a falar e a se expressar, desenvolvendo satisfatoriamente a sua linguagem, que dependerá da estimulação e da prática proporcionadas à criança através do convívio com outras pessoas, como também pela vontade que ela tem de se comunicar.

De acordo com as pesquisas de autores como Cunha (2004), Zorzi (1993), Scliar-Cabral (2003), Morais (1989), Freitas (2004), Moojen e colaboradores (2003), entre outros, que estudam a Consciência Fonológica, é importante que o adulto que está interagindo com a criança tenha o conhecimento necessário e perceba a sua importância para o desenvolvimento da linguagem na criança, visto que ela irá assimilar, adquirir e determinar as relações e vivências que percebe no meio em que está inserida. Em outras palavras, o adulto é o espelho para a criança, e na linguagem não é diferente, a criança irá imitar e repetir as suas palavras. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 126), “A construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, seja ela do pai, da mãe, do professor, dos amigos ou aquelas ouvidas na televisão, no rádio etc.”

Do ponto de vista conceitual, a Consciência Fonológica é a capacidade de refletir e manipular a estrutura sonora das palavras e da fala, identificando seus correspondentes (figuras, imagens). Esse conhecimento linguístico é necessário desde o início da alfabetização no desenvolvimento da leitura e da escrita, inclusive, na Educação Infantil, quando deve ser explorada e trabalhada, através do brincar.

Morais (1989) define esse conhecimento da seguinte maneira:

A consciência fonológica se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala. Ela é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos (Cardoso-Martins, 1991, p.103) e permite a identificação de rimas, de palavras que começam ou terminam com os mesmos sons e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras (MORAIS, 1989 apud FREITAS, 2004, p. 179).

Em outras palavras, Moojen e colaboradores (2003) remetem a Consciência Fonológica ao processo que o indivíduo realiza para decodificar a formação de palavras e os diferentes sons. Através da manipulação dos sons, a criança estará refletindo, verificando e relacionando sobre a capacidade de unir, adicionar, substituir, contar, entre outros, os fonemas, sílabas e rimas.

Por essa razão, a Consciência Fonológica é uma competência muito importante para o início da alfabetização. O professor será responsável em desenvolver essa competência no ambiente escolar, proporcionando e estimulando os jogos e atividades com os sons, para que as crianças desenvolvam a linguagem.

A competência de Consciência Fonológica não se desenvolve de um dia para o outro. Esse conhecimento deve ser adquirido e construído, pouco a pouco pela criança, com avanços e retrocessos, até que se desenvolva por completo.

Por essa razão, pesquisadores como Goswami e Bryant (1990) sugerem a noção de níveis de Consciência Fonológica, sendo eles: nível das sílabas, nível das unidades intra-silábicas e nível dos fonemas. Para Freitas (2004), os pesquisadores que investigam a Consciência Fonológica defendem a noção de níveis, afirmando que é uma consciência contínua que se desenvolve, pouco a pouco, em uma gradação.

No primeiro nível, nomeado Nível das Sílabas, as crianças irão perceber oralmente que uma palavra pode ser dividida em “pedacinhos”, em partes menores, em sílabas. Segundo Freitas (2004, p.180), esse nível: “[...]”

compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e talvez o mais óbvio caminho de segmentação sonora, que traz pouca dificuldade à maioria das crianças.”

O segundo nível, Nível das Unidades Intra-Silábicas, desenvolve as competências intra-silábicas, isto é o Onset e a Rima, denominações que são utilizadas na Teoria da Sílabas (SELKIRK, 1982). Segundo Freitas (2004, p. 181), “As palavras podem ser divididas em unidades que são maiores que um fonema individual, mas menores que uma sílaba”. Dessa forma, nesse nível, as crianças manipularão as palavras que rimam, isto é, palavras que têm o mesmo som final, além de identificar as palavras que iniciam com os mesmos sons (onset).

Por último, o terceiro nível, chamado de Nível dos Fonemas, são exploradas as menores unidades de som. As menores unidades de som podem mudar o significado de uma palavra e inclusive mudar esta palavra, transformando-a em outra. Por exemplo, tomemos a palavra nave: ao tirar a unidade de som [n] da palavra nAVE, irá se formar uma nova palavra – ave. Conclui-se que a menor unidade de som é um fonema. Esse nível também pode ser chamado de Consciência Fonêmica, porque “as crianças terão que desenvolver a capacidade de dividir as palavras em fonemas, nos sons que formam essa palavra, portanto uma palavra é um conjunto de fonemas” (Freitas, 2004).

Os jogos de linguagem que estimulam a competência de Consciência Fonológica são atividades simples e que podem ser realizadas pelo professor todo dia, durante 20 ou 30 minutos. Para Zorzi (1993), um dos princípios do ensino e da aprendizagem reflete que quanto mais a criança atuar, explorar e agir sobre o meio, mais ela irá aprender. Dessa forma, o professor deve incentivar e criar condições para que a criança se torne comunicável, através da linguagem.

Pensando assim, o professor será responsável em oportunizar situações que desenvolvam a Consciência Fonológica diariamente, para que conseqüentemente, as crianças desenvolvam essa competência.

Uma vez que a criança participou de jogos e atividades que desenvolvam a competência de Consciência Fonológica, desde a Educação Infantil, segundo estudos e pesquisas evidenciam (cf. DEHAENE, 2012), essa criança se alfabetizará com mais facilidade, pois terá compreensão e conhecimento da Consciência Fonológica, da fonologia e dos sons da fala.

## 2. Oficinas para professores em formação:

A população de interesse para essa pesquisa é uma turma de 2º ano do Curso Normal, alunos em formação de magistério, de uma Escola do Vale do Taquari.

Para a coleta de dados, conforme os procedimentos técnicos, está sendo realizada uma pesquisa de campo, em que são utilizados os seguintes instrumentais técnicos: entrevistas presenciais estruturadas e painel. Na atual etapa do trabalho, já foi aplicada uma entrevista inicial, e os alunos estão participando de oficinas que exploram a Consciência Fonológica. Ao final do processo, responderão à mesma entrevista, a fim de se comparar os achados e avaliar o percurso de aprendizagem.

Foram organizados 8 encontros, planejados da seguinte maneira:

Tabela 1: Planejamento dos encontros e oficinas

Encontro 1	Aplicação da entrevista inicial
Encontro 2	Oficina 1
Encontro 3	Oficina 2
Encontro 4	Oficina 3
Encontro 5	Oficina 4

Encontro 6	Planejamento de uma Intervenção Didática para uma turma de crianças da Educação Infantil. (Os alunos já realizam observações e práticas na turma, então este planejamento irá envolver a organização da professora titular e da disciplina de Práticas).
Encontro 7	Aplicação do planejamento / prática.
Encontro 8	Roda de conversa e aplicação da entrevista final.

Fonte: As autoras

As oficinas têm duração de 1 período ou 50 minutos, semanais, da disciplina de Didática Geral. Os encontros abrangem jogos de linguagem, desenvolvimento de conceitos e atividades complementares.

As atividades com brincadeiras e explorações de jogos de linguagem, foram baseadas na proposta Adams et. al. (2006) e em Bublitz (2014).

Os jogos de linguagem envolvem todas as etapas e níveis da Consciência Fonológica, porém, estão sendo mais desenvolvidas e exploradas as primeiras etapas, entre as quais, jogos de escuta, jogos com rimas, jogos de consciência silábica e jogos com fonemas iniciais e finais, pois, estas são as etapas iniciais do desenvolvimento da competência de Consciência Fonológica. Assim esses jogos servirão como sugestão podendo ser utilizados no planejamento dos professores em formação.

Os conceitos que envolvem a parte teórica estão sendo desenvolvidos a partir de slides, imagens e vídeos. O material didático apresenta e exemplifica o que é a competência de Consciência Fonológica, bem como a sua importância para uma futura alfabetização, conforme Adams et al. (2006).

Além disso, os professores em formação recebem dicas de leitura para ampliar o conhecimento sobre a temática, como por exemplo: dicas de sites para pesquisa, entrevistas, reportagens e vídeos, jogos de linguagem (determinadas regras e combinados para a aplicação dos jogos e testagens), artigos para leitura e uma listagem com referências de livros para a Educação Infantil.

Na primeira oficina foram desenvolvidas diversas atividades e situações envolvendo os jogos de Consciência Fonológica, com o intuito de os professores em formação conhecerem a teoria na prática, ou seja, através da exploração e participação em jogos e brincadeiras. Dessa forma, foram desenvolvidas atividades como sussurrar o seu nome, dizer o seu nome sem o primeiro pedacinho, identificar quantos pedacinhos tem o seu nome, identificar uma palavra, atentar aos sons da natureza, indicar qual a sequência das sílabas de palavras, brincar com rimas e sílabas, perceber os sons iniciais e finais das palavras, entre outras.

Assim, a partir da primeira oficina já é visível o interesse dos professores em formação a respeito do tema desenvolvido, pois eles se têm se envolvido nas brincadeiras e jogos. Os professores em formação relataram que os jogos desenvolvidos são simples e fáceis, pois necessitam de poucos recursos materiais, mas desenvolvem diversos aspectos, entre os quais a linguagem, a atenção, a escuta sensível, a ludicidade, entre outros. Também destacamos que, durante e logo após a exploração dos jogos e brincadeiras, os professores em formação faziam anotações em seus cadernos, registrando as situações e as atividades desenvolvidas para consulta e pesquisa. Considera-se esse aspecto significativo, pois, como prevemos na metodologia, os professores em formação ainda terão que realizar planejamentos visando à estimulação da Consciência Fonológica.

A partir das fotos a seguir é possível analisar o envolvimento dos professores em formação, já nessa primeira oficina.





Imagem 1: Identificar uma palavra



Imagem 2: Qual é a sequência?



Imagem 3: Gato, mia.



Imagem 4: Estou pensando em alguma coisa.



### Considerações finais preliminares:

Como esse trabalho de pesquisa ainda está em andamento, ainda não há como estimar resultados concretos.

Mas podemos evidenciar que, por meio dessa investigação e das oficinas de Consciência Fonológica propostas para professores em formação, consideramos importante e relevante o assunto desenvolvido nesse projeto de pesquisa. Acreditamos que essa proposta poderá contribuir para a formação de novos professores e para qualificação das práticas escolares. Além do mais, servirá como material de apoio para novos pesquisadores e interessados no assunto.



**Referências:**

ADAMS, M.J.; FOORMAN, B.R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol.3, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol. 1, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2016.

BUBLITZ, Grasiela K. Brincar com a linguagem: prática fundamental na educação infantil. In: \_\_\_\_\_; FORNECK, Kári L.; SPOHR, Marlene I.B. (Orgs.). **Linguagens: múltiplos olhares, múltiplos sentidos**. Lajeado: Univates, 2014. P.33-39. E-book. Disponível em: <[http://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/89/pdf\\_89.pdf](http://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/89/pdf_89.pdf)>. Acesso em: 15 jun.2016.

CUNHA, Nylse H. S. **Brinquedo, linguagem e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREITAS, G.C.M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 179-192.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. Phonological Skills and Learning to Read.1990 In: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MOOJEN S, organizador. **Consciência fonológica Instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.

MORAIS, J. Phonological awareness: a bridge between language and literacy. In: SAWYE, D.; FOX, B. Phonological Awareness in Reading: the evolution of current perspective. Berlin: Springer, p.31-51, 1989.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H.; SMITH, N. **The structure of phonological representations**. Dordrecht: Foris, 1982.

ZORZI, Jaime Luiz, **Aquisição da Linguagem Infantil**. São Paulo: Pancast Editora, 1993.

# VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR

*Claudiane Thomazi*

*Daiane Valerio*

*Marcela Fischer*

*Kári Lúcia Forneck*

**Resumo:** Neste trabalho, pretendemos descrever uma experiência vivenciada na disciplina de Estágio - Projeto de Investigação I, do curso de Letras, da Univates, no semestre A de 2016, na qual foi lançado o desafio de desenvolver um projeto de linguagem que englobasse o ensino interdisciplinar de literatura, língua portuguesa e língua estrangeira. Primeiramente, foram estudados documentos basilares para a educação, entre os quais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Num segundo momento, refletiu-se sobre como produzir uma transposição didática que abrangesse aulas sobre a linguagem de forma interdisciplinar, buscando trabalhar com o ensino de aspectos linguísticos de forma mais homogênea, sem a quebra causada pelas disciplinas trabalhadas separadamente. Como tema que perpassasse toda a transposição didática, foi escolhido *variações linguísticas*. A partir de então, foram propostas atividades que instigassem os alunos a fazer uma reflexão sobre as línguas materna e estrangeira e seus usos, assim como a apreciação estética do Movimento Modernista de 1922, que ocorreu no Brasil e que trouxe uma visão nova da cultura desse país, tanto na literatura como nas obras de arte. Desse modo, buscou-se tratar o ensino e a aprendizagem de maneira que os alunos pudessem estabelecer relações interdisciplinares entre o que lhes é proposto.

## INTRODUÇÃO

Na disciplina de Estágio - Projeto de Investigação I, do curso de Letras, fomos instigadas a elaborar uma transposição didática interdisciplinar, em que não se abordassem os conteúdos isoladamente por disciplinas, mas que as aulas de Português, Literatura e uma das Línguas Estrangeiras - optamos pelo Inglês - fossem ministradas sem haver a clássica divisão entre as áreas. Para garantir o diálogo entre as disciplinas, escolhemos um tema que perpassasse as três áreas: *variação linguística*. Escolhida a turma - 6ª ano do Ensino Fundamental, propusemos como objetivo geral discutir a presença da variação linguística em textos, músicas e em poemas, fazendo com que os alunos compreendam as diferenças presentes na nossa língua, tanto falada como escrita.

Neste texto, pretendemos, num primeiro momento, buscar nos documentos oficiais para a educação do país, que são os PCN e a Base Nacional Comum Curricular, referências para as atividades propostas, sempre levando em consideração a interdisciplinaridade, que faz de nossa proposta uma forma de interface de um mesmo tema visto pelo ângulo de três disciplinas diferentes.

Num segundo momento, buscou-se pensar sobre tarefas que estimulem os alunos a refletirem sobre a importância da linguagem e de seu conhecimento, revelando que é possível transformar as aulas de Português, Literatura e Língua Inglesa em um ambiente capaz de ampliar a visão de mundo de nossos estudantes. Pretendeu-se, assim, fazer com que percebam diferenças na língua, a influência da arte e da literatura no modo de escrita e também como a arte pode ser uma aliada nas reflexões sobre questões pertinentes à sociedade atual.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Refletindo sobre os assuntos abordados nas aulas de Estágio I, ficava nítido para nós, alunas de Letras, que a função de um texto não é só a de servir para base de questões gramaticais, mas sim favorecer a formação de “leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (PCN, 1998, p. 27).

Dessa forma, não havia como negar a necessidade de fazer com que as aulas propostas pudessem ultrapassar a barreira de aulas feitas apenas para serem desenvolvidas disciplinarmente. Isso porque se sabe que quando há uma relação mútua entre conhecimentos diversos que circulam pelo espaço escolar, mais fácil será a correspondência entre o assunto trabalhado em sala de aula e a sociedade da qual fazemos parte. Como consta nos PCN de Língua Portuguesa “[...] a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento da capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva” (PCN, 1998, p. 30). A competência discursiva faz com que o aluno possa transitar pelo espaço social do qual faz parte e possa fazer uso dela adequando-se aos níveis de formalidade e dentro dos contextos exigidos.

Dessa forma, pensando nas diversas maneiras que possibilitariam o trabalho com a linguagem e com a literatura, sem a ruptura da aprendizagem e fazendo uma integração de saberes, e levando aspectos sociais para a discussão em sala de aula, usamos a interdisciplinaridade como forma de trabalhar o tema variações linguísticas visto de outras perspectivas, pois como consta nos PCN de Língua Portuguesa

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 82).

Já a Base Nacional Comum Curricular, no Componente Curricular da Língua Estrangeira Moderna enfatiza que, nas práticas interculturais no 9<sup>a</sup> ano, o aluno deve:

Escutar, ler ou assistir a textos em língua estrangeira (contos, crônicas, documentários, esquetes e peças teatrais, filmes de ficção, seriados, canções, dentre outros) que abordem questões culturais passadas e presentes de diferentes comunidades, apreciando valores estéticos, compreendendo ideias centrais e identificando semelhanças e diferenças em relação à própria cultura. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2015).

Ou seja, o aluno deve ser capaz de formular um diálogo e realizá-lo, em diferentes contextos, sabendo quais vocábulos utilizar em determinada situação, e fazendo com que aquela frase enunciada tenha sentido e coerência para que o seu interlocutor entenda o que ele está querendo transmitir, podendo utilizar-se de estratégias não verbais para auxiliar na comunicação.

Diante disso, buscou-se desenvolver um plano de aula que auxilie o professor no seu trabalho em sala de aula, mostrando que é possível tratar de vários assuntos através de uma mesma temática, nesse caso, as variações linguísticas e, também, instigando os alunos a refletirem sobre o uso que fazem da própria linguagem.

## PLANO DE AULA

Nesta seção, descreve-se a sequência das atividades propostas, com indicação dos objetivos previstos para cada aula.



**1ª e 2ª AULAS:**

**Objetivos Específicos:** Compreender o que é uma crônica e saber quais são as suas características; identificar a presença do gênero crônica em diferentes veículos de comunicação; identificar as diferenças existentes na fala e na escrita em algumas partes do nosso país; empregar diferentes elementos de coesão textual; valer-se de estratégias cognitivas para compreender o texto; criar uma produção textual utilizando a linguagem adequada e as características já estudadas do gênero bilhete.

1. Nesta aula, pretende-se oportunizar momentos de contato livre e guiado com o gênero textual crônica. Logo no início da aula, o gênero crônica será explicado oralmente aos alunos, dispondo de exemplos de crônicas que circulam por jornais e revistas, com o intuito de melhor compreensão das características através de exemplos reais. Também será observado o uso que os autores fazem das palavras e como isso pode caracterizar as variações linguísticas.

2. A professora levará jornais e livros para que os alunos leiam e procurem outras crônicas e entendam sua estrutura, para após apresentarem aos colegas de que trata a crônica que procuraram.

3. Como introdução do texto que será trabalhado, a professora questionará os alunos sobre o que poderão esperar de um texto chamado “Pechada”. Assim, irá instigá-los a criar hipóteses sobre o significado dessa palavra. Antes de o texto do autor *Luis Fernando Verissimo* ser apresentado para a turma, será feita uma breve apresentação do escritor, resumindo sua trajetória como autor de grandes sucessos da literatura nacional.

4. O texto *Pechada*, de Luis Fernando Verissimo, será esmiuçado juntamente com a turma, em pedaços apresentados em slides, para que os alunos façam a leitura e a análise do mesmo, esclarecendo eventuais dúvidas de compreensão e marcando as variações linguísticas. Também pretende-se explorar as estratégias de leitura, tais como a predição, a ativação de conhecimentos prévios, o automonitoramento e a produção de inferências. Para ilustrar o modo como serão exploradas as partes do texto, abaixo apresentamos as questões iniciais da proposta.

**SLIDES**

Imagem 1

# PECHADA

**LUÍS FERNANDO VERISSIMO**

Imagem 2

O apelido foi **instantâneo**. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de "**Gaúcho**". Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um **sotaque** carregado.

– Ai, Gaúcho!

– Fala, Gaúcho!

Imagem 3

## PERGUNTAS

1. O que apelido instantâneo quer dizer?
2. Quem é "Gaúcho"?
3. O que é um sotaque? Qual o nosso sotaque?

Imagem 4

Perguntaram para a professora por que o Gaúcho **falava diferente**. A professora explicou que cada **região tinha seu idioma**, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a **pronúncia**, mas a **língua era uma só**. E os alunos não achavam **formidável** que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com **pequenas variações**?

– Mas o Gaúcho fala "tu"! – disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

Imagem 5

## PERGUNTAS

1. Por que ele falava diferente?
2. O que é um idioma?
3. O que seria a pronúncia?
4. Por que a língua era uma só?
5. O que é formidável?
6. O que a professora quis dizer com pequenas variações?

5. Após, o texto será entregue aos alunos.

**TEXTO: PECHADA (Luís Fernando Veríssimo) Anexo 1**

FONTE: VERÍSSIMO, Luís Fernando. Pechada. Revista Nova Escola. São Paulo, maio 2001.

6. Na sequência, a professora questionará os alunos o porquê da fala do personagem do texto não ser um “erro” de pronúncia e de que modo todos conseguem compreender, sem muitas dificuldades, o que é contado no texto.

7. Em seguida, serão entregues as questões abaixo para as duplas que serão formadas entre os alunos, a fim de que os alunos possam discutir sobre os seguintes aspectos referentes ao texto:

A- O texto Pechada, de Luis Fernando Verissimo, se encaixa no gênero crônica? Por quê?

B- No texto, um dos alunos tem um sotaque diferente dos demais. Justifique com um trecho do texto o motivo pelo qual o aluno tem esse sotaque diferente.

C- No texto há um conflito existente entre as variedades linguísticas, principalmente a falada no sul. Explique por que o uso dessa variedade pode gerar conflitos.

D- Diante dos questionamentos dos alunos sobre o modo de falar do aluno que viera do RS, qual foi o posicionamento da professora?

E- Durante o texto, vemos o emprego da palavra gaúcho com letra inicial maiúscula e também minúscula; o mesmo ocorre com a palavra pechada, que ao fim do texto é escrita com letra inicial maiúscula. Justifique essa alternância.

F- No fim do texto, a palavra “pechada” ganha um significado expresso também em outra língua, o espanhol. Elas trazem o mesmo significado em ambas as línguas? Explique a importância dessa informação.

G- Na sua região, o uso das palavras coincide mais com aquelas usadas pela professora ou com as que o menino gaúcho usa? Dê um exemplo.

H- É correto afirmar que a professora privilegia apenas uma forma correta de se falar? Explique.

I- Dê o referente dos seguintes pronomes do texto:

**ele** (linha 22):

**isso** (linha 24):

**dele** (linha 23):

**o** (linha 31):

**Que** (linha 36):

J- Nas linhas 7 e 8 há o uso do conectivo **mas**. Que efeito de sentido esse emprego produz no texto?

K- O articulador **porque** (linha 2) poderia ser trocado por **pois** sem alteração de sentido? Justifique.

FONTE: <http://maiseducativo.com.br/lista-de-atividades-sobre-variacoes-linguisticas/>

**8. Cada aluno receberá uma cópia dessa tirinha e após a leitura responderão as seguintes questões:**

a- O que causa humor na tira?

b- Lendo a tirinha acima, pode-se perceber que há marcas de variação linguística. Quais?

c- Você compreendeu as falas do personagem Chico Bento? A forma que ele fala pode ser considerada errada?

d- Imagine que você é Chico Bento e precisa escrever um bilhete para a diretora da escola em que estuda avisando que seus pais não comparecerão à reunião marcada. Utilize a língua formal e atente para que constem as informações necessárias para o entendimento.

### 3º e 4ª AULAS:

**Objetivos específicos:** Compreender e reconhecer a importância do movimento modernista e as suas influências na concepção da nacionalidade; conhecer e apreciar algumas obras que marcaram esse período, para aprender mais sobre o momento social que é retratado através dele. Perceber o que se esconde por trás das frases intensas de um poema; reconhecer as diferenças existentes na linguagem usada entre o poema e o texto; criar hipóteses sobre a escrita e o contexto a que pertence; produzir um poema envolvendo os conhecimentos adquiridos sobre linguagem e o movimento modernista.

1. Com auxílio de um projetor, a professora disponibilizará algumas obras que marcam esse movimento de renovação estética. A princípio, serão feitos comentários sobre a importância da Semana de Arte Moderna de 1922 e o efeito provocado por ela, já que essa Semana se tornou o marco de uma mudança na maneira como a arte e a literatura eram vistas em nosso país.

Nesse momento, será reforçada a ideia de que na Semana da Arte Moderna foram apresentadas, além de quadros, obras literárias e recitais. Houve uma tomada de consciência da realidade brasileira dentro desse movimento que, além do teor artístico, abrangia questões políticas e sociais, gerando grande polêmica na época.

Seus idealizadores defendiam: a liberdade no uso da linguagem; a reconstrução da cultura brasileira sobre bases nacionais; a promoção do passado histórico e das tradições culturais e a eliminação definitiva do nosso complexo de colonizados, apegados a valores estrangeiros.



Fonte: <http://arte-acontecendo.blogspot.com.br/2012/04/operarios-da-tarsila-do-amaral-e-suas.html>

2. Após, será feita a apresentação do famoso quadro de Tarsila do Amaral, “Operários” (1933), que ilustra o momento político e social brasileiro do início dos anos 30: industrialização, migração de trabalhadores, consolidação do capitalismo industrial e de uma classe de trabalhadores marginalizada e explorada. Serão feitas algumas perguntas oralmente sobre o que é percebido através da pintura.

- 1- O que está sendo retratado neste quadro?
- 2- Os rostos que aparecem são todos iguais? Por quê?
- 3- O que é retratado ao fundo da tela?
- 4- Todos os rostos têm a mesma cor de pele?
- 5- O que a pintora queria passar para as pessoas que vissem esse quadro?
- 6- Por que esse quadro tem o nome de “Os operários”?

3. Para essa aula, como sequência da anterior, cada aluno receberá o poema abaixo “Vício na fala”, de Oswald de Andrade.

**POEMA:**

**Vício na fala**

**Oswald de Andrade**

*Para dizerem milho dizem mio*

*Para melhor dizem mió*

*Para pior pió*

*Para telha dizem teia*

*Para telhado dizem teiado*

*E vão fazendo telhados*

**A professora deverá ressaltar os seguintes aspectos do poema:**

Linguagem do povo “pió, mió”/ Oswald se refere aos operários no poema, como na questão do uso do verbo dizer nos versos, mas quem realmente faz são os operários/ Modernista pela linguagem que não é pautada no padrão formal/ Liberdade na construção do poema/ Relação com o quadro “Os operários”, de Tarsila do Amaral / Sociedade brasileira.

**4. Questões escritas:**

A- Ao ler o poema, o que é primeiramente percebido?

B- Qual a intenção do autor com o título “Vícios na fala”?

C- A linguagem usada condiz com a escrita de um poema formal?

D- Relembrando o movimento modernista, diga se esse poeta pode ser relacionado com os modernistas.

Justifique sua resposta com elementos do poema.

E- Quais as características do Modernismo que são encontradas nesse poema? Dê exemplos.

F- Considerando o último verso do poema, o que este “E vão fazendo telhados” significa?

G- Expresse o sentimento evocado no leitor em relação a esse último verso do poema.

H- Qual a crítica que Oswald de Andrade faz à sociedade da época?

5. Nesse momento, após a primeira leitura do poema, será proposta uma relação entre a linguagem usada anteriormente no texto “Pechada”, de Luis Fernando Verissimo, e a usada nesse poema, trazendo para debate as diferenças entre elas. Para o prosseguimento desse debate, os alunos serão organizados em uma roda, possibilitando que todos os participantes dos grupos possam expor suas ideias. Serão enfatizando os seguintes temas:



- \* O poema lido contém variação linguística na forma como o autor se expressa?
- \* O texto e o poema contam com expressões típicas de alguma região? Qual região?
- \* Existem dificuldades na compreensão dos sentidos devido à linguagem utilizada?
- \* Qual a intenção do autor em usar a variação linguística em seu poema?

6. Pretende-se, após a conclusão das questões acima serem apresentadas, abrir para uma discussão sobre a sociedade e os problemas vividos na época do poema e nos dias de hoje, provando que, assim como antes, os problemas sociais e as variações na linguagem usada ainda são os mesmos.

7. Esperando sucesso na questão acima apresentada, os alunos deverão usar os conhecimentos obtidos para produzir um poema inspirado no Movimento Modernista que fale da sociedade em que vive, fazendo referência à temática do poema já apresentado acima.

### 5ª e 6ª AULAS:

**Objetivos específicos:** Reconhecer as variações que a língua inglesa possui, assim como o português; estabelecer relação entre a linguagem usada na música, adaptando-a a uma linguagem mais formal. Identificar os diferentes sotaques da língua inglesa; trabalhar em grupo utilizando criatividade e companheirismo.

1. Na sequência da atividade proposta na última aula, a professora entregará aos alunos uma música em inglês, intitulada “Pump It”, do Black Eyed Peas, com o propósito de que percebam as variações linguísticas presentes também na língua estrangeira. **Anexo 2**

A professora explicará que na música podemos perceber que o hip-hop apresenta exemplos do ‘Black English’, o que não interfere, no entanto, na mensagem das letras de música. Após, para entrarmos na variação linguística, os alunos serão questionados em grupos:

A- Na música, nota-se uma valorização do ser humano marginalizado pela sociedade, conseguimos perceber isso em quais trechos?

B- Vocês percebem variações linguísticas dentro da música apresentada? Quais?

C- É possível se comunicar sem seguir todas as regras da gramática? Explique.

D- Em quais situações é recomendável utilizar a norma padrão? Você percebe diferenças entre a linguagem utilizada entre vocês, colegas, e a linguagem de uma redação escolar?

E- Será que a língua utilizada em músicas é idêntica à que aprendemos em aula?

2. Depois dessas questões, a professora apresentará o quadro abaixo das variações explicando as suas diferenças:

FONTE: LAURA, Almeida, MOTA, Almeida Nahendi, SANTOS, Evangelista Denildes. TRABALHANDO A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA COM HIP HOP NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n.2, 2012

3. Nesta aula, os alunos serão instigados a fazer uma apresentação da música “Pump it”, em pequenos grupos, alterando as variações linguísticas contidas na música, e as adaptações necessárias, colocando-a para uma linguagem mais formal.

- Após, será apresentado o vídeo “Varieties of English”, para discutirmos os diferentes sotaques que a língua inglesa também possui.

Vídeo: <http://www.bbc.co.uk/skillswise/topic/varieties-of-english>

## Considerações Finais

Como propusemos no início deste artigo, a intenção ao fazermos este plano de aula era usar de três disciplinas diferentes para trabalhar um mesmo tema: a variação linguística. Então, a partir do texto inicial de Luis Fernando Veríssimo introduzimos o tema e seguimos em uma sequência de aulas que abordassem outros tipos de conhecimentos que agregassem sentido a temática inicial.

Com isso, percebemos que é possível trabalhar de forma interdisciplinar, utilizando-se de diferentes gêneros textuais: música, poema, crônica, bilhete, tirinha, possibilitando ao aluno a ampliação de sua visão de mundo através de uma conjuntura de estilos.

Este trabalho nos proporcionou o desenvolvimento prático da relação entre diferentes disciplinas, pois percebemos ser possível conectar os conhecimentos em um planejamento sem rupturas entre as áreas.

## Referências:

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC\\_LIN&tipoEnsino=TE\\_EF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF). Acesso em: 21 de setembro de 2016

## ANEXO 1:

### PECHADA

#### Luís Fernando Veríssimo

1 O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de “Gaúcho”. **Porque** era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

– Aí, Gaúcho!

5 – Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o Gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, **mas** que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, **mas** a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas 10 variações?

– Mas o Gaúcho fala “tu”! – disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

– E fala certo - disse a professora. – Pode-se dizer “tu” e pode-se dizer “você”. Os dois estão certos. Os dois são português.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

15 Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

– O pai atravessou a sinaleira e pechou.

– O quê?

– O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino 20 atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

– O que foi que **ele** disse, tia? – quis saber o gordo Jorge.

– Que o pai **dele** atravessou uma sinaleira e pechou.

– E o que é **isso**?

25 – Gaúcho... Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

– Nós vinha...

– Nós vínhamos.

– Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

30 A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

“Sinaleira”, obviamente, era sinal, semáforo. “Auto” era automóvel, carro. Mas “pechar” o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a 35 professora descobriu que “pechar” vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. **Que** já ganhara outro apelido: Pechada.

– Aí, Pechada!

– Fala, Pechada!

FONTE: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/pechada-423370.shtml>

**ANEXO 2:**

<b>PUMP IT</b>	<b>PUMP IT (TRADUÇÃO)</b>
<b>BLACK EYED PEAS</b>	<b>BLACK EYED PEAS</b>
Pump it	Aumente Isso
Hut hut haa	Hut hut haa
Pump it	Aumente isso
Hut hut haa	Hut hut haa
And pump it (louder)	E aumente isso (mais alto)
Turn up the radio	Aumente o volume do rádio
Blast your stereo go right	Coloque seu som bem alto, certo
N*ggas hate on us (who)	Os “Negões” nos odeiam (quem)
N*ggas be envious (who)	Os “Negões” são invejosos (quem)
And I know why they hating on us (why)	E eu sei por que eles nos odeiam (por quê?)
Cause thats so fabulous (what)	Porque isso é tão fabuloso (o quê?)
I’ma be real on us (c’mon)	Eu serei verdadeiro conosco (vamos)
nobody got nothing on us (no)	Ninguém tem nada contra a gente (não)
Girls be all on us, from London back down to the US (s, s)	As garotas ficam em cima da gente, de Londres até os EUA
We rockin’ this (contagious)	Nós estamos agitando (contagiante)
monkey business (outrageous)	Travessuras (escandaloso)
Just confess- your girl admits that we the shit	Só confesse - sua garota admite que nós somos os bons
F-R-E-S-H we (fresh)	Novo, nós somos novos
D-E-F, that’s right we def, (rock)	Excelente, é isso aí, nós somos excelentes, rock
We definite, B-E-P we rappin’ it, so	Nós somos absolutos B-E-P, nós estamos fazendo rap, então

<p>[Chorus]  Turn it up (turn it up)  Come on baby just  Pump it (louder)  And say, oh oh oh oh  Say, oh oh oh oh  Yo yo, Turn up the radio  Blast your stereo go right now  This joint is fizzling, it's sizzling, right</p> <p>Ya check this out right here  Dude wanna hate on us (dude)  Dude need to ease on up (dude)  Dude wanna act on up  But dude get shut like flavor, shut down  Chick say she ain't down  But chick backstage when we in town (ha)  She like man on drums (who)  She wanna hit n' run (err)  Yeah, that's the speed, that's who we do, that's who we be  B-L-A-C-K E-Y-E-D P to the E, then the A to the S  When we play you shake your ass  Shake it, shake it, shake it girl  Make sure you don't break it, girl, 'kuz we gonna</p>	<p>Refrão  Aumente o volume (aumente o volume)  Vamos, baby, apenas  Aumente isso (mais alto)  E diga oh oh oh oh  Diga oh oh oh oh  Yo, yo, aumente o volume do rádio  Coloque o seu som bem alto agora mesmo  Esse lugar está fazendo um chiado, está esquentando, certo</p> <p>Dá uma olhada nisso aqui  O cara quer nos odiar (cara)  O cara precisa se acalmar (cara)  O cara quer se comportar mal  Mas cara é calado como sabor, desligado  A garota diz que não está deprimida  Mas a garota no camarim quando estamos na cidade  Ela gosta de homem na bateria  Ela quer bater e fugir  Essa é a velocidade, é quem nós fazemos, é quem somos  B-L-A-C-K E-Y-E-D P até o E, depois o A até o S  Quando nós tocamos, você rebola  Rebola, rebola, rebola, garota  Garanta que você não vai quebrar, gata, porque nós vamos</p>
<p>[Chorus]  Turn it up (turn it up)  Come on baby just  Pump it (louder)  And say, oh oh oh oh  Say, oh oh oh oh  Yo yo, Turn up the radio  Blast your stereo go right now  This joint is fizzling, it's sizzling, right</p>	<p>Refrão  Aumente o volume (aumente o volume)  Vamos, baby, apenas  Aumente isso (mais alto)  E diga oh oh oh oh  Diga oh oh oh oh  Yo, yo, aumente o volume do rádio  Coloque o seu som bem alto agora mesmo  Esse lugar está fazendo um chiado, está esquentando, certo</p>



<p>Damn, (damn)</p> <p>Apl. De. Ap from Philippines Live and direct, rockin' the scene Break it on down for the B-boys and B-girls waiting to do they thing Pump it, louder come on, don't stop, and keep it going Do it, let's get it on, move it Come on, baby, do it</p> <p>(hut) La da dee da da dee die On the ster-e-ere-ere-ere-o Let the speakers blow your mind (Blow my mind baby.) Just let it go, let it go, here we go La da dee da da dee die On the radi-adi-adi-adi-o The system's gonna feel so Fi-e-i-e-i-e-i-e-i-ine!</p> <p>Pump it (louder) And say, oh oh oh oh Say, oh oh oh oh Yo yo, Turn up the radio Blast your stereo go right now This joint is fizzling, it's sizzling, right</p>	<p>Droga!</p> <p>Apl. De. Ap das Filipinas Ao vivo e direto, agitando a cena Destrua isso para os garotos-B e as garotas-B Esperando para fazer o que sabem Aumente, mais alto, vamos lá, não pare e continue Faça isso, vamos nos divertir, mexa-se Vamos, baby, faça isso (hut) La da dee da da dee die No aparelho de som Deixe os falantes te enlouquecerem (enlouquecerem, baby) Apenas se solte, se solte, aqui vamos nós (vamos baby) La da dee da da dee die No rádio O sistema vai se sentir tão bem!</p> <p>Aumente o volume (aumente o volume) E diga oh oh oh oh Diga oh oh oh oh Yo, yo, aumente o volume do rádio Coloque o seu som bem alto agora mesmo Esse lugar está fazendo um chiado, está esquentando, certo</p>
---	---

FONTE: <https://www.vagalume.com.br/black-eyed-peas/pump-it.html>

# EXPERIÊNCIAS DE VIDA E CIDADANIA NO PROJETO RONDON: O TERRITÓRIO BRASILEIRO COMO UMA SALA DE AULA COM MAIS DE 8 MILHÕES DE KM<sup>2</sup>

Marcela Fischer<sup>1</sup>

Tiago Weizenmann<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho propõe-se a descrever e analisar vivências de uma estudante universitária do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES no Projeto Rondon, do Ministério da Defesa brasileiro, que mobiliza, voluntariamente, universitários de diferentes regiões do país para promoverem atividades que contemplem diferentes áreas - social, ambiental, cultural, educacional, econômica, da saúde, em comunidades carentes, levando o conhecimento acadêmico adquirido nas universidades à população. Desta forma, o presente relato apresenta algumas das ações planejadas e desenvolvidas no mês de julho de 2016, no Município de Montanhas, Rio Grande do Norte, cuja população é de, aproximadamente, 11.572 habitantes. Oficinas e palestras foram promovidas para um público composto por professores de diferentes comunidades, alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), crianças e moradores de um assentamento do Movimento Sem-Terra (MST). Dentre as ações, podem ser citadas as de artesanato e de arte para mulheres da comunidade local como estratégia econômica para o aumento da renda familiar, organizadas a partir de três momentos e enfoques distintos: na primeira oficina mostrou-se como confeccionar capas de proteção para telefone celular, utilizando materiais alternativos. Em outro momento, produziram-se bordados em toalha. Finalmente, a produção de *puff* com garrafas pet, incentivando o reaproveitamento e a reciclagem de materiais. Como aspecto conclusivo, observou-se o envolvimento expressivo, ativo e assíduo dos participantes, revelando, inclusive, talentos para costura e artesanato. A experiência buscou gerar benefícios para os moradores, bem como para os estudantes universitários, uma vez que estes retornam às suas regiões de procedência com experiências de cidadania, reconhecendo dificuldades sociais presentes na realidade brasileira. Para o estudante que integra o Projeto Rondon, tem-se a impressão de que a vivência é transformadora, permitindo um olhar mais crítico sobre o Brasil, ressignificando o sentido da vida e da cidadania.

**Palavras-chave:** Projeto Rondon. Experiência. Vida. Cidadania.

## INTRODUÇÃO

O Projeto Rondon foi criado em 1967, por uma iniciativa de professores universitários que pretendiam levar seus alunos em fase de graduação para a Amazônia, fazendo-os ter contato e conhecimento sobre uma outra região do Brasil. O nome escolhido para o projeto remetia a uma homenagem ao Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, bandeirante do século XX, que fez diferentes expedições pelo sertão do país. Passado quase meio século da primeira edição, em 41 anos de Projeto Rondon, mais de 400 mil estudantes já participaram das ações nas diversas operações nacionais, regionais e locais em todo o país.

Atualmente, o projeto é coordenado pelo Ministério da Defesa brasileiro, tendo parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, o Ministério da Saúde, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Integração Nacional, o Ministério do Esporte e a Secretaria de Governo da Presidência

1 Graduanda do Curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, mfischer@univates.br.

2 Professor do Centro Universitário UNIVATES, Doutor em História, tweizenmann1@univates.br.

da República. Além disso, articula-se como uma ação do Governo Federal que, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, de diferentes regiões do país, tem como missão selecionar oito estudantes voluntários, para que estes, juntando esforços com as lideranças das comunidades beneficiadas e a população, busquem contribuir com o desenvolvimento sustentável, o bem-estar da localidade em que atuarão, utilizando-se das suas habilidades acadêmicas que aprenderam na sala de aula.

As ações do Projeto Rondon são realizadas em regiões que necessitam de maior auxílio de bens e de serviços. Por isso, a Diretriz Estratégica do Projeto prioriza as regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Enfim, seu objetivo é desenvolver ações que tragam benefícios permanentes para as comunidades, ou ideias que a população possa seguir e continuar desenvolvendo posterior à passagem do Projeto. Visa transformar o universitário, fazendo-o perceber quão importante é a responsabilidade social, o trabalho em grupo, fortalecendo a cidadania, e qualificando sua formação acadêmica, proporcionando o conhecimento da realidade brasileira, ampliando a criticidade sobre a realidade social do país.

## **OPERAÇÃO FORTE DOS REIS MAGOS**

A operacionalização do projeto Rondon ocorre a partir de etapas, iniciando pela proposição de projetos e finalizando com sua aplicação em diferentes regiões do país. Inicialmente, as Instituições de Ensino Superior (IES) podem se inscrever para as modalidades do Conjunto A ou B. O conjunto A contempla quatro eixos de atuação: Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação e Saúde. Já os quatro eixos do conjunto B são: Comunicação, Meio Ambiente, Trabalho, e Tecnologia e Produção. As IES precisam desenvolver um projeto com proposta de atividades, fazendo referência aos quatro eixos do conjunto de que deseja participar, que serão realizadas nos municípios contemplados, sendo os melhores projetos selecionados para participar da operação.

Ocorrem, frequentemente, duas operações por ano, uma em janeiro e outra no mês de julho. Para cada município contemplado, são encaminhadas duas IES, uma do conjunto A e outra do B, contendo cada uma dez integrantes, dois professores e oito alunos, totalizando vinte pessoas.

Os alunos selecionados pelo Centro Universitário UNIVATES para a Operação Forte dos Reis Magos, com expedição ao município de Montanhas foram: Bruna Lais Alves (Jornalismo), Diésica Daiane da Silva (Engenharia Ambiental), Fabiane Gerhard (Engenharia Ambiental), Felipe Gustavo Kuhn (Ciências Biológicas - bacharelado), Letícia Berté (Direito), Marcela Fischer (Letras - Português/Inglês), Mateus Vorpapel (Engenharia Elétrica) e Michele Reckziegel (Estética e Cosmética). E os professores acompanhantes Rafael Rodrigo Eckhardt e Tiago Weizenmann.

A Operação ocorreu entre os dias 08 e 24 de julho de 2016, no estado do Rio Grande do Norte, contabilizando dez municípios: Acari; Canguaretama; João Câmara; Montanhas; Pedro Velho; Riachuelo; Rio do Fogo; São Miguel do Gostoso; Serra Negra do Norte e Santana do Matos. A denominação da operação Forte dos Reis Magos foi uma referência à histórica fortificação presente na Capital Natal, que remonta ao processo de colonização portuguesa, no final do século XVI.

As atividades aplicadas no município de Montanhas, cuja população é de, aproximadamente, 11.572 habitantes, começaram a ser elaboradas em março de 2016, sendo feitas reuniões periódicas de estudo e pesquisa para discutir e aperfeiçoar as atividades que seriam realizadas.

## **EXPERIÊNCIAS DE UMA ESTUDANTE UNIVERSITÁRIA DO CURSO DE LETRAS**

Durante a estadia em Montanhas/RN, oficinas, palestras e cursos foram promovidos para um público composto por professores de diferentes comunidades, como Belo Horizonte, Sítio Serrote e Boa Esperança, bem como para alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), gestores, líderes das comunidades, crianças e moradores de um assentamento do Movimento Sem-Terra (MST), além da comunidade em geral.

As atividades contemplaram diálogos e oficinas sobre aperfeiçoamento da comunicação em público, informática na escola, capacitação de conselheiros tutelares, capacitação de professores, desenvolvimento sustentável, separação de resíduos, agroecologia, plantio de hortas, armadilhas para moscas, produção de repelente natural, planejamento de vida e gestão financeira familiar, saneamento básico, técnicas de conservação e aproveitamento de alimentos, gincana com as crianças, artesanato, entretenimento para as crianças com contação de histórias e brincadeiras com palhaço, instalações elétricas e dicas de economia de energia, dicas para aumentar autoestima, ginástica, diagnóstico de estabelecimentos de saúde, sessão de cinema, dentre outras.

Como estudante do Curso de Letras, pude auxiliar em diferentes atividades, construindo experiências significativas em contato com novas realidades. Nesse sentido, é possível referenciar e pensar sobre algumas ideias de Jorge Larrosa (2016, p. 36), quando afirma, por exemplo, que “[...] a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo...[...]”, em tudo que fazemos à possibilidade de aprendizado.

Para início dos relatos, começo falando sobre a abertura do Projeto Rondon no município, momento que reuniu mais de 500 pessoas no ginásio do “Pilaozão”, para prestigiar as nossas danças tradicionais e ter um contato inicial com as atividades que seriam realizadas pelos Rondonistas. Ficamos muito felizes com o número expressivo de pessoas e pela recepção, com apresentações de dança dos alunos e da banda musical da Escola Belo Horizonte.

Em nossas andanças pelos municípios para divulgação dos trabalhos, bem como nas escolas, para a alegria das crianças, nos vestíamos de palhaço, espalhando cor e diversão por onde passávamos. Com o traje, contamos histórias, tocamos violão, cantamos cantigas de roda, desenhamos, pintamos as crianças com tinta colorida, brincamos de jogos de raciocínio, como xadrez, damas; jogos de carta, jogos teatrais, de bola, etc.

Com os alunos das turmas de Jovens e Adultos (EJA), em turnos de aula que ocorriam à noite, trabalhamos com a autoestima e ginástica aeróbica, para estimulá-los a praticarem algum exercício, o qual auxiliará na melhora da autoestima. Para os professores das comunidades pelas quais passamos, realizamos a oficina “Aprimore sua comunicação em público”, fazendo os educadores pensarem em algum tema para falar, os filmamos, para em seguida, se observarem no vídeo e darmos algumas técnicas de oralidade em público. Além disso, “Informática na Escola” tornou-se outra oficina interessante, na qual passamos dicas de sites para serem trabalhados e como usar a ferramenta Excel.

Para a comunidade geral, no Centro de Idosos, foram realizadas as atividades de artesanato e de arte para mulheres como estratégia econômica para o aumento da renda familiar, organizadas a partir de três momentos e enfoques distintos: na primeira oficina mostrou-se como confeccionar capas de proteção para telefone celular, em outro momento, produzimos toalhas que serviriam de porta pasta e escova de dentes, e por fim a produção de *puff* com garrafas pet. Também realizamos a oficina de dicas de maquiagem e de ginástica.

Em um belo domingo de manhã, participamos da missa no Município, todos são muito devotos e, por isso, pensamos em nos envolver também com a igreja. Uma noite combinamos de ensaiar as músicas, pois cantamos e um dos colegas tocou violão. Este momento foi muito bonito e gratificante.

Na festa de 53 anos de emancipação política do Município também marcamos presença. Na noite anterior às festividades, fomos auxiliar por alguns minutos na confecção do bolo de 53 metros de comprimento, colocando o merengue no bolo. No outro dia, na barraca destinada ao Projeto Rondon, tínhamos dicas de saúde, economia de energia, jogos pedagógicos confeccionados, um gaúcho e uma prenda para demonstração, nosso chimarrão e tererê e maquiagem para a alegria da criançada. Participamos também do desfile, juntamente com a Comunidade Sítio Serrote, e à noite apresentamos novamente no palco as danças tradicionais gauchescas no *show* de talentos.

Todas as atividades sempre foram diferenciadas, nos proporcionando experiências diferentes a cada momento. Como diz Jorge Larrosa (2016, p.43), “e a experiência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque

sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento”.

Outra grande experiência propiciada a nós foi a de conhecer um Assentamento do Movimento Sem Terra (MST). Conforme Jorge Larossa (2016, p. 39), “a experiência é, para Platão, o que acontece no mundo que muda, no mundo sensível, no mundo das aparências”. Posso afirmar que esta foi uma das vivências mais marcantes, pois percebemos as dificuldades de uma comunidade e sua prontidão em querer nos acolher e receber bem. Para ela, nossa passagem pelo assentamento foi de grande importância. Levaram-nos para conhecer todas as terras, seu plantio, as casas. Uma parte do grupo auxiliou na construção de uma manilha de captação de água, outros trabalharam com os adultos na elaboração de repelente e com dicas de saúde; e com as crianças, jogamos bola de gude, pintamos, desenhamos, caminhamos, e à noite todos se reuniram para a sessão de cinema que proporcionamos, com direito à pipoca doce. Muitos do assentamento nunca tinham assistido a um filme. Antes de partirmos, nos ofereceram uma refeição carinhosamente preparada. Na hora da despedida, foi possível perceber o envolvimento com as crianças, que não queriam nos deixar ir embora - a despedida foi triste e intensa.

## EXPERIÊNCIA DE VIDA E CIDADANIA

Participar do Projeto Rondon é uma experiência transformadora. A partir dele, podemos fazer a diferença em uma localidade que necessitam de um sorriso, um “bom dia!”, um abraço, uma conversa. Ao final desta jornada, percebemos que quem mais ganhou, aprendeu e cresceu com toda esta vivência fomos nós, estudantes rondonistas.

Nossa expectativa é deslocar-nos e empreender um movimento de encontro com o outro, com nossa bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo do curso de graduação e poder ensinar algo, “plantar uma sementinha”, para que ela germine e dê bons frutos na comunidade, através de troca de ideias, de conversas, tentando perceber o que pode ser sugerido e mudado, quais as expectativas da comunidade com a nossa presença, quais as necessidades, e aprender com as trocas, conseguir conviver com outras pessoas da universidade e conseguir resolver sozinho questões de organização, limpeza, lavagem de roupas e pontualidade.

Esta experiência possibilita enxergarmos coisas simples e darmos valor a elas, pois, nas comunidades visitadas, por menos que tinham, seus moradores compartilhavam conosco o pouco para nos alegrar, ficavam felizes com a nossa presença no município, com as atividades propostas, e não pediam simplesmente nada em troca. Aprendemos que ter tudo não nos deixa mais feliz, mas se tivermos pessoas que amamos ao nosso redor, aproveitando cada momento.

Finalmente, é possível dizer que a experiência foi muito intensa. Não há como descrever e explicar os sentimentos presentes nessa vivência. Nós vivemos, nos emocionamos e nos transformamos, nossa visão de Brasil não é mais a mesma. Criamos muitos laços em Montanhas, uma nova família que nos acolheu muito bem, e que muito deseja a nossa volta. Como dizem, “Uma vez rondonista, sempre rondonista”.

## REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Projeto Rondon - Ministério da Defesa - Esplanada dos Ministérios. Acesso em 31 de agosto de 2016. Disponível em: <<http://www.projektorondon.defesa.gov.br/portal/>>.



# DE CARROLL A BURTON: REVISITANDO O PAÍS DAS MARAVILHAS

Fabian Quevedo da Rocha<sup>1</sup>

**Resumo:** Lewis Carroll e Tim Burton são considerados grandes nomes da literatura e do cinema, respectivamente; Carroll por ter escrito, dentre outras obras, os famosos *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* e *Alice no País dos Espelhos*, e Burton por ter produzido/dirigido aclamados filmes como *Edward Mãos de Tesoura* e *O Estranho Mundo de Jack*. Assim sendo, o presente artigo tem por objetivo analisar as releituras feitas pelo cineasta norte americano Tim Burton das obras do escritor Lewis Carroll a partir dos conceitos de adaptação cinematográfica trazidos pelas teóricas Linda Hutcheon e Kamilla Elliot e das críticas que o primeiro filme recebeu a fim de melhor entender quais eram as intenções de Burton ao adaptar os romances de Carroll sobre Alice. Estudos na área de adaptação cinematográfica estão, cada vez mais, mostrando a necessidade de vermos adaptações não mais como réplicas das obras literárias, mas como processos criativos independentes que podem ou não ser fiéis às obras que adaptam. Nesse sentido, este artigo pretende mostrar como a obra de Burton encaixa-se nos conceitos atuais de adaptação e, sendo assim, deveria ser considerada mais como uma releitura do que como uma réplica das obras de Carroll.

**Palavras-Chave:** Adaptação. Alice. Burton. Carroll. Literatura Comparada.

**Abstract:** Lewis Carroll and Tim Burton are considered great names of literature and cinema respectively; Carroll for having written, among other works, the famous *Alice in Wonderland Land* and *Alice Through the Looking Glass*, and Burton for having produced/directed acclaimed movies such as *Edward Scissorhands* and *The Nightmare Before Christmas*. Thus, the present article aims at analyzing the reading made by the US filmmaker Tim Burton of the works of Lewis Carroll based on the concepts of film adaptation brought by the theorists Linda Hutcheon and Kamilla Elliot and also on the criticism the film received, in order to better understand what Burton's intentions were when he adapted Carroll's novels about Alice. Studies in the film adaptation area are increasingly showing the need of seeing adaptations not as copies of literary works, but as independent creative processes that may or may not be faithful to their adapting works. In this sense, this article intends to show how Burton's work fits the current concepts of adaptation and, this way, should be considered rather as a reinterpretation than as a copy of Carroll's works.

**Keywords:** Adaptation. Alice. Burton. Carroll. Comparative Literature

## INTRODUÇÃO

Tim Burton é considerado um dos grandes nomes do cinema atual, assim como Lewis Carroll é considerado um dos grandes mestres da literatura de seu tempo. No entanto, ao fazer-se uma abordagem comparativa das obras desses artistas é importante que se leve em consideração alguns pontos fundamentais, dentre eles o contexto em que os autores e suas obras estão inseridos e as formas de arte pelas quais se destacam.

Baseado nos conceitos de adaptação trazidos por Linda Hutcheon (2012) e Kamilla Elliot (2010), bem como em uma breve análise do contexto em que as obras de Carroll e Burton estão inseridas, o presente artigo tem como objetivo analisar o filme de Burton do ponto de vista das discussões sobre adaptação fílmica no intuito de verificar a releitura realizada por ele e relacioná-la com a recepção do filme.

1 Acadêmico do Curso de Letras – Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Na primeira seção deste trabalho, ofereço uma breve contextualização a respeito do período em que as obras de Carroll e Burton foram concebidas e do impacto que tais períodos tiveram nas produções desses artistas. Ao longo da segunda parte, realizo uma análise comparada de aspectos das obras dos artistas em questão a fim de melhor compreender as possíveis motivações de Burton ao produzir sua versão cinematográfica de *Alice no País das Maravilhas*.

Este estudo faz-se importante pela mudança sobre o conceito do que é adaptar. Adaptar vai bem mais além do que replicar e, por esse motivo, é relevante que se entenda e leve em consideração as motivações do adaptador ao transformar uma obra literária em filme e o contexto em que ele está inserido, a fim de se evitar críticas (muitas vezes infundadas) e que as adaptações sejam classificadas como falhas.

## 1. O CONTEXTO DAS OBRAS

### 1.1 Dois livros, vários filmes e muitos desafios

Além de realizar estudos minuciosos a respeito de formas de arte como a literatura, a música e o cinema, o estudioso da área de literatura comparada precisa buscar compreender o contexto histórico em que as mesmas foram produzidas, uma vez que, muitas vezes, a arte é um reflexo do período em que ela está inserida. Sendo assim, na primeira seção deste artigo detenho-me, mesmo que de forma breve, em destacar aspectos importantes dos períodos em que as obras de Carroll e Burton foram produzidas a fim de obter uma compreensão mais ampla da relação entre elas.

Carroll escreveu seus romances sobre Alice durante a segunda metade do século XIX, mais especificamente no período entre 1865-1872, período em que, de acordo com Burgess (1974), foi marcado por fortes questões sociais, tais como o trabalho/exploração infantil e o “descobrimento da infância”. Até boa parte desse século, as crianças inglesas eram vistas apenas como propriedades dos pais, sem direitos ou leis que as protegessem. Eram tratadas como adultos em miniatura: eram forçadas a trabalhar em fábricas, em minas de carvão, como limpadoras de chaminés, e suas jornadas de trabalho chegavam até doze horas por dia. No entanto, no decorrer do século XIX, a forma com que a infância e as crianças eram vistas começou a mudar: foram criadas leis de proteção às crianças, o acesso à educação tornou-se mais amplo e o desenvolvimento físico e psicológico infantil passou a ter mais atenção, uma vez que os estudos sobre a infância e sua importância começaram a ser mais abundantes.

A literatura, sob influência dessa nova forma de perceber a infância, passou a abordar cada vez mais temas relacionados a crianças. Exemplos disso são as obras *O Livro da Selva* (1894), de Rudyard Kipling, *Grandes Esperanças* (1861), de Charles Dickens e, é claro, *Alice no País das Maravilhas* (1865) e *Alice no País dos Espelhos* (1872), de Lewis Carroll. Tanto a obra de Dickens quanto as de Carroll têm como característica em comum a estrutura de Bildungsroman, ou seja, suas narrativas focam no crescimento psicológico dos personagens principais que são, no caso dessas obras, crianças. A obra de Kipling, apesar de não apresentar essa mesma estrutura, também remete a infância com seus contos que abordam temas importantes para o desenvolvimento infantil, tais como nossa relação com a família, com a natureza, integridade, persistência, entre outros.

Quando Burton produz sua adaptação das obras de Carroll mais de um século mais tarde, obras com foco no desenvolvimento infantil e que chamem atenção para as necessidades das crianças já não se fazem tão necessárias, uma vez que estudos sobre a infância já são abundantes. O Contexto de Burton é outro e, portanto, suas obras tendem a seguir padrões condizentes com o período em que estão inseridas. Vivemos em uma era em que o público que costumava ouvir sobre as aventuras e desventuras de Alice está rodeado não apenas de mídias diferentes, tais como os jogos eletrônicos e filmes, mas também por livros que, muitas vezes, seguem uma estrutura narrativa completamente diferente dos romances de formação do século XIX. Existe, também, o fato de que os romances de Carroll sobre Alice já haviam ganhado diversas adaptações cinematográficas desde que estes foram publicados,

o que deve ter exigido que Burton fizesse uma pesquisa sobre como cada um desses filmes adaptou os livros e, também, que o cineasta investisse em originalidade. Sendo assim, quando Burton decidiu adaptar as obras de Carroll, ele provavelmente tinha em mente os desafios que estavam envolvidos em tal tarefa e que, dificilmente, não seria alvo de críticas.

## 2. REVISITANDO O PAÍS DAS MARAVILHAS

### 2.1 Burton, Alice e a Crítica

Antes de seu lançamento no Brasil em abril de 2010, o filme *Alice no País das Maravilhas*, do cineasta Tim Burton e do Estúdio *Walt Disney Pictures*, era aguardado com muita ansiedade. Seria Burton capaz de superar as expectativas do público? Pelo sucesso de seus filmes anteriores como *Edward mãos de Tesoura* (1990) e *O Estranho Mundo de Jack* (1993) e também por sua afinidade estética com o escritor Lewis Carroll, muitos acreditavam que sim. Um fato que corrobora essa tese é o sucesso de bilheteria do filme, não apenas no Brasil (primeiro lugar nas bilheterias arrecadando mais de 10 milhões de reais), mas também em países como os EUA (arrecadando mais de 116 milhões de dólares em apenas um fim de semana). No entanto, após este breve sucesso, o filme foi alvo de duras críticas. O que teria dado errado?

De acordo com Angie Errigo, da revista britânica *Empire Magazine*, o filme é “lamentável para os entusiastas de Carroll”, uma vez que perdeu muito de sua riqueza ao deixar de lado os trocadilhos, charadas, recitais, dentre outras coisas que são parte fundamental na obra de Carroll. Já para Anthony Quinn, do (também britânico) jornal *The Independent*, a preocupação em vender o filme, trazida pelos estúdios Disney, pode ter refreado o espírito inventivo de Burton. Quinn também afirma que não existem maravilhas na Alice de Burton.

Para a brasileira Janaína Pereira, editora do site *Cinemarte*, o filme deve ser visto como nada além de uma respeitosa homenagem ao clássico de Carroll. Janaína afirma, também, que quanto maior a expectativa ao assistir o filme, maior será a decepção.

Todas as críticas apontadas acima parecem relacionar o “fracasso” do filme de Burton com o fato dele se afastar muito da obra de Carroll. Mas teria o cineasta tido a intenção de replicar a obra do escritor ao tentar adaptá-la? Para Linda Hutcheon (2012), professora e acadêmica na área de teoria e crítica literária da Universidade de Toronto, adaptações devem ser vistas como trabalhos autônomos que podem ser interpretados e valorizados como tais e, também, que proximidade e fidelidade à obra original não devem ser critério de julgamento nem o foco de análise dos filmes. Para reforçar sua teoria, Hutcheon chama atenção para o conceito de “adaptar” que, de acordo com o dicionário, significa “ajustar”, “alterar” ou “apropriar”.

Já para a Doutora Kamilla Elliot (2010), da Universidade de Lancaster (UK), é preciso que se façam novos questionamentos sobre os processos de adaptação antes de considerar adaptações como falhas e/ou cópias ao invés de criações. Nesse sentido, é fundamental que se leve em consideração quais foram as possíveis intenções do adaptador ao se aventurar em um clássico literário.

Ao que tudo indica, o que Burton tentou fazer foi uma releitura das obras de Carroll e pode-se depreender isso, primeiramente, a partir do fato de que o filme é conhecido internacionalmente pelo título *Tim Burton's Alice in Wonderland* (Alice no País das Maravilhas de Burton). O expectador mais atento irá perceber que o título propõe algo além de uma mera réplica. O filme em si está cheio de evidências de que a Alice de Burton não é a mesma de Carroll; temos cenas em que a protagonista, ao ser pressionada e questionada pelos demais personagens, fala: “*Eu não sou Alice! Bom, não aquela Alice!*” e, ao olhar o oráculo com uma imagem da Alice das obras de Carroll: “*Essa não sou eu!*”. Temos, também, o Rato que repreende o Coelho Branco, dizendo: “*Você trouxe a Alice errada!*” e a Lagarta que, ao ser inquirida pelos personagens sobre a protagonista ser ou não a Alice que procuravam, diz: “*Dificilmente.*”.

E as evidências não estão apenas nas falas dos personagens, mas também no enredo do filme e nos próprios personagens. Apesar do título do filme ser *Alice no País das Maravilhas*, ele traz, também, elementos do livro *Alice no País do Espelho*; os personagens Tweedledum, Tweedledee, a Rainha Branca e o temível Jabberwocky, são apenas alguns personagens do segundo livro de Carroll presentes no filme Burtoniano. A batalha final do filme, em forma de jogo de xadrez, alude ao enredo do livro, em que Alice precisa executar diversas tarefas, como se estivesse em uma partida de xadrez, para tornar-se rainha.

Burton apropria-se de conceitos muito além das obras de Carroll; a começar pela estrutura das batalhas que, de acordo com Quinn (2010), parecem derivar de blockbusters como *O Senhor dos Anéis* (J. R. R. Tolkien) e *As Crônicas de Nárnia* (C.S.Lewis), onde se travam acaloradas batalhas entre o bem e o mal, de forma semelhante à batalha final no tabuleiro de xadrez entre o exército da Rainha Branca e o da Rainha Vermelha. Quinn também chama atenção para a estrutura da narrativa do filme, que lembra a de jogos de vídeo game: ao longo de todo o filme Alice precisa executar diversas tarefas e resolver diversos problemas que, na medida em que ela avança no “jogo”, vão se tornando mais difíceis.

É possível, também, segundo Elliot (2010), identificar traços de um enredo baseado no conceito de “herói mitológico”, em que um estranho vindo de outro mundo salva uma comunidade de um perigo eminente (a Rainha Vermelha e seu Jabberwocky no filme em questão) e, então, retorna para sua terra natal. Esse tipo de narrativa é frequente na área de literatura fantástica e está se tornando freqüente, também, na área fílmica contemporânea, o que, a meu ver, tem feito sucesso na maioria das vezes. Exemplos disso são os filmes *As Crônicas de Nárnia: O Leão, a Feiticeira e o Guarda Roupa* (2005), baseado na obra de C. S. Lewis, e a trilogia *O Hobbit* (2012, 2013 e 2014), baseados na obra de J. R. R. Tolkien, que fizeram sucesso mundialmente.

Com tantos elementos distintos incorporados em uma só obra, muitos críticos e fãs julgaram a narrativa confusa e pouco original, o que corroborou para que o filme não fosse tão bem recebido pelo público. No entanto, eu interpreto isso como uma nova tendência fílmica que está por vir; nesse sentido, é normal que ocorra estranhamento, uma vez que muitos paradigmas estão sendo quebrados de uma só vez. Por esse lado, Burton pode ser visto como um aventureiro.

Temos, então, no mínimo dois tipos de crítica a respeito do filme de Burton: uma que diz que o filme falha por não ter mantido a essência da obra literária que, dados os conceitos de Hutcheon e Elliot, a meu ver, não se justifica, e outra que fundamenta a falha do filme no fato dele incorporar muitos aspectos distintos, deixando-o confuso e artificial. A segunda crítica, em minha opinião, parece estar muito melhor embasada (e que, por isso, talvez se justifique) do que a primeira.

## CONCLUSÃO

O filme *Alice no País das Maravilhas* de Tim Burton pode ser visto como uma releitura das obras de Carroll que incorpora elementos estruturais e narrativos de diferentes meios. Sua obra pode, também, ser vista como um produto de seu próprio tempo que tenta dar conta dos diversos desafios que adaptar um clássico literário do século XIX propõe ao mesmo tempo em que se esforça para atender as necessidades do contexto em que está inserida e manter a originalidade. Nesse sentido, é importante que análises do e/ou críticas sobre o filme levem em consideração esses aspectos antes de julgá-lo como uma falha.

O quesito “fidelidade à obra” tem sido posto em questão na medida em que novos estudos sobre adaptação surgem e falam da importância de vermos adaptações como processos criativos autônomos. Em outras palavras, o que estes novos estudos estão tentando mostrar é a importância de, ao analisar-se uma adaptação, levar-se em conta a intenção do adaptador ao recriar uma determinada obra literária. Questionamentos do tipo “Que ponto de vista está sendo posto em perspectiva?” e “O que está sendo adaptado?”, são de grande importância para que

façamos uma melhor apreciação de adaptações e possamos melhor fundamentar nossas críticas quanto a elas, uma vez que uma nova tendência na área cinematográfica está surgindo.

## REFERÊNCIAS

ALICE in Wonderland. Direção: Tim Burton, Produção: Richard E. Zanuck et al. Londres: Walt Disney Studios, 2010.

BURGESS, Anthony. *English Literature*. Harlow: Pearson, 1974.

CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland*. London: Penguin Books, 1994.

\_\_\_\_\_. *Through the Looking Glass*. London: Penguin Books, 1994.

ELLIOT, Kamilla. *Adaptation as Compendium: Tim Burton's Alice in Wonderland*. Disponível em: <<http://m.adaptation.oxfordjournals.org/content/3/2/193.short>>. Acesso em 18 de setembro de 2016.

ERRIGO, Angie. *Alice in Wonderland: Burton and Depp get Curiouser and Curiouser*. Disponível em: <<http://www.empireonline.com/reviews/reviewcomplete.asp?FID=135686>>. Acesso em 18 de setembro de 2016.

HUTCHEON, Linda. *A Theory of Adaptation*. London: Routledge, 2005.

PEREIRA, Janaína. *Alice no País das Maravilhas*. Disponível em: <<https://cinemmarte.wordpress.com/2010/04/11/alice-no-pais-das-maravilhas/>>. Acesso em 18 de setembro de 2016.

QUINN, Anthony. *Alice in Wonderland (PG): A Hole Lack of Wonder*. Disponível em: <<http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/films/reviews/alice-in-wonderland-pg-1916258.html>>. Acesso em 18 de setembro de 2016.



# A PROGRESSÃO TEXTUAL NAS REDAÇÕES ESCOLARES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO

Paola Tassinari Groos<sup>1</sup>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento da produção textual dos alunos da Educação Básica é fundamental não só para que os discentes qualifiquem suas produções para avanço no âmbito escolar, mas também para que desenvolvam conhecimentos e habilidades textuais para atuarem em sociedade, nas suas diferentes relações sociais e em diferentes etapas de suas vidas. Diante disso, neste trabalho, pretende-se apresentar as discussões iniciais do projeto de pesquisa de mestrado “Produção textual de alunos da Educação Básica: exploração e qualificação de progressão textual”, que investiga, justamente, por meio da metodologia da pesquisa-ação, o processo de qualificação da produção textual dos alunos da Educação Básica, com foco na progressão textual e nos articuladores discursivo-argumentativos.

O referido projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na área dos Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguagem e Interação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Destaca-se que os objetivos específicos de tal pesquisa são: investigar como os articuladores discursivo-argumentativos podem auxiliar para o avanço na progressão textual em textos produzidos pelos alunos; investigar como os articuladores discursivo-argumentativos podem colaborar para o desenvolvimento da argumentação dos alunos; pesquisar como o desenvolvimento da produção textual pode contribuir para a construção e o desenvolvimento do aluno como sujeito crítico e reflexivo.

A metodologia em que o projeto está ancorado é a pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1996), que possibilita a interação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Além disso, essa metodologia oferece aos sujeitos envolvidos subsídios para a transformação de sua realidade, já que amplia a compreensão sobre características, potencialidades ou necessidades existentes no meio. Como a relação entre o pesquisador e as pessoas da situação investigada deve ser de maneira participativa, isso favorece a atuação do professor em sala de aula, já que “desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta” (THIOLLENT, 1996, p. 16).

A pesquisa está sendo realizada em oficinas semanais com alunos voluntários do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Santa Maria. Os encontros ocorrem no turno vespertino, inverso ao das aulas dos discentes. Nas oficinas, primeiramente, há o trabalho com a tipologia dissertativo-argumentativa e com aspectos linguísticos que envolvem tal tipologia, exigida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Depois disso, os alunos produzem os textos, a partir de um tema previamente discutido, e a professora (dinamizadora da pesquisa) realiza sugestões sobre adequação ao tema, ao gênero e aos aspectos linguísticos para qualificar esse texto. Então, na oficina seguinte, os alunos reescrevem esses textos e a professora, novamente, avalia as produções e, com base nas dificuldades percebidas, produz uma nova oficina, buscando dar subsídios para sanar as dificuldades encontradas no texto do aluno, e o processo é repetido.

Para atender ao objetivo deste trabalho, além das considerações iniciais e finais, pretende-se, primeiramente, apresentar o percurso histórico da Linguística Textual (doravante LT), já que esta é a perspectiva teórica adotada

1 Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestranda em Letras/Estudos Linguísticos. E-mail para contato: paola\_groos@yahoo.com.br.

para a pesquisa, e, também, situar em qual das fases da LT o projeto está situado. Depois disso, mostrar-se-á os estudos envolvendo a progressão textual no âmbito da LT.

## 2 O PERCURSO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

O termo “linguística textual” foi utilizado pela primeira vez nos anos 1950 por Eugenio Coseriu, que defendia que deveria haver uma diferenciação entre a gramática transfrasal e a linguística textual. Segundo Coseriu, a LT é “uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (ADAM, 2008, p. 23). Marcuschi (1998a apud BENTES, 2008, p. 246) destaca que o surgimento da LT ocorreu “de forma independente, em vários países de dentro e fora da Europa Continental, simultaneamente, e com propostas teóricas diversas”. Entretanto, durante seu desenvolvimento, é possível diferenciar três fases que tiveram focos teóricos distintos entre si. Koch (2015) denomina da seguinte maneira essas três fases: “Análises interfrásticas e gramáticas de texto”, “A virada pragmática”, “A virada cognitiva”<sup>2</sup>. Pretende-se, aqui, abordar essas fases, pois, com esse detalhamento, como bem salienta Bentes (2008), é possível perceber que “houve não só uma gradual ampliação do objeto de análise da LT, mas também um progressivo afastamento da influência teórico-metodológica da Linguística Estrutural saussureana”. Esse detalhamento, também, é fundamental para situar em qual dessas fases o referido projeto de dissertação de mestrado está inserido.

Na primeira fase, que vai da metade da década de 1960 até, aproximadamente, 1970, a preocupação da LT, primeiramente, era “o estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantia a duas ou mais sequências o estatuto de texto” (KOCH, 2015, p.19). Dentre os fenômenos linguísticos analisados, destacam-se: a pronominalização, a correferência, a seleção do artigo, a ordem das palavras e a concordância dos tempos verbais. O estudo era voltado, também, a certos mecanismos de coesão textual, que, para os autores dessa época, englobava a coerência.

Como em cada uma dessas fases as concepções de texto foram se modificando, nessa fase, o texto era concebido como, por exemplo, “frase complexa”, “cadeia de pronominalizações ininterruptas”, “sequência coerente de enunciados”. A partir dessas concepções, dentre os autores da época<sup>3</sup>, surgiu a necessidade de construir as gramáticas textuais, em que se “tratava de descrever categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua)” (Ibid., p. 21). Nessa perspectiva, portanto, o texto era visto como a unidade linguística mais elevada.

Em pouco tempo, na denominada “Virada pragmática”, houve a necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica da fase anterior. Então, a perspectiva pragmática ganha espaço nas pesquisas sobre texto. Há “a busca de conexões determinadas por regras, entre textos e seu contexto comunicativo-situacional, mas tendo sempre o texto como ponto de partida dessa representação” (Ibid., p. 27). Assim, os estudos em Linguística Textual são voltados para a pesquisa do funcionamento da língua nos processos comunicativos de uma determinada sociedade. Como afirma Koch (2015), os textos não são mais considerados produtos acabados, são, sim, elementos constitutivos de uma atividade complexa, ou seja, como instrumentos para a realização de intenções comunicativas do falante. Nesse período, surge a noção de textualidade, que, segundo Beaugrande (apud BENTES, 2008, p. 251), é compreendida como um “modo múltiplo de conexão ativado toda vez que ocorrem eventos comunicativos”.

Já na década de 1980, com a denominada “Virada cognitiva”, os estudos do texto tomam outra orientação, com a noção de que todo fazer está acompanhado de processos cognitivos. Desse modo, o texto passa a ser visto como

2 Em Fávero & Koch (1988) essas três fases são organizadas de maneira distinta e são denominadas, respectivamente, “Análise transfrástica”, “Gramáticas textuais” e “Teorias de texto”, pois as autoras seguem o que postulou Conte (1977).

3 Lang (1971, 1972), Dressler (1972, 1977), Dijk (1972, 1973) e Petöfi (1972, 1973, 1976), citados em Fávero & Koch (1988 apud BENTES, 2008).

resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso (KOCH, 2015, p. 34).

Dentre os representantes desse momento da LT estão Beaugrande & Dressler (1981) e Heinemann & Viehweger (1991). Estes últimos defendem que, para que o texto seja processado, são ativados sistemas de conhecimento. Entretanto, já que para o cognitivismo clássico só interessa explicar a relação dos conhecimentos com os processos mentais, surge a vertente denominada “Sociocognitiva-interacionista”, em que a interação e os conhecimentos compartilhados estão na base da atividade linguística. É nessa perspectiva que o projeto de dissertação de mestrado aqui discutido está ancorado, visto que, nessa visão,

as ações verbais são ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros. Essas ações não são simples realizações autônomas de sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente (KOCH, 2015, p. 43).

Dessa forma, ao desenvolver a produção textual, relacionando a linguagem com as práticas sociais, é possível perceber os alunos envolvidos na pesquisa como sujeitos ativos capazes de construir e serem construídos pelo texto (cf. Koch, 2014).

É perceptível, portanto, que, com o desenvolvimento da LT nas fases expostas acima, há a ampliação da análise do seu objeto, o texto, e ela pode ser definida atualmente, como afirma Marcuschi (2008, p. 73), como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” e sua tarefa, segundo Weinrich (1973 apud ADAM, 2008, p. 63), é “detalhar as ‘relações de interdependência’ que fazem de um texto uma ‘rede de determinações’”.

### 3 O ESTUDO DA PROGRESSÃO TEXTUAL SOB O VIÉS DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

Depois de apresentar o percurso histórico da Linguística Textual, cabe, aqui, discorrer sobre o desenvolvimento dos estudos envolvendo a progressão textual. Na perspectiva da LT, o texto, para ser considerado uma unidade comunicativa, deve seguir a um conjunto de critérios de textualidade, definidos primeiramente por Beaugrande & Dressler (1981). Para os autores, esses critérios são sete: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

Na pesquisa aqui referida, a análise dos avanços linguísticos das produções textuais será voltada para a coesão, que, segundo Koch (1997, p. 35) é “o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido”. Dentre as grandes modalidades desse critério de textualidade, estão a coesão referencial, em que um componente da superfície textual faz remissão a outro elemento do texto, e a coesão sequencial. Esta última também pode ser chamada de progressão textual e é o foco da referida pesquisa. Para Koch (2006),

a progressão textual (sequenciação) diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos, do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2006, p. 121).

Assim, a progressão textual contribui para que o texto avance nas ideias e nos argumentos, por exemplo. Segundo a autora citada acima, essa progressão pode realizar-se com atividades formulativas em que o produtor

introduz no texto recorrências de diversos tipos, tais como “reiteração de itens lexicais, paralelismos, paráfrases, recorrência de elementos fonológicos, de tempos verbais etc.” (KOCH, 2006, p.121). Contudo, como ressalta a linguista, existem outros recursos que dão continuidade de sentido, sem a necessidade de recorrências estritas. Dentre esses recursos, encontra-se a progressão temática e, mais especificamente, os articuladores textuais. Os articuladores “podem não só relacionar elementos de conteúdo ou ter funções de organização textual, como também exercer papel meta-enunciativo” (KOCH, 2006, p. 127). Ainda segundo a autora, esses articuladores podem ser divididos em quatro classes: os de conteúdo proposicional, os discursivo-argumentativos, os organizadores textuais e os metadiscursivos.

Já que os articuladores textuais são recursos linguísticos responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais, além de contribuir para avanços com relação a argumentação, como já citado, optou-se, na referida pesquisa, em investigar como é possível qualificar a produção textual dos alunos através do estudo e exploração dos articuladores discursivo-argumentativos. Esses articuladores

são os introdutores de relações discursivo-argumentativas: conjunção, contrajunção (oposição/contraste/concessão), justificativa, explicação conclusão, generalização, disjunção argumentativa, especificação, comprovação, entre outras. [...] articulam dois atos de fala, em que o segundo toma o primeiro como tema, com o fim de justificá-lo ou melhor explicá-lo; contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos; generalizar, especificar, concluir a partir dele; comprovar-lhe a veracidade; convocar o interlocutor à concordância [...] (KOCH, 2015, p. 129).

Então, por meio do estudo desses articuladores é possível, além de qualificar a produção textual dos discentes envolvidos na pesquisa, desenvolver a argumentação destes. Nos enunciados que introduzem, os articuladores discursivo-argumentativos são responsáveis pela orientação argumentativa do texto, pela coesão textual e, também, “por um grande número de indicações ou sinalizações destinadas a orientar a construção interacional do sentido” (KOCH, 2006, p.141).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar as discussões iniciais do projeto de mestrado apresentado nas considerações iniciais. Para isso, inicialmente, além do objetivo geral e dos objetivos específicos, mostrou-se a metodologia adotada pelo projeto nas oficinas na escola. Ademais, demonstrou-se em qual das fases da LT o projeto está ancorado e o estudo envolvendo a progressão textual e os articuladores discursivo-argumentativos. É possível constatar, assim, que tal perspectiva teórica é primordial para a realização da referida pesquisa.

#### REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A Linguística Textual**: Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras, v. I. São Paulo: Cortez, 2008, p. 245-283.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistic**. London: Longman, 1981.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1988.
- KOCH, I. G. V. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_; ELIAS V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.



# INVENÇÕES E HISTÓRIAS CIENTÍFICAS: UM OUTRO ENFOQUE PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Ana Laura Horbach<sup>1</sup>

Monica Nariño Rodriguez<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho é um relato de experiência do projeto *Invenções* do subprojeto espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O projeto em questão foi aplicado durante o primeiro semestre de 2016 com as turmas de sétimo ano do Colégio Uruguai, escola da rede estadual do Rio Grande do Sul localizada na cidade de Porto Alegre, sob a coordenação da professora Monica Nariño Rodriguez. O objetivo do trabalho é mostrar a importância de diversificar o ensino de espanhol, trazendo para sala de aula os diferentes gêneros textuais e como eles podem enriquecer a sala de aula e refletir sobre o mundo moderno e as suas invenções

**Palavras-chave:** Gêneros textuais espanhol como língua estrangeira PIBID.

## INTRODUÇÃO

O projeto Invenções foi desenvolvido pelos bolsistas do PIBID e executado no Colégio Uruguai, nos sétimos anos do ensino fundamental, ao longo de sete encontros, no primeiro semestre de 2016. O objetivo do projeto era discutir a história de invenções presentes em nosso cotidiano a partir do questionamento da sua importância ou não na vida moderna, buscando refletir também sobre quem são os sujeitos da ciência e os motivos que levam a invisibilidade das mulheres cientistas nas histórias oficiais. O projeto visava culminar na produção de um catálogo de invenções planejado e desenvolvido pelos próprios alunos e que contivessem os gêneros publicitário e manual de instruções.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada na elaboração do projeto Invenções é uma consequência direta do estudo e da prática docente do PIBID nas escolas brasileiras. Para compreendê-las, é preciso pontuar a trajetória do ensino de língua espanhola no Brasil e a relevância da promulgação da lei 11.161 em 2005, que instituiu a obrigatoriedade da oferta do ensino de língua espanhola nas escolas e avivou as discussões sobre as mais eficientes abordagens de seu ensino e aprendizado. A lei de obrigatoriedade de oferta, evidentemente, incentivou e ampliou as pesquisas e a produção de materiais didáticos de espanhol para as escolas e devolveu a importância de ter o espanhol no desenho curricular. Ainda assim, são poucas e muito recentes as gerações de estudantes que têm a possibilidade de estudar a língua em algum momento da sua trajetória escolar e muitos que, mesmo que tenham a oportunidade de estudar espanhol, saem da escola com uma série de crenças como “espanhol é fácil” e “inglês é mais importante”. Além de desenvolver um projeto coeso e que de fato ensine as competências e habilidades importantes da língua, trabalhar espanhol em sala de aula é também um trabalho de convencimento do valor da língua espanhola. Deste

- 1 Ana Laura Horbach, graduanda da licenciatura Letras de línguas portuguesa, espanhola e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. E-mail: anahorbach@gmail.com.
- 2 Monica Nariño Rodriguez, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenadora do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e coordenadora do presente trabalho. E-mail: mnraino@terra.com

modo, o projeto também tinha como perspectiva fazer sentido na vida prática dos alunos e transcender um pouco as barreiras do ensino de espanhol, que é geralmente focalizado no ensino da gramática, trazendo a língua para compreender e falar do cotidiano e de fenômenos históricos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprender uma língua estrangeira é muito mais amplo do que aprender a sua gramática: é também compreender outros contextos:

Embora seja certo que os objetivos práticos - entender, ler, falar, compreender - a que a legislação e os especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (PCN 2000).

Ainda que o ensino de línguas estrangeiras nas escolas se proponha a oferecer a oportunidade de aprendizagem das quatro habilidades que constituem o domínio de um idioma, sabemos que, na práxis das escolas públicas, quase nunca é possível abrangê-las igualmente. Ainda que os esforços devam se concentrar prioritariamente na formação de leitores e sujeitos críticos diante do mundo, sabemos que não é impossível, principalmente em se tratando do ensino para estudantes brasileiros, que os alunos compreendam e falem a língua, pouco que seja, o espanhol. Por essa razão, transpor o desafio de falar e explicar os conteúdos na língua espanhola, assim como oferecer momentos e subsídios para que os alunos possam arriscar, sem medo, produzir sentenças orais, é também uma prática do PIBID que ajuda a desenvolver o ensino da língua nas escolas da rede básica. A importância do programa, principalmente no subprojeto espanhol, não pode ser ignorada visto que apenas em 2010 a língua espanhola entrou no Plano Nacional do Livro Didático, sendo ainda muito escassas a produção de material didático para as escolas públicas que reflita as necessidades e as possibilidades reais do ensino público. É por este motivo que ao desenvolvermos um projeto, trabalhamos, também, com o desenvolvimento de material didático autêntico ao longo de todo o projeto que serviram de inspiração para o trabalho docente exercido pelos professores titulares da escola.

Outra necessidade atendida pelo PIBID e que refletiu no projeto Invenções foi o trabalho por projetos, a sua elaboração coletiva entre os bolsistas, e a sua aplicação através da docência compartilhada, sendo todo o processo qualitativamente avaliado enquanto está em execução para atender com mais precisão as necessidades pedagógicas de cada escola e compreender as suas complexidades. É através do método pesquisa-ação que baseamos a nossa prática no programa, inter-relacionamento continuamente o planejamento, aplicação, monitoramento, descrição e avaliação ao longo dos projetos que aplicamos. A reflexão e prática são palavras e ações fundamentais na prática docente que, por fatores como a precariedade da profissão e a falta de recursos destinados às escolas, faltam nas salas de aula brasileiras e são responsáveis pela ineficiência do ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Além do mais, é preciso que as universidades trabalhem ativamente na formação e no aprimoramento de professores em sua prática. Nesse sentido, a pesquisa-ação é fundamental porque “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005).

## DESENVOLVIMENTO

A primeira aula do projeto era uma dinâmica que dividiu a turma em dois grupos para jogar o jogo das invenções, elaborado pelos próprios bolsistas. O jogo consistia em adivinhar o ano e o local de algumas invenções como *el fogón* e *la computadora* que estavam em cartas e seriam fixadas em um painel que continha uma linha do tempo. Essa atividade foi muito importante, pois revisou alguns conteúdos como os numerais e os nomes de países, além de introduzir novo vocabulário. Desde a primeira atividade, percebemos que as turmas eram muito

agitadas e tinham dificuldades de trabalhar em grupo. Sabendo que um dos objetivos do PIBID é enfrentar esses desafios em sala de aula de modo a promover uma mudança significativa de comportamento, passamos a intercalar aulas de dinâmicas em grupo e dialogadas com metodologias mais tradicionais de reflexão individual e momentos expositivos.

Nas aulas subsequentes, trabalhamos com distintos gêneros de textos adaptados da Internet, como alguns miniartigos enciclopédicos, biografias e o gênero publicitário. A análise e a discussão do texto consistiram em uma primeira leitura individual e depois em grupo, com a devida pontuação elementos gramaticais e o vocabulário desconhecido dos textos e as características mais gerais do gênero lido, e a posterior discussão do assunto. Em algum momento da aula, era almejado que os alunos realizassem alguma atividade de exercício do conhecimento aprendido, de forma a torná-los não somente sujeitos ativos no processo de aprendizagem, mas também de avaliar as dificuldades que cada um tinha.

A segunda aula foi baseada em cima de um texto sobre a história do futebol em que, após uma intensa discussão sobre a temática, explicamos as conjugações regulares do tempo **pretérito perfeito simple** que apareciam no texto. Ao final da aula, realizamos uma atividade de exercício estrutural mais tradicional que se diferenciava pela temática de invenções.

A terceira aula foi um momento chave no andamento do projeto, pois era toda baseada em textos sobre a biografia de algumas mulheres inventoras. No momento introdutório da aula, muitos alunos mostraram-se insatisfeitos e manifestaram não acreditar que existissem mulheres importantes na ciência. Apesar da relutância, a turma foi dividida em grupos. Cada grupo ganhou uma biografia de diferentes cientistas com lacunas a serem completadas pela correta conjugação dos verbos regulares. Além de completar as lacunas, os alunos deveriam responder algumas perguntas e elaborar uma apresentação para a turma sobre o texto que receberam. As meninas, principalmente, se empenharam muito no trabalho em grupo e se mostraram muito contentes em conhecer mulheres que também fizeram história. O último momento da turma foi de refletir sobre os motivos da sua invisibilidade e da importância de estudar mulheres cientistas em uma sociedade tão machista como a ocidental.

O quarto encontro introduziu os usos de **muy** e **mucho** e o **modo imperativo**

Através da análise de texto publicitários e a discussão sobre a intencionalidade dos textos e o papel que esse gênero ocupa na promoção de produtos no mercado. A partir desta atividade, no quinto encontro trabalhamos invenções inusitadas, como o ventilador de macarrão. A discussão sobre a utilidade dos produtos serviu de base para os encontros seguintes que foram destinadas à elaboração do produto final e reescrita da produção dos alunos.

O catálogo das invenções tinha dois critérios avaliativos: o primeiro, era que os alunos utilizassem a sua criatividade na invenção de aparatos úteis ao seu cotidiano; o segundo, que empregassem corretamente os conteúdos gramaticais aprendidos e elaboração corretamente os gêneros textuais publicidade e manual de instruções. A produção contou com duas fases: a primeira versão e a reescrita com a correção das bolsistas. No último encontro, os grupos apresentaram os seus trabalhos e foi realizado um lanche coletivo para simular um verdadeiro coquetel de lançamento. O catálogo ainda se encontra na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua espanhola nas escolas públicas ainda carece de muitos estudos e elaborações. Ainda assim, sabemos que é crucial a leitura e a elaboração de diversos gêneros de texto em sala de aula para formar leitores mais críticos. As diversas estratégias de leitura utilizadas foram inspiradas nos documentos oficiais e consequência da própria prática docente das bolsistas. A utilização e a escolha dos textos tinham como objetivo não apenas servir de pretexto para introduzir conteúdos gramaticais, mas para promover discussões pertinentes sobre a realidade e a temática estudada que se refletiram nas produções finais.

A prática reflexiva da elaboração e execução do projeto teve como prioridade colocar os alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e oferecer a língua como instrumento para também compreender a realidade. Foi através dos questionamentos e discussões suscitadas pelos textos que os “facilitismos” do senso comum foram dissolvidos ao longo do percurso. É notável, também, que os alunos passaram a melhorar o comportamento ao trabalhar em grupo ao longo das aulas ao se perceberem parte da construção dos conteúdos aprendidos, compreendendo melhor o sentido da nossa presença e da totalidade do projeto. Apesar das dificuldades, concluímos que é possível trabalhar a partir de temáticas presentes no cotidiano e que mesmo sendo a centralidade do projeto promover, primeiramente, leitores críticos, é imprescindível ministrar as aulas em espanhol para estimular os estudantes a debaterem temas polêmicos na própria língua.

## REFERÊNCIAS

LUGLI, Viviane Cristina Poletto. Género: un instrumento didáctico común en diferentes niveles de aprendizaje. In: Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas / Odair Luiz Nadin, Viviane Cristina Poletto Lugli (orgs.). – 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. – (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

# A FERRAMENTA *BOMBAY TV* E SEUS SIMILARES NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – A PRODUÇÃO DE TUTORIAIS DE FERRAMENTAS ONLINE

Mariana Backes Nunes (UFRGS)<sup>1</sup>

Matheus Dorneles (UFRGS)<sup>2</sup>

Patrícia da Silva Campelo Costa Barcelos (UFRGS)<sup>3</sup>

**Resumo:** A disciplina *Ensino de Língua/Literatura Estrangeira e Tecnologia (EAD)*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é voltada a promover reflexões aos futuros professores de língua sobre o papel das novas tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem de uma segunda língua. Nessa disciplina graduandos em Letras Licenciatura de diferentes ênfases são apresentados a diferentes ferramentas online para testarem e pensarem em atividades que podem ser desenvolvidas em suas futuras aulas. As ferramentas *Bombay Tv* e outros recursos similares são exemplos de ferramentas online apresentadas na disciplina - as quais são voltadas à legendagem de vídeos que permitem aos alunos criarem um *mashup* (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008; BUZATO et. al., 2013) criativo de vídeos selecionados por eles. Entretanto, ao aparecer algumas dificuldades pelo fato de muitas dessas ferramentas estarem disponíveis somente em língua inglesa, surgiu a proposta da criação de tutoriais acadêmicos em português de uso das ferramentas selecionadas, os quais facilitariam um emprego mais eficaz dessas, tanto pelo professor quanto pelo aluno. O objetivo deste trabalho é analisar o tutorial em formato de vídeo produzido e disponibilizado na *web*. A recepção dos alunos da disciplina em questão frente às ferramentas, assim como suas sugestões de atividades pedagógicas, é também investigada através dos comentários realizados em um fórum no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*.

**Palavras-chave:** Novos letramentos. Aprendizado de Língua Estrangeira. *Bombay Tv* e seus similares, Tutoriais acadêmicos.

## Introdução

Este é um relato da produção e da recepção de tutoriais acadêmicos de ferramentas online exploradas na disciplina *Ensino de Língua/Literatura Estrangeira e Tecnologia (EAD)* do curso de Letras da UFRGS. Esta é uma disciplina disponibilizada a alunos de licenciatura em Letras com ênfase simples em língua estrangeira. Voltada a refletir sobre alternativas de currículo, organização de conteúdos e avaliação em ambiente digital, tem como objetivo principal a discussão e familiarização dos futuros professores de língua com tecnologias digitais passíveis de serem aplicadas em aulas de língua e literatura estrangeiras.

No decorrer do curso, os alunos, futuros professores de língua estrangeira, são apresentados a diferentes ferramentas digitais presentes na rede, como as ferramentas de legendagem e/ou dublagem foco deste trabalho, para que depois eles possam pensar em atividades pedagógicas que poderiam ser mediadas através dessas tecnologias.

Entretanto, em uma aplicação desta disciplina foram descobertas barreiras que poderiam dificultar a exploração dos alunos nessas ferramentas online: a disponibilização da maioria das ferramentas selecionadas pela

1 Graduanda em Letras Licenciatura com ênfase Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

2 Graduando em Letras Licenciatura com ênfase Português/Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

3 Professora Doutora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).



professora somente em língua inglesa (sendo que nesta disciplina há alunos de diferentes ênfases, como língua inglesa, francesa, alemã e italiana); e a ausência de manuais de uso em português das ferramentas, os quais facilitariam a compreensão e o emprego eficaz destas.

Assim, percebeu-se a necessidade de se produzir tutoriais acadêmicos de uso de ferramentas digitais voltados a professores de língua. Foram produzidas duas modalidades de tutoriais acadêmicos utilizando softwares gratuitos disponibilizados na Internet que foram disponibilizados aos alunos da disciplina em questão. Mais tarde, tal projeto foi estendido à criação de um repositório digital gratuito de tutoriais acadêmicos.

### Pressupostos teóricos

Para este trabalho, seguimos a ideia de que letramento deve ser considerado um fenômeno plural por acreditarmos que “diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*” (SOARES, 2002, p. 155). Letramentos são múltiplos, dinâmicos e maleáveis, segundo Lankshear e Knobel (2006<sup>2</sup>), pois se tratam de maneiras de refletir e aplicar o conhecimento de ler e escrever para propósitos específicos em contextos específicos. Nesse sentido, letramento é o estado e a condição de quem possui uma participação ativa nas práticas de leitura e escrita (SOARES, 2002).

Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, além de mudanças midiáticas, econômicas e sociais, surgiram novos espaços de leitura e escrita que geraram por sua vez novos letramentos. Estes abrangem novas práticas sociais, novas práticas de distribuição e de produção multimodal dos textos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006<sup>2</sup>).

Os novos letramentos são também definidos por possuírem novos materiais tecnológicos e novos materiais de identidade - também chamados de novos “ethos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Os novos “ethos” são obrigatoriamente necessários, pois mobilizam os diferentes valores, prioridades e sensibilidades que diferenciam os novos letramentos dos letramentos anteriores. Desta forma, os novos letramentos são mais participatórios, colaborativos e distribuídos; menos publicados, individualizados, centrados no autor e em *experts*. Para Cynthia Lewis (2006), são novas práticas de entender e experienciar o gênero, a identidade, a colaboração e a socialização.

Lewis (2006) afirma que tanto nas escolas como no treinamento dos professores há uma falha com relação aos novos valores dos novos letramentos. Professores têm – quando têm – no seu treinamento usos de tecnologia, mas não aprendem a refletir sobre as novas práticas e identidades que vem com este uso. Por exemplo, é necessário discutir com os futuros professores (para que esses possam desenvolver tais habilidades com seus futuros alunos) como utilizar a Internet de maneira crítica, levando-os a assimilar, avaliar e reintegrar informações. Logo, o foco de nosso ensino, de modo geral, deve estar nas habilidades requeridas no século XXI, como a prática de resolver problemas, de colaboração e de análise de hipertextos e redes sociais. O objetivo é centrar no indivíduo, mas também na comunidade.

Trazendo para a nossa realidade, a disciplina *Ensino de Língua/Literatura Estrangeira e Tecnologia (EAD)* é um dos únicos contatos que um graduando em Letras na UFRGS tem sobre ensino e aprendizado mediado por tecnologia, sendo que só está disponível a uma parcela dos estudantes de tal curso, os graduandos em licenciatura com ênfase simples em língua estrangeira. Esta ausência de maiores disciplinas com um objetivo similar nos mostra que precisamos ter maiores discussões e reflexões sobre a relação educação e tecnologia dentro dos cursos formadores de professores, afinal, a maioria dos professores em formação tendem a aprender a como utilizar novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) mais em contextos informais (através de *tutoriais*, blogs e na tentativa e erro) do que em sua formação como professor (PAIVA, 2013). Além disso, Paiva (2013) sugere ações interessantes que poderiam ser incluídas nas universidades com relação a novas TICs: a) introduzir utilização das tecnologias nas aulas de formação de professores; b) inserir uma disciplina sobre habilidades básicas em TICs na

graduação; c) possuir um especialista em TICs dentro do corpo docente das universidades; d) propor cursos sobre o tema, incentivando os futuros professores a utilizar mais tecnologias em suas aulas.

Diante deste fato, a presença de materiais educacionais, textos teóricos e manuais de uso de ferramentas digitais disponíveis na rede ainda é muito importante para a formação complementar e continuada desses professores em pré-serviço e de professores já atuantes. A criação do repositório digital de tutoriais acadêmicos de ferramentas descrito neste artigo teve como principal objetivo abrir novos caminhos para a comunidade, de forma a pensar como seria na prática a relação educação e tecnologia.

## Repositórios Digitais

A definição de objetos de aprendizagem (OAs) ainda não é precisa por não haver um consenso entre os teóricos da área em uma única definição. Leffa (2006) explica, seguindo a organização feita por McGrael (*apud* 2004), que as definições de objetos de aprendizagem podem ser classificadas em quatro grandes grupos: um objeto de aprendizagem pode ser 1) qualquer coisa; 2) qualquer coisa digital; 3) qualquer coisa com objetivo educacional; 4) qualquer coisa digital com objetivo educacional. Neste artigo, seguimos o conceito mais dominante na área, proposto por Wiley (2000), de que objetos de aprendizagem são qualquer recurso digital (texto, imagem, vídeo, etc.) a ser reutilizado como suporte ao aprendizado.

Segundo Wiley (2000), as principais características de um objeto de aprendizagem são a sua granularidade e a sua reusabilidade. A granularidade trata da capacidade dos OAs de se ajustarem e se acoplarem de variadas maneiras com outros objetos, formando um conjunto homogêneo e funcional (LEFFA, 2006). Quanto menor o objeto (granularidade maior), mais fácil será juntá-lo a outro OA. Entretanto, existem certas especificações para essas construções já que um OA qualquer não pode ser combinado com qualquer outro OA, pois “cada bloco possui determinadas estruturas internas, que estabelecem restrições e preferências que o tornam ou não compatível com outros blocos” (LEFFA, 2006, p. 22-23).

Quanto à reusabilidade, os OAs devem ser capazes de ser reutilizados em diversas situações e ambientes de aprendizagem (ARAÚJO, 2013). No entanto, essa reutilização não será somente uma cópia e sim uma evolução do OA em questão, pois ele será combinado com outros objetos e recriado para que se adapte a um novo contexto. Essa característica é muito importante, pois é sempre necessário no meio digital que o objeto evolua e se adapte às mudanças constantes próprias do meio (LEFFA, 2006).

Já a recuperabilidade, característica salientada por Leffa (2006), é um aspecto muito importante para este trabalho, pois se trata de conseguir que os objetos de aprendizagem tenham fácil acesso para que o usuário encontre o que deseja o mais rápido possível (LEFFA, 2006). Segundo Araújo (2013, p. 187), “(...) há necessidade de se criarem espaços organizados como bibliotecas virtuais em que os OAs são organizados e disponibilizados gratuitamente para os usuários”. Esses acervos são chamados de repositórios digitais em que os OAs são catalogados através de metadados – dados sobre dados – ou seja, através de informações descritivas dos objetos ali contidos (WILEY, 2000). Schmitt et. al. (2013) defendem que esses OAs devem estar disponibilizados em repositórios para assim compartilharmos os OAs com diversos profissionais, contribuindo para a economia de recursos econômicos e humanos.

## Metodologia e Análise

Para a produção dos tutoriais foram contempladas duas modalidades de tutoriais deixados à disposição da escolha dos alunos. A primeira tem como foco a elaboração de tutoriais interativos produzidos através do software gratuito *Wink*<sup>4</sup>, o qual permite a captura de frames da tela do computador. Os tutoriais produzidos pelo *Wink*

4 <http://www.debugmode.com/wink/> (acessado em 28/09/16).

consistem em tutoriais nos quais as informações são transmitidas conforme o tempo do usuário, que vai passando os frames ao clicar nas setas em sequência.

Já a segunda modalidade de tutoriais refere-se a vídeos explicativos gravados com o software gratuito de gravação de tela *Open Broadcaster Software*<sup>5</sup>. Neste tutorial o usuário tem contato com a ferramenta mais detalhadamente, passo a passo. Já para a edição desses vídeos, foram utilizados os softwares *Audacity*<sup>6</sup>, voltado à gravação e edição de voz, e o software *Windows Movie Maker*<sup>7</sup>, de edição de vídeos.

Durante o desenvolvimento dos tutoriais, percebeu-se que esses ficariam restritos a uma única disciplina de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado pela universidade, o *Moodle*. Surgiu, então, a ideia de estender o projeto a fim de alcançar um maior número de educadores, e, quem sabe, aprendizes de língua estrangeira, instigando-os a utilizarem as novas tecnologias a favor da aprendizagem. Criou-se assim um repositório digital através de um canal intitulado *Tecnologia e Educação - Aprendizado de Língua Estrangeira*, aberto à comunidade, na plataforma *Youtube*<sup>8</sup>, para a divulgação do material não somente aos alunos que cursam a disciplina mencionada, mas a outros professores e futuros professores de língua estrangeira. Nessa plataforma foram postados os tutoriais em vídeo, enquanto os tutoriais interativos foram hospedados em um blog<sup>9</sup> criado para o projeto de mesmo nome do canal.

Além dos tutoriais, no canal do *Youtube* foram inseridos vídeos em que são sugeridas atividades pedagógicas que podem ser realizadas utilizando as ferramentas digitais demonstradas anteriormente nos tutoriais. Desta forma, os professores não se sentiram inicialmente tão perdidos ao explorarem as ferramentas e poderiam perceber que é possível utilizá-las em sala de aula. Esses vídeos foram produzidos utilizando a ferramenta online gratuita *Powtoon*<sup>10</sup>, voltada à criação de animações.

### O tutorial do *Bombay TV* e seus similares

O tutorial foco deste artigo apresenta ferramentas que permitem a criação de legendas e/ou dublagens para vídeos de seu próprio repositório ou do *Youtube*, à escolha do usuário. São ferramentas simples e fáceis de serem utilizadas com os alunos para a produção de diálogos em uma língua estrangeira. Além disso, são ferramentas dinâmicas e divertidas, pois permitem ao aluno – e até mesmo ao professor – produzir *mashups* (BUZATO et. al., 2013), ao combinar uma fonte já existente, o vídeo base, com diálogos diferentes do original, reorganizando e adaptando algo que já existe. *Mashups* são uma forma diferente de leitura e escrita da contemporaneidade, pois ao produzi-los estamos interpretando textos já existentes, a fim de recuperá-los, criando uma nova obra (LANSKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Com o propósito de apresentar essas ferramentas a professores em pré-serviço e professores já atuantes, escolhemos produzir somente o tutorial em vídeo, pois se tratava de um número considerável de ferramentas similares em sua função e simples de serem utilizadas. Desta maneira, o objetivo deste tutorial foi principalmente apresentar as ferramentas aos nossos ouvintes e instigá-los a testá-las em suas práticas futuras. O tutorial em vídeo está publicado em nosso canal do *Youtube* intitulado “Tutorial de Ferramentas Online de Legendagem (*Bombay TV* e seus similares)”<sup>11</sup>, postado em 18 de maio de 2016.

5 <https://obsproject.com/> (acessado em 28/09/16).

6 <http://www.audacityteam.org/> (acessado em 28/09/16).

7 <https://www.microsoft.com/pt-br/windows/> (acessado em 28/09/16).

8 <https://www.youtube.com/channel/UCn8yKjrGdUEToNIIjWdATkQ> (acessado em 28/09/16).

9 <https://www.ufrgs.br/tecnologiaelinguaestrangeira/> (acessado em 28/09/16).

10 <https://www.powtoon.com/> (acessado em 28/09/16).

11 <https://www.youtube.com/watch?v=cvdfDfgo-H4> (acessado em 28/09/16).

A mais famosa ferramenta online de legendagem que apresentamos em nosso tutorial é o *Bombay TV*<sup>12</sup>, uma ferramenta produzida pela empresa francesa *Graphéine Graphic Design*, que contém cenas de filmes de Bollywood em que o usuário pode acrescentar legendas ou dublagens para os personagens criando assim um novo filme (Imagem 1).

Imagem 1: A ferramenta online Bombay Tv



Além do *Bombay TV*, em nosso tutorial apresentamos as ferramentas online *ClassikTV*<sup>13</sup> (ferramenta de legendagem de filmes clássicos), *Peanut Gallery Films*<sup>14</sup> (ferramenta de legendagem de filmes mudos), *The Artistifier*<sup>15</sup> e *Caption Generator*<sup>16</sup> (ferramentas de legendagem de filmes escolhidos no Youtube), *DownfallJFedor*<sup>17</sup> (ferramenta de legendagem de cenas do filme “A Queda: As últimas horas de Hitler”) e *Fotobabble*<sup>18</sup> (ferramenta de dublagem de imagens).

## A recepção dos futuros professores

Após a produção e a distribuição dos tutoriais, nossa preocupação se destinou a entender como estes materiais foram recebidos pelos alunos da disciplina *Ensino de Língua/Literatura Estrangeira e Tecnologia (EAD)* do primeiro semestre de 2016, ou seja, primeiros alunos a utilizarem os tutoriais. A opinião dos alunos seria muito importante para o andamento do projeto, pois assim ficaria mais claro o que estava dando certo na elaboração dos tutoriais e o que deveria ser aprimorado em produções futuras.

Para isso, precisávamos entender primeiro quais eram as crenças (BARCELOS, 2006) dos alunos frente a tutoriais no geral existentes em seu dia a dia para depois nos determos nas opiniões dos alunos em relação aos nossos tutoriais. Desta forma, foram recolhidos relatos dos alunos de duas distintas formas: a) através de questionários sobre tutoriais utilizando a ferramenta online *SurveyMonkey*<sup>19</sup>; b) através de discussões realizadas em fóruns do *Moodle* entre os alunos sobre as ferramentas exploradas por eles.

A pergunta mais importante que constava no questionário realizado pelo *SurveyMonkey* investigava a familiaridade dos alunos com tutoriais em seu cotidiano, se eles utilizam tutoriais com alguma frequência. A maioria das respostas indicadas pelos alunos nos informou que eles utilizam tutoriais em seu dia a dia com a finalidade

12 <https://www.grapheine.com/bombaytv/> (acessado em 28/09/16).

13 <https://www.grapheine.com/classiktv/> (acessado dia 28/09/16).

14 <https://www.peanutgalleryfilms.com/> (acessado dia 28/09/16).

15 <http://theartistifier.com/> (acessado dia 28/09/16).

16 <http://www.captiongenerator.com/> (acessado dia 28/09/16).

17 <http://downfall.jfedor.org/create/> (acessado dia 28/09/16).

18 <http://www.fotobabble.com/> (acessado dia 28/09/16).

19 <https://pt.surveymonkey.com/> (acessado dia 28/09/16).

de solucionar dúvidas sobre uma determinada ferramenta, isto é, os alunos buscam tutoriais principalmente em momentos de dificuldade, como mostra o relato a seguir dado por uma aluna:

Relato 1: Relato sobre a utilização de tutoriais no cotidiano

Já sobre os tutoriais produzidos por este grupo de estudos, os alunos relataram que os materiais foram utilizados e os auxiliaram ao explorar as ferramentas, principalmente quando se tratavam de recursos mais complexos e somente disponibilizados em língua inglesa.

*O tutorial é muito importante porque explica muito bem como utilizar a ferramenta. Sobretudo, é fundamental para pessoas que não têm um bom domínio do inglês (meu caso) e que, por esse motivo, poderiam se perder bastante na ferramenta.*

Relato 2: Relato sobre a utilização dos tutoriais produzidos

A modalidade de tutorial em vídeo foi bem assinalada pelos alunos por mostrar muitos detalhes das ferramentas e possuir linguagem acessível. Entretanto, alguns estudantes apontaram que os tutoriais são muito longos e se apegam em pequenos detalhes não tão importantes.

Com relação ao tutorial foco deste artigo, o resultado foi positivo, principalmente pelo fato de apresentarmos variadas opções de ferramentas:

*Olhei o tutorial e fiquei com vontade de testar todos!*

*Foi muito bom ver que há diversas opções de sites para se fazer legendagem e também dublagem, assim pode-se escolher entre os sites qual é melhor para o objetivo que se pretende alcançar.*

Relato 3: Relatos sobre o “Tutorial de Ferramentas Online de Legendagem (Bombay TV e seus similares)”

Por último, os alunos expressaram grande entusiasmo frente às ferramentas a eles apresentadas. Em discussões em um fórum do AVA Moodle, os alunos mostraram gostar das ferramentas de legendagem e/ou dublagem e pensaram em atividades pedagógicas nas quais poderiam utilizar tais recursos, em suas futuras aulas de língua estrangeira:

*Ia ser bem legal fazer pequenos vídeos e depois fazer uma sessão de cinema para ver todos os trabalhos e depois inventar um pequeno Oscar, com premiações aos mais criativos, votados pelos próprios alunos.*

*A possibilidade de trabalhar com os alunos a legendagem é interessante porque possibilita aos alunos pensar como as legendas são criadas e como são importantes para compreender um filme, por exemplo.*

Relato 4: Relatos sobre as ferramentas de legendagem e/ou dublagem

A partir dos relatos analisados aqui, podemos concluir que os alunos, futuros professores de língua estrangeira, em sua maioria, utilizaram tutoriais para tirar suas dúvidas sobre as ferramentas online exploradas na disciplina, tendo assim maior facilidade na hora de utilizá-las. Além disso, eles puderam refletir sobre as ferramentas mencionadas durante o curso e sua aplicação em sala de aula, ao terem um primeiro contato com muitas delas e



ao discutir com os demais colegas como foi sua primeira experiência. Em relação à ferramenta *Bombay TV* e às outras ferramentas de legendagem/dublagem, os alunos tiveram oportunidade de explorá-las e puderam planejar atividades pedagógicas, criativas e lúdicas mediadas por essas ferramentas.

### Considerações finais

Apesar de já termos grande contato com diferentes ferramentas online em nosso cotidiano, ainda há muita relutância na utilização de novas tecnologias como mediadoras de ensino e aprendizado. Por isso, disciplinas como *Ensino de Língua/Literatura Estrangeira e Tecnologia (EAD)* em cursos de licenciatura são importantes para a formação de novos professores conectados com as práticas informais de letramento existentes no dia a dia de nossos alunos, afinal, são esses os considerados por Prensky (2001) como nativos digitais.

A partir da concretização deste projeto de produção de tutoriais, percebemos a importância de manuais de uso de ferramentas no dia a dia do usuário de tecnologia ao sanar as eventuais dúvidas que poderiam ser obstáculos na exploração de um novo material de aprendizagem. Assim como nossos tutoriais auxiliaram nossos alunos a entenderem o mundo de diversas ferramentas online e instigaram estes a utilizar tais ferramentas em suas práticas futuras, esperamos que nosso repositório digital possa atingir um maior grupo de educadores a refletir sobre suas práticas atuais e sobre como seriam alternativas de aula de língua estrangeira utilizando a tecnologia a favor do aprendizado.

### Referências

- ARAÚJO, Nukácia. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia (Org.) *EAD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas, SP: Pintes Editora, 2013, 246 p.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação dos professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.
- BUZATO, Marcelo El Khouri; SILVA, Dáfnie Paulino da; COSER, Débora Seclim; BARROS, Nayara Natalia de; SACHS, Rafael Salmazi. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1191-1221, 2013.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sample 'the new' in New Literacies. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (ORG). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2006. vol. 29, cap. 1, p. 1-24.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Remix: The Art and Craft of Endless Hybridization. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, p. 22-33, set/2008.
- LEFFA, Vilson J. Nem tudo o que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*. Cuiabá: EdUFMT, v. 12, nº 12, p. 15-45, 2006.
- LEWIS, Cynthia. New Literacies. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (ORG). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang Publishing, 2006. vol. 29, cap. 10, p. 229-237.
- PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. v. 2, p. 209-230.
- PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. *De On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001.

SCHMITT, Marcelo Augusto Rauch; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; RODRIGUES, Alessandra Pereira; VIDEIRA, Jonathan Alba. Depósito de objetos de aprendizagem em repositórios a partir da integração com ambientes virtuais de aprendizagem. *CINTED-UFRGS: Novas Tecnologias na Educação*, v. 11, nº 3, dezembro, 2013

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. 2000. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/>>. Acessado em: 28 set. 2015.

# PIBID E A QUESTÃO DA MEMÓRIA PÓS-DITADURAS NAS AULAS DE ELE

*Débora Santos da Silva*<sup>1</sup>

*Monica Nariño Rodríguez*<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho pretende apresentar o projeto desenvolvido pelos bolsistas do PIBID Espanhol UFRGS a respeito das ditaduras do Cone Sul da América Latina, a saber, Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Criado para ser trabalhado com alunos do ensino médio, o projeto visou integrar os conhecimentos linguístico-discursivos da língua espanhola com os fatos históricos dos países hispano-americanos, ainda muito desconhecidos pelos alunos da rede pública. A temática do projeto foi dividida em seis aulas e seu cerne foi a memória dos principais ocorridos nas ditaduras latino-americanas. A cada turma é destinado o estudo de uma das ditaduras sucedida nos países além do Brasil, os quais recebem maior atenção por parte dos bolsistas na apresentação do conteúdo proposto. A produção final dos alunos consiste na realização de um memorial, baseado no que está exposto no Museu da Memória e dos Direitos Humanos, no Chile. A experiência demonstra a importância de se suscitar o debate de temas que não fazem parte do senso comum, de forma a estimular o pensamento crítico dos alunos, que se faz tão importante para seu sucesso escolar, acadêmico e profissional e sua plena formação enquanto cidadãos. Além disso, evidencia o papel decisivo que o professor de espanhol como língua estrangeira possui na vida escolar, qual seja, o de divulgar e ampliar o conhecimento sobre a história e a cultura dos países latino-americanos.

**Palavras-chave:** Docência. ELE. PIBID. América Latina. Ditaduras.

## Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo aprimorar a formação de alunos de licenciatura de diversas áreas do conhecimento no âmbito docente. A partir do contato com o planejamento e execução de aulas, além do contato com materiais teóricos acerca da docência, os bolsistas – sempre auxiliados por um professor coordenador – têm a possibilidade de conhecer a realidade das salas de aula, construindo, assim, sua visão das necessidades globais e específicas do alunado. Além disso, o programa proporciona aos bolsistas o exercício de sua autonomia enquanto profissionais que necessitam (re)pensar e (re)construir sua atividade constantemente, de forma crítica (e, portanto, científica), conforme aponta Freire (1996). Nesse sentido, o PIBID Espanhol UFRGS busca promover, em suas atividades, o conhecimento que constroem diariamente, sabendo que ele é inacabado (porque o somos) e depende dos conhecimentos prévios e da realidade material de cada turma e aluno para os quais se propõe a lecionar (FREIRE, 1994). Ademais, o PIBID evidencia a importância de os alunos de licenciatura conhecerem os desafios reais das salas de aula e aplicarem os conhecimentos teóricos que adquirem ao longo da graduação, na contramão do que acontece atualmente nas Universidades (PEREIRA, 1998).

As atividades propostas pelos bolsistas do PIBID, decididas de forma autônoma pelos mesmos, possuem, como um de seus focos, o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Compreende-se que a educação é um processo em que o professor deve se armar contra a Escola enquanto instituição reprodutora da ideologia –

- 1 Autora do trabalho. Estudante de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: dnsaksl@gmail.com.
- 2 Orientadora do trabalho. Professora titular do Departamento de Língua Espanhola e coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Espanhol na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: mnarino@terra.com.br.

conceito compreendido, aqui, de acordo com a análise marxista. Da mesma forma, enquanto construção conjunta, a educação deve libertar também aos alunos (FREIRE, 1994). Baseando-se, também, na concepção de Isabel Moreno López (1997) sobre o ensino de espanhol, que preconiza que língua e cultura são elementos complementários no processo de ensino-aprendizagem – compreendendo a importância da exposição dos alunos à realidade política dos países estudados e à reação da população ante esta realidade como mecanismo para apropriá-los do significado social e cultural da língua –, optou-se por uma temática que envolvesse a discussão de fatos culturais e históricos, de modo a manter o caráter material que a língua possui.

Assim, a escolha da temática para aplicação nas aulas esteve relacionada à importância que o grupo imprimiu à memória das ditaduras civis-militares ocorridas na América Latina e à compreensão do cenário político atual, dentro do país e do continente latino-americano. O objetivo, então, foi que se pudesse aproximar o ensino de ELE às discussões histórico-culturais, de forma que os alunos pudessem confrontar seus conhecimentos prévios com as discussões apresentadas em sala de aula, relacionando, assim, não só o passado e o presente, mas a história dos países latino-americanos, a saber, especialmente os países do Cone Sul. Dessa maneira, procurou-se respeitar o conhecimento prévio do alunado e sua autonomia de pensamento, de modo a não ignorá-lo nem encará-lo como uma “tábula rasa” (FREIRE, 1994).

O PIBID Espanhol UFRGS tem como escopo teórico o enfoque por tarefas e o uso de sequências didáticas. Suas aulas, portanto, consistem na aplicação de tarefas de uso da língua e de uma série de atividades relacionadas entre si. A utilização da língua, portanto, aparece aqui com uma intencionalidade, um propósito e finalidade, qual seja, o da discussão e reflexão acerca de temática histórico-cultural. Para isso, os bolsistas procuram valer-se de textos autênticos para ministrar suas aulas, de modo que os alunos possam ter contato com situações reais de uso da língua e sejam instrumentalizados de maneira adequada para que o façam quando necessário, seja em discussões orais em sala de aula ou na produção de textos. O programa também se apoia no “trabalho por projetos”, ou seja, “un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado” (INSTITUTO CERVANTES, 1997). Assim, as aulas organizam-se de tal modo que servem para suprir certo objetivo, qual seja, o de proporcionar aos alunos conhecimento suficiente para a realização de um trabalho final.

## Metodologia

O projeto foi criado e aplicado no primeiro semestre de 2016, na Escola Estadual Senador Ernesto Dornelles, para alunos do ensino médio. Um total de nove bolsistas, separados em duplas, ministrou seis aulas, de uma hora cada, para seis turmas. Estudou-se, em todas as turmas, a ditadura ocorrida no Brasil; duas turmas estudaram a ditadura argentina, outras duas, a ditadura chilena e, no restante, discutiu-se acerca da ditadura uruguaia. O objetivo das seis turmas ao final do projeto era o mesmo – a confecção de um cartaz com fotos legendadas que pudesse simular as exposições do Museu da Memória e dos Direitos Humanos chileno, em que se preserva a história dos principais ocorridos da ditadura civil-militar do país. Os alunos se balizaram, para a realização de sua pesquisa, em dez tópicos criados pelos bolsistas, os quais continham as informações julgadas necessárias para que se pudesse conhecer minimamente a história das ditaduras civis-militares ocorridas no Cone Sul latinoamericano. Os tópicos foram os seguintes: (1) personagens importantes; (2) datas importantes/decisivas; (3) produção artística no período; (4) cenário pré-golpe; (5) números da ditadura; (6) grupos de resistência; (7) consequências da ditadura; (8) produção artística com a volta da democracia; (9) leis (comissão da verdade, indenizações, prisões) e (10) monumentos em memória.

## Desenvolvimento

A primeira aula aplicada pelos bolsistas consistiu na apresentação do programa aos alunos e introdução à temática. A fim de que se pudesse conhecer as noções prévias dos alunos e despertar seu interesse acerca do tema que seria discutido durante as aulas do PIBID – e conhecê-los, também –, os bolsistas anotaram, no quadro, a palavra “democracia” e lhe pediram a cada aluno que dissesse seu nome e expusesse a que o vocábulo lhe remetia. A partir disso, iniciou-se uma breve exposição por parte dos bolsistas, com o objetivo de que, a partir das palavras expostas no quadro, se pudesse refletir sobre o significado de um regime ditatorial, os ocorridos durante esse período e as consequências por eles acarretada. A discussão foi seguida da exibição do curta-metragem *Ditadura nunca mais*, de Paulo Bortolini (2016). Nele, jovens “comuns” são confrontadas com depoimentos de indivíduos que sofreram torturas à época da ditadura; refletem, então, sobre o que as aproxima desse grupo, concluindo que, não fosse por viverem num período democrático, elas também poderiam ser torturadas. Sendo a aproximação do passado ao presente e da realidade dos jovens com a das vítimas de torturas é a temática central do vídeo, os bolsistas, após sua exibição, aplicaram um questionário aos alunos, procurando abordar tais aspectos (Apêndice A). As questões foram respondidas pelos alunos individualmente e em forma de texto escrito a ser entregue. Suas respostas foram lidas e discutidas em conjunto, de maneira que se pudesse refletir acerca do vídeo e de suas implicações. Ao final da aula, foi exposta a proposta de produção final. A fim de que os alunos pudessem ter uma referência para sua produção, os bolsistas exibiram um arquivo em PPT em que constavam os tópicos por eles criados, e as fotos e legendas eram referentes aos ocorridos na ditadura civil-militar brasileira de 1964. Foi exibido aos alunos, ainda, o cartaz produzido pelos bolsistas, que continha as mesmas fotos e legendas e que servia de modelo para o trabalho final das turmas (Apêndice B).

A segunda aula do projeto foi dedicada à discussão da temática da memória no contexto pós-ditaduras e à divisão dos alunos em grupos e o sorteio dos tópicos que seriam pesquisados por eles para sua produção final. Para que se pudesse realizar a discussão, os bolsistas selecionaram uma canção, em espanhol, relacionada ao tema – *La memoria*, de León Gieco. Destarte, perguntou-se aos alunos o que esperavam de uma música que falasse sobre as ditaduras latino-americanas. “Será ela alegre ou triste?”, “Lenta ou agitada?”, “Qual deverá ser seu posicionamento quanto às ditaduras?”, foram alguns dos questionamentos que os bolsistas fizeram aos alunos. Após a breve exposição das expectativas dos alunos, entregou-se, a cada um, uma folha que continha a letra da música e lacunas, para que as completassem com as palavras que identificavam durante a reprodução da canção. O conteúdo gramatical era distinto de acordo com a turma – os primeiros anos deveriam preencher as lacunas com os artigos definidos e indefinidos do espanhol; os segundos e terceiros anos as completariam com verbos no presente do indicativo, já indicados na folha. Explicou-se, então, que a primeira execução seria para que acompanhassem a letra e a segunda, para que completassem as lacunas. Para a correção da atividade, expôs-se o conteúdo no quadro como forma de revisão, já que ele já havia sido trabalhado pela professora de espanhol da escola. Em seguida, corrigiram-se os exercícios com os alunos. O momento seguinte foi destinado à produção de um texto sobre a música por parte dos estudantes, com base em perguntas elaboradas pelos bolsistas (Apêndice C). No último momento, os alunos foram separados em grupos de até quatro pessoas e foram sorteados os tópicos a ser pesquisados nas aulas quatro e cinco.

Na terceira aula, os bolsistas discutiram, junto aos alunos, o cenário pré-golpes civis-militares na América Latina. Para isso, produziram um texto expondo o contexto da época e o entregaram aos alunos. Uma primeira leitura foi feita individualmente e, em seguida, os bolsistas o leram juntamente aos alunos, fazendo um momento de pausa a cada parágrafo completado, a fim de que os estudantes pudessem expor suas dúvidas léxico-gramaticais. Discutiu-se, então, a temática do texto e expôs-se, com base nele, o conteúdo gramatical a ser trabalhado, qual seja, o de verbos no pretérito perfeito do indicativo. No último momento da aula, pediu-se aos alunos que pesquisassem, em suas casas, o cenário pré-golpe específico do país a ser estudado pela turma, para que se pudesse realizar uma



discussão na aula seguinte. Para isso, os bolsistas expuseram, no quadro, as questões que deveriam nortear sua investigação.

No primeiro momento da quarta aula, os bolsistas solicitaram que os alunos comentassem acerca do que encontraram na pesquisa realizada em suas casas. Em seguida, debateram as informações e adicionaram as informações que lhes pareciam relevantes. Nos quarenta minutos restantes, os bolsistas acompanharam a turma até o laboratório de informática, para que cada grupo iniciasse sua pesquisa a respeito dos tópicos para a realização do trabalho final. Os bolsistas se colocaram à disposição para auxiliar os grupos em suas tarefas, tanto em relação à pesquisa quanto à escrita das legendas, que deveria ser feita em espanhol. A produção no laboratório seguiu na quinta aula.

A sexta e última aula foi dedicada à apresentação do cartaz, confeccionado pelos bolsistas a partir da pesquisa dos alunos (Apêndice D). Cada grupo pôde expor de que se tratava seu tópico e suas fotos e legendas, para que todos pudessem conhecer mais a fundo a história e a cultura do país estudado. Ao final das apresentações, realizou-se uma reflexão sobre o que os alunos aprenderam durante o projeto, além de se pensar a importância de se conhecer a história latino-americana de forma mais aprofundada.

## Conclusão

A experiência reforçou a importância do trabalho do PIBID Espanhol UFRGS a partir do enfoque mediante tarefas, do uso de sequências didáticas e da realização de uma produção final que norteou tudo o que foi produzido e discutido ao longo das aulas. Acredita-se que o ensino contextualizado de língua estrangeira proporciona, aos alunos, a possibilidade de um uso mais autêntico da língua, de modo que possam exercer seu desempenho linguístico, seja pela escrita quanto oralmente (LUCE, 2009). Por isso, realizaram-se atividades em que o significado fosse parte central da dinâmica das aulas, sem que o conteúdo gramatical fosse ignorado, como evidencia o autor já mencionado:

O ELT (enfoque linguístico por tarefas, adição nossa) tem sido fortemente aceito como sendo uma abordagem que permite o desenvolvimento de uma desejável habilidade comunicativa, através da prática autêntica e do foco nos significados (*meaning-based*), e que, concomitantemente, abre espaço para a ocorrência de momentos ou etapas onde a atenção do aluno é temporariamente dirigida a aspectos formais da língua a ser aprendida [...] (LUCE, 2009, p. 12).

A abordagem de uma temática histórico-cultural como cerne das discussões em aula também se mostra importante – língua e cultura são inseparáveis, visto que “así como la lengua es vehículo de la cultura, la cultura facilita la comprensión de todas las circunstancias que puedan aparecer en la comunicación” (SIERRA, 2006, p. 5). Além disso, acredita-se que falar de cultura e história latino-americana nas aulas de ELE é aproximar o aluno de sua própria história, pois o que os dados nos mostram é que a história brasileira é, também, a história latino-americana (ALVAREZ, 2011).

Assim, a experiência demonstrou a possibilidade de um ensino de línguas atualizado, menos focado na gramática, no contexto do ensino público brasileiro. Acredita-se numa educação que priorize e estimule o pensamento crítico dos alunos, de forma que possam agir a fim de transformar sua realidade (FREIRE, 1995). Para isso, é fundamental que os próprios educadores passem por esse processo – que é contínuo – e promovam conteúdos em sala de aula que mobilizem a capacidade crítica do alunado. Para que isso aconteça, coloca-se como fundamental a utilização de outro tipo de metodologia, que perpassa a própria noção de língua dos educadores, a fim de que ela deixe de ser apenas focada na gramática, mas, sim, na interação (crítica) dos alunos com a turma, com o professor e com o mundo a seu redor.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *(Des) construção da identidade latinoamericana: heranças do passado e desafios futuros*. Disponível em: <<http://unb.revistaintercomunicacao.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/231/427.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

INSTITUTO CERVANTES. Trabajo por proyectos. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm)>. Acesso em: 30 set. 2016.

LÓPEZ, Isabel Moreno. *La enseñanza de la cultura em la clase de español*. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0591.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0591.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2016.

LUCE, Maurício Seibel. *O ensino de línguas por tarefas: um projeto com críticas de filmes*. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21488/000736727.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

NUNAN, David. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

PEREIRA, E. M. Cartografias do Trabalho docente: Professor (a)- pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil (ABL), 1998.

SIERRA, Marta María de Luís. *Cultura con “C” en la clase de ELE: propuestas*

*didácticas*. Disponível em: <[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_2\\_semestre/2010\\_BV\\_11\\_06DeLuis.pdf?documentId=0901e72b80e1a055](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_06DeLuis.pdf?documentId=0901e72b80e1a055)>. Acesso em: 30 set. 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário sobre o vídeo *Ditadura nunca mais*

1- ¿Qué sentiste mientras mirabas el video?

2- ¿Tenías conocimiento sobre los hechos presentados en el video?

3- Escuchamos mucho hablar que hubo torturas en las dictaduras militares en las clases de historia o en la televisión, casi todos tenemos este conocimiento. Es un asunto de conocimiento público, y quizás esté banalizado, visto la gravedad con que hiere a la dignidad humana. ¿Crees que el tema de la tortura es tratado con la seriedad que merece?

4- Recientemente un diputado muy famoso homenajeó a un torturador en red nacional, en vivo, y muchas personas lo apoyaron. ¿Crees que esto es algo tolerable?

5- ¿Por qué al final del video pusieron fotos de personas “comunes” en las informaciones de los desaparecidos/muertos de la dictadura?

6- ¿Compartes de las opiniones de los participantes del video? ¿Cuál te llamó más la atención?



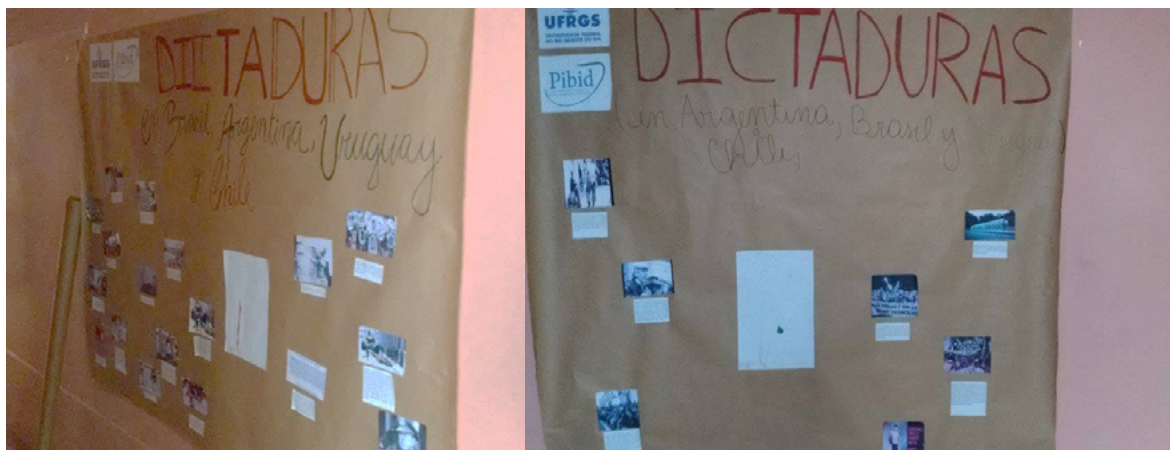
### APÊNDICE B - Cartaz sobre a ditadura brasileira produzido pelos bolsistas do PIBID



### APÊNDICE C – Questionário sobre a canção *La memoria*

- 1- ¿Le gustó la música? ¿Por qué?
- 2- ¿Cuál es su temática?
- 3- ¿Qué la música tiene que ver con las dictaduras latinoamericanas?
- 4- ¿Cuál es su relación con el presente?

### APÊNDICE D – Cartazes sobre as ditaduras do Cone Sul



# DISCUTINDO O GÊNERO JORNALÍSTICO: UMA ABORDAGEM PARA AS CLASSES DE ESPANHOL

Leonardo Rava<sup>1</sup>

Monica Nariño Rodríguez<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo expõe a experiência docente realizada, no segundo semestre de 2015, pelo subprojeto Espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRGS), subsidiado pela CAPES, junto a três turmas de Ensino Médio da escola estadual porto-alegrense Senador Ernesto Dornelles: o projeto “*Discutindo o gênero jornalístico: uma abordagem para as classes de espanhol*”. Este projeto consistiu na discussão sobre os principais aspectos do gênero jornalístico – tais como posicionamento do autor, impessoalidade, coloquialidade, literariedade, objetividade, entre outros – e na posterior produção de um jornal da escola, em espanhol, pelos alunos.

**Palavras-chave:** PIBID. Cultura. Jornal.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho será apresentada a inserção realizada pelo subprojeto PIBID/Espanhol em uma escola de Ensino Médio de Porto Alegre. O objetivo era, além de trabalhar os componentes linguísticos do espanhol, discutir o gênero jornalístico e promover a reflexão sobre a produção de um jornal da escola. Para isso, em um primeiro momento, foram preparadas aulas baseadas na pesquisa-ação e nas sequências didáticas. Os encontros aconteciam quinzenalmente no horário regular de espanhol das turmas. Foram realizadas leituras e discussões de textos jornalísticos, conforme a produção que cada aluno iria fazer, culminando na elaboração do jornal da escola. A produção aconteceu em sala de aula e em horário extraclasse dos alunos. Foram realizados momentos de reescrita até a apresentação final do jornal para a comunidade escolar.

## METODOLOGIA

Foram três turmas envolvidas no projeto: um primeiro ano integrado em Design e duas turmas de segundo ano do Ensino Médio regular. No total, seis bolsistas atenderam à escola. As aulas eram ministradas em espanhol e a atuação se dava em duplas que tinham encontros quinzenais com os alunos, no horário dos períodos regulares de espanhol, sendo os encontros entre uma semana e outra, atribuídos à professora da escola. O projeto foi desenvolvido ao longo de sete aulas de dois períodos de 50 minutos cada. Antes de entrarmos em sala, observamos as turmas em que trabalharíamos para definir a temática de nosso projeto de acordo com as observações.

As aulas foram preparadas seguindo o método da pesquisa-ação, que é definida por Tripp como

“uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Nesse método, segue-se

1 Graduando em Letras Licenciatura Português/Espanhol pela UFRGS. Contato: lrava94@gmail.com

2 Professora do setor de Espanhol da UFRGS. Coordenadora do PIBID/Espanhol UFRGS e orientadora deste trabalho. Contato: mnarino@terra.com.br



“um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Assim, todas as aulas eram preparadas após algum contato com os alunos seguido de reflexão sobre este, seja a observação antes do começo do projeto, sejam as próprias aulas aplicadas pelos bolsistas. Nesse sentido, as reuniões semanais do PIBID, entre todos os bolsistas e a coordenadora, eram fundamentais para concretizar esse intento, pois, nelas, os bolsistas compartilhavam a resposta dos alunos às atividades propostas, e, baseados nessa experiência, refletiam sobre a classe passada e o que deveria ser feito na seguinte, recebendo frequentemente auxílio dos colegas e da coordenadora, como sugestão de mudanças de métodos e outras estratégias didáticas para lidar com eventuais falhas ou barreiras. Assim, sendo a preparação do projeto e das aulas um processo coletivo, cada bolsista pode valer-se do acúmulo de saberes e práticas adquiridos pelo grupo, além dos seus próprios. Desse modo, as aulas nunca são preparadas num único momento, ao início do projeto, mas sim ao longo do contato com os alunos, possibilitando sua adequação ao perfil e necessidades destes. Ou seja, trata-se de um “processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte” (TRIPP, 2005, p.454).

Por fim, trabalhamos seguindo o modelo de sequências didáticas, que, segundo Dolz e Schneuwly,

“tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (...). As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 83).

## DESENVOLVIMENTO

Embora os conteúdos gramaticais e os textos fossem distintos em cada turma, atendendo tanto à necessidade de discutir as seções reservadas a cada grupo como aos conteúdos que vinham sendo trabalhados anteriormente pela professora da escola, a estrutura dos encontros seguiu um mesmo padrão, baseado no modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly:

Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode por em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A *produção final* serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os respectivos trabalhos durante a sequência (DOLZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 84).

A primeira aula foi reservada para introdução do projeto. Nela, apresentamos o PIBID/Espanhol para os alunos e a temática que trabalharíamos. Foi um momento importante para conhecê-los, conhecer seus gostos, interesses e motivação para aprender espanhol. Iniciamos com uma dinâmica de apresentação, na qual colocamos modelos de frases simples em espanhol para motivar suas falas – como “yo me llamo/mi nombre es; tengo x años; me gusta/no me gusta”. Depois desse primeiro contato, apresentamos o projeto de escrita de um jornal da escola



em espanhol e fizemos os primeiros acordos com os alunos sobre como funcionariam as aulas. A segunda parte foi reservada para acessar seu conhecimento prévio sobre o gênero jornalístico e conhecer seu contato com a mídia impressa. Naturalmente, a maioria deles tinha maior contato com o gênero através de meios eletrônicos. Além disso, entre os leitores de jornal impresso, a variedade de títulos a que tinham acesso era baixa, restringindo-se a jornais “populares” que, conseqüentemente, têm um mesmo perfil de público e de notícias. Para motivar sua reflexão, levamos diversas notícias, dos mais distintos jornais hispano-americanos, que foram distribuídas entre pequenos grupos de alunos para que comentassem entre si; depois, pedimos que cada aluno reescrevesse a notícia em espanhol a partir de outra perspectiva, para que desde já começassem a refletir sobre valores como autoria, subjetividade e posicionamento crítico na escrita de uma reportagem, e também para que pudéssemos avaliar seu domínio do gênero e do idioma com o objetivo de melhorar o planejamento dos encontros seguintes. Por fim, fizemos a divisão dos grupos para a escrita das seções. Cada grupo teria no máximo cinco alunos. As seções foram divididas entre as turmas de modo que o jornal representasse o máximo de interesses distintos e que cada seção não fosse repetida mais de duas vezes. Algumas delas, as que exigiam menor domínio da língua espanhola, foram reservadas ao primeiro ano – como palavras cruzadas, horóscopo, tirinhas, entre outras –, aos segundos anos, ficaram a cargo as seções de cultura, esportes, gastronomia, opinião, policial, política e variedades.

Os três encontros seguintes foram destinados à leitura de textos jornalísticos e à discussão dos principais aspectos do gênero. Em cada aula foram levadas duas matérias, a escolha delas atendia a critérios como: todas eram de seções que necessariamente seriam produzidas por algum grupo da turma em questão, auxiliando, assim, os alunos no processo de produção de seus textos, além de fomentar uma discussão mais ampla sobre o gênero e mais específica sobre a seção em questão; possibilidade de abordar temas relevantes para promover a aproximação cultural dos alunos com os povos hispano-americanos, tanto em relação a aspectos históricos, como a socioculturais, exemplos disso são a escolha de textos sobre a Revolução Sandinista, para a seção política, sobre as FARC, para a policial, sobre Violeta Parra, para a cultural, e sobre luta livre no México, para a de esportes; tamanho dos textos – devido ao conhecimento incipiente da língua por parte dos alunos e a impossibilidade de fazer uma leitura atenta das minúcias de textos demasiado longos em uma única aula, foram escolhidos textos originais de no máximo uma página, ou, então, textos maiores foram adaptados pelos bolsistas para um tamanho adequado; finalmente, outro valor substancial para a escolha foi o conteúdo gramatical e questões de estilo que poderiam ser abordadas a partir do texto – escolhemos aqueles que apresentassem conteúdos gramaticais que vinham sendo abordados nas turmas, conteúdos que surgiriam como necessidade para a escrita dos alunos (como marcadores textuais e uso de verbos, especialmente pretéritos) e outros que fossem dificuldades apresentadas em aula e nas primeiras versões de seus textos. Nessas aulas, distribuíamos os textos impressos e os líamos com os alunos, incentivando sua leitura, abordando aspectos fonológicos do espanhol, avaliando sua capacidade de compreensão global do texto e auxiliando-os com as palavras que desconheciam. Nesses momentos, simultaneamente à leitura, orientávamos o debate dando o aporte de conhecimento prévio que lhes faltava para compreender alguns dos textos, sobretudo quando envolvia alguma peculiaridade cultural ou do desenvolvimento histórico de algum país, e instigando-os a comentar as características dos textos de cada seção, como uso de linguagem formal ou informal e indícios na linguagem de posicionamento do autor em relação ao fato reportado. Desde o primeiro encontro, os alunos sabiam que seus textos seriam socializados e quem seriam os leitores. Portanto, essa discussão foi diversas vezes retomada nessas aulas: quais os interesses desse público leitor, que tipo de assuntos e abordagem o interessaria? De modo algum ambicionávamos apresentar uma resposta, preferimos instigá-los com esses questionamentos para que eles mesmos encontrassem uma solução.

As aulas cinco e seis foram destinadas à produção dos alunos no laboratório de informática da escola. Cabe ressaltar, no entanto, que a escrita de versões iniciais dos seus textos foi incentivada desde os primeiros encontros, seguindo a seguinte dinâmica: entrega de versão inicial, que era lida pelos bolsistas e devolvida na semana posterior com apontamentos sobre aspectos estilísticos, gramaticais e de adequação ao gênero. Também utilizávamos o

espaço de aula para, conversando particularmente com os grupos, dar-lhes um *feedback* sobre seus textos. Isso permitiu que alguns grupos chegassem nesse momento com suas produções muito bem encaminhadas. Nessas duas aulas, nosso papel foi simplesmente de orientação, os bolsistas circulavam entre os grupos atuando como leitores/comentadores, dirimindo suas dúvidas e observando sua produção. Ao final da sexta aula, quando concluíram seus textos, enviaram-no em arquivo de *word* para o *e-mail* de um dos bolsistas. Posteriormente, com todos os textos recebidos, os bolsistas formataram os arquivos, utilizando o site *wikijornal*, e imprimiram os textos em formato de jornal impresso. Além disso, esta ferramenta possibilitou que o produto final fosse disponibilizado em formato de um portal de notícias, disponível para acesso público e divulgado no verso da versão impressa do jornal.

A última aula foi o momento da entrega do jornal para as turmas e de um balanço geral do projeto. Fizemos uma discussão sobre os valores trabalhados nele, os conteúdos aprendidos e uma avaliação escrita com os alunos sobre o projeto e sobre a metodologia do PIBID, na qual apontaram o que lhes havia agradado mais e menos no projeto, o que mudariam nele, que temática gostariam de trabalhar futuramente, além de solicitar uma autoavaliação sobre seu desempenho e envolvimento com o projeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a ubiquidade dos textos jornalísticos em nosso cotidiano e o fato de representarem uma das principais fontes de acesso à informação, é de extrema importância que este gênero textual seja trabalhado na escola. Afinal, é papel desta formar para a cidadania e, sem dúvida, nos dias atuais, seu exercício passa em grande parte por ser um leitor melhor desse tipo de texto, uma vez que a mídia tem grande poder na produção de verdades, de valores e na manipulação da vontade coletiva. Portanto, o aluno deve aprender a ler na escola, entre tantos outros gêneros textuais, também este. Quando se trabalha o texto jornalístico não apenas da perspectiva da leitura, mas também da produção, coloca-se o aluno diante dos dilemas de quem necessita reportar um fato e tem consciência das implicações éticas da escrita de uma reportagem, uma vez que não há neutralidade no uso da língua. Desse modo, posto no papel de autor do texto, o aluno pode tomar consciência na prática de aspectos fundamentais do gênero e de como a escrita do texto implica constante tomada de decisões – utilizar um registro informal ou formal, adotar um tom de gravidade ou mais descontraído na notícia, escolher um termo mais marcado ou menos ideologicamente, entre tantas outras. É fundamental, então, que não apenas seja capaz de compreender o texto, mas também de produzir seus próprios textos; uma vez que somos constituídos na palavra e pela palavra e que se age no mundo através dela, esta competência também é fundamental para o exercício pleno da cidadania pelo aluno. Ainda que se trate de uma aula de língua estrangeira, o objeto dela deve ser o texto – a língua em uso –; e a leitura, produção e discussão de textos, ainda que em outro idioma, certamente são fundamentais para o processo de letramento do aluno – que não apenas aprenda um novo idioma, mas o aprenda de forma empenhada, que possa utilizar a língua a seu favor para apropriar-se e posicionar-se a respeito das grandes discussões da atualidade e que possa fazer dela, de fato, instrumento de acesso, especialmente no caso da língua estrangeira, a novas configurações de mundo, realidades e formas distintas de encarar a experiência humana. Segundo López (1997), “la lengua y la cultura son elementos complementarios en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de idiomas” (p. 593). Ainda, conforme a autora:

“Definimos ‘la enseñanza de la cultura como práctica social’, por un lado, a la exposición de los alumnos a la realidad política de los países estudiados y, por el otro, a la forma en la que la gente de dichos países reacciona ante esta realidad. Para iniciar a los alumnos al significado social y cultural de la lengua, se necesita proveer a los estudiantes del suficiente conocimiento previo para que contextualicen la información y puedan entenderla.” (LÓPEZ, 1997, p. 594).

Baseado nas reflexões da autora, neste projeto foram abordados, além das discussões referentes ao gênero textual e dos conteúdos gramaticais, aspectos culturais de países hispano-americanos – concebendo cultura

como “actitudes, valores, objetivos y prácticas compartidas que caracterizan a una comunidad” (LÓPEZ, 1997, p. 594) –, promovendo não apenas a dissolução de estereótipos compartilhados sobre estes povos, mas também a aproximação dos alunos com culturas que guardam grandes diferenças em relação à nossa, mas, que também apresentam significativas similaridades e, que, se olhadas com atenção e com desejo de alteridade, ajudam a compreender nossa experiência particular e coletiva, respectivamente, como brasileiros e como latino-americanos.

## CONCLUSÕES

O trabalho a partir de projetos, fazendo uso de sequências didáticas, permite que o aluno compreenda a importância dos conteúdos aprendidos, vendo uma finalidade para o que está aprendendo, uma vez que o conteúdo gramatical surge naturalmente como uma necessidade para a produção num contexto de uso da língua. Ao mesmo tempo que o aluno aprende a língua no seu uso e conhece aspectos gramaticais do idioma, também se apropria da temática do projeto e aprofunda sua visão sobre o tema que orienta a discussão das aulas – neste caso, o gênero jornalístico.

Além disso, essa experiência evidencia a importância do debate em sala de aula de temas relevantes da atualidade que estimulem o pensamento crítico dos alunos, dissolvendo, assim, ideias reproduzidas pelo senso comum. São esses debates, afinal, que contribuirão para a formação do aluno como sujeito crítico, o que pode lhe assegurar futuramente maior sucesso em sua vida acadêmica e profissional. Ademais, destaca também o papel do professor como um mediador, que construirá o conhecimento junto ao aluno através do diálogo, não apenas da transmissão do conteúdo para ele; e, será também figura fundamental para aproximá-lo da cultura dos países hispano-falantes. Afinal, é um contrassenso que os alunos desconheçam a história e cultura de povos tão próximos geográfica, social e culturalmente do Brasil. O professor de espanhol, então, deve assumir esse papel para si, levando à aula temas relevantes para esse fim – inclusive como mecanismo para letramento do aluno. O ensino da língua deve sempre estar aliado à discussão de temas relevantes e ao acesso às obras e ao conhecimento produzidos através dela. Desse modo, refuta-se uma visão estritamente normativista do ensino da língua, em favor de uma abordagem que contemple os mais variados gêneros textuais e os mais variados temas, contribuindo para a formação crítica e cidadã do aluno, fazendo com que seja capaz de apropriar-se de fato dessa língua agindo no mundo através dela.

## REFERÊNCIAS

ASELE. Actas VIII (1997). LÓPEZ, Isabel Moreno. La enseñanza de cultura en la clase de español.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 81-108.

LUGLI, Viviane Cristina Poletto. Género: un instrumento didáctico común en diferentes niveles de aprendizaje. In: Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas / Odair Luiz Nadin, Viviane Cristina Poletto Lugli (orgs.). – 1. ed. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2013. – (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

# O INDÍGENA COMO TEMA NA CANÇÃO “ÍNDIOS”, DE RENATO RUSSO

Rosiene Almeida Souza Haetinger (UNIVATES)

**Resumo:** O presente trabalho constitui-se em uma análise da canção “Índios”, composta por Renato Russo da banda Legião Urbana. Renato Russo é uma figura lendária no cenário musical. Mais que um intérprete, foi um compositor que deixou um repertório de grande riqueza literária. As letras das canções daquele que foi o líder da banda de rock’n’roll Legião Urbana são metafóricas, apresentam intertextualidade, são repletas de imagens poéticas, ambiguidade e polissemia. Em outras palavras, apesar da canção brasileira muitas vezes ser considerada marginal em relação ao cânone literário, percebe-se o valor e a qualidade literária de suas composições. Na canção Índios, Renato Russo dá vez e voz ao indígena, relembrando, de forma literária e crítica, fatos alusivos ao “descobrimento” do Brasil, demonstrando que a chegada do português modificou o destino dos índios. Isso acontece, por exemplo, nos dois últimos versos da quinta estrofe, onde, através de um objeto conhecido no episódio do encontro do branco com o índio - o espelho -, Renato Russo cria uma imagem poética que faz um jogo entre passado e futuro, já que o eu-lírico indígena enxerga refletido no espelho o mundo que iria enfrentar: doente da miséria humana. Além da voz do indígena – que predomina na canção -, na sétima estrofe há uma alteração de ponto de vista: a história não é contada pelo indígena, mas sim pelo branco português, o que se percebe pela mudança na melodia, na interpretação do cantor, e pela referência a aspectos míticos e anseios dos portugueses. A canção finaliza com um tom pessimista, em que o índio, ao retomar a voz na canção, sente-se resignado perante seu infortúnio, reconhecendo a sua “inocência” e consequente impotência perante o que o destino lhe reservou.

**Palavras-chave:** Índios. Renato Russo. Canção. Literatura.

Renato Russo é uma figura lendária no cenário musical. Mais que um intérprete, foi um compositor que deixou um repertório de grande riqueza literária. Conforme aponta Simone Assad (2000):

Morto em 11 de outubro de 1996, aos 36 anos, Renato celebrou-se como o grande poeta do Rock Brasil, capaz de traduzir, numa inspirada coleção de versos musicados, indagações e valores que atravessam o imaginário de jovens de várias idades. O intérprete de voz potente e estilo inconfundível soube ser alma pensante tanto nas letras quanto nas opiniões que externava em entrevistas, depoimentos e escritos. Uma inteligência fértil, rebelde, polêmica. Um homem que não fugia das bolas divididas; expunha-se de peito aberto, mesmo que o tema cheirasse à pólvora. Não escondia paixões, afinidades, idiosincrasias e antipatias. Paralelamente, o cérebro antenado com as ondas de seu tempo preservava carga atômica de sensibilidade para abordar dores, inquietações, impasses e anseios existenciais. Em qualquer de suas dimensões, a fala de Renato Russo apontava sempre para uma direção certa no vendaval nosso de cada dia, como bem salienta o jornalista Arthur Dapieve: “Tanto ao falar de política quanto ao falar de amor, uma única linha norteava sua poética: a busca da ética perdida” (ASSAD, 2000, p. 9).

As letras das canções daquele que foi o líder da banda de rock’n’roll *Legião Urbana* são metafóricas, apresentam intertextualidade, são repletas de imagens poéticas, têm ambiguidade e algo a dizer a vários tipos de “leitores”. Isso porque Renato Russo configura-se como uma espécie de “guru cult, que lê e cita Nietzsche, Walter Benjamin, Adorno, Jean-Paul Sartre, Kierkegaard, Fernando Pessoa, Bertold Brecht, W. H. Auden e Shakespeare” (ASSAD, 2000, p. 9).

Ainda assim, tanto a canção popular, “um gênero singular, autônomo, que mistura elementos de áreas distintas, a música e a literatura” (FISCHER, 2001, p. 124), quanto o compositor são tratados como marginais no meio literário. Mesmo letristas mais consagrados, como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, em que a

qualidade literária e o apuro da linguagem são comprovados por vários estudos, carregam a marginalidade como ponto forte no meio da crítica literária. São o anti-cânone. Luís Augusto Fischer (2014) questiona essas ideias ao considerar que:

“literatura brasileira” engloba canção, gênero semiliterário, semimusical, cujo estatuto particular, de todo modo, mais o inclui no repertório letrado do que o exclui dele. A canção pertence ao mundo literário tanto quanto o teatro, ao menos. São, os dois, gêneros claramente letrados, cuja seiva depende da palavra, sendo nisso aparentados diretos dos gêneros tradicionais do domínio literário (e os dois, por certo, vivem também outras realidades, relativas ao mundo da performance e da música). Creio que ocorrerá, a médio prazo, com a canção, aquilo que ocorreu com a crônica, que foi admitida no campo literário apenas nos anos 1970, após décadas de vida fértil no jornal e na formação do brasileiro real (FISCHER, 2014, p. 574).

Com Renato Russo não é diferente: além de estar à margem da crítica literária e por se tratar de um compositor relativamente recente, ainda há poucos estudos sobre sua obra. Não parece ao cânone que um cantor popular que conserva um público fiel mesmo depois de sua morte possa ter valor enquanto artista das palavras. O objetivo deste trabalho é mostrar, a partir do estudo do tema do indígena na canção “Índios”<sup>1</sup>, o contrário do que ecoa a voz canônica.

Na canção, Renato Russo dá vez e voz ao indígena. Conforme Dapieve (2000), “esta música tinha aspas já no título original - Renato falava de “índios”, não de índios, o que faz bastante diferença”, pois talvez questione, de forma ambígua, a singularidade do habitante original do nosso país, ou seja, a canção trata dos índios de 1500 e dos “índios” que ainda somos enquanto população brasileira, repetidamente à mercê da exploração estrangeira.

Renato Russo relembra, de forma crítica, fatos alusivos ao “descobrimento” do Brasil. Isto fica evidente já na primeira e na segunda estrofes, nas quais há referência direta às circunstâncias que a *Carta* (1999) de Pero Vaz de Caminha apresenta, quando o índio foi enganado pelo português em relação às riquezas naturais entregues a ele como “prova de amizade”. No último verso dessa estrofe, entende-se que o português, na verdade, levou muito mais do que ouro ou prata, roubou até o que o índio não tinha, referindo-se possivelmente à própria “Pindorama”, residência dos índios; mas, segundo sua cultura, terra de todos:

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Ter de volta todo o ouro que entreguei  
A quem conseguiu me convencer  
Que era prova de amizade  
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha.

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Esquecer que acreditei que era por brincadeira  
Que se cortava sempre um pano-de-chão  
De linho nobre e pura seda.

A estrofe seguinte, através dos seus dois últimos versos, mostra que, a partir da chegada do europeu, tudo mudaria na História, principalmente no que tange à do indígena. Através de um jogo entre passado e futuro, o eu-lírico evidencia que “o futuro não é mais como era antigamente”, ou seja, a chegada do português modificou um possível destino, ele não seria mais como os índios pensavam, sem mudanças.

1 LEGIÃO URBANA. Índios. Renato Russo. [compositor]. In: \_\_\_\_\_. **Legião Urbana**: Dois. Emi-Odeon, 1986. 1 CD. Faixa 12. Grifos meus.



A cultura indígena é demonstrada na quarta e na quinta estrofe, tendo em vista que o índio, que tem a voz, critica o consumismo e a ambição do branco, contrapondo à sua busca pela simplicidade de vida e até de discurso:

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Provar que quem tem mais do que precisa ter  
Quase sempre se convence que não tem o bastante  
E fala demais por não ter nada a dizer.

Eduardo Galeano, em seu texto “Os índios”, do *Livro dos abraços* (2003), traz à tona esse aspecto da busca pela simplicidade dos povos indígenas, sendo eles brasileiros ou de Vancouver, cidade esta citada no texto do escritor uruguaio:

Na ilha de Vancouver, conta Ruth Benedict, os índios celebravam torneios para medir a grandeza dos príncipes. Os rivais competiam destruindo seus bens. Atiravam ao fogo suas canoas, seu azeite de peixe e suas ovas de salmão; e do alto de um promontório jogavam no mar suas mantas e vasilhas. Vencia o que se despojava de tudo (GALEANO, 2003, p. 138).

Renato Russo, entretanto, através da voz do eu-lírico indígena, avança. Não se contenta em constatar e, em vários trechos da canção, assim como fez ao longo de seu trabalho enquanto letrista, critica. Os dois últimos versos da quinta estrofe, por exemplo, através de um objeto conhecido no episódio do encontro do branco com o índio, o espelho, cria uma imagem poética que, novamente, faz um jogo entre passado e futuro, já que o eu-lírico indígena enxerga refletido no espelho o mundo que iria enfrentar, doente da miséria humana:

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Que o mais simples fosse visto como o mais importante,

**Mas nos deram espelhos**

**E vimos um mundo doente.**

Outro aspecto abordado na canção de Renato Russo é a religiosidade, principalmente no que tange às contradições que o índio percebe e questiona no catolicismo – como a santíssima trindade - e nas ações incoerentes do católico:

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Entender como um só Deus ao mesmo tempo é três  
E esse mesmo Deus foi morto por vocês –  
É só maldade então, deixar um Deus tão triste.

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Fazer com que o mundo saiba que seu nome  
Está em tudo e mesmo assim  
Ninguém lhe diz ao menos obrigado.

Além de questionar a santíssima trindade, o eu-lírico indígena mostra a contradição da religião cristã, que ressalta constantemente que Deus “está em tudo”, mas, mesmo assim, o católico nem sempre agradece ou respeita o outro ou o que está em sua volta – a natureza, as coisas do mundo.

Na totalidade da canção, o eu-lírico predominante é o índio. No entanto, na sétima estrofe há uma mudança de ponto de vista: a história não é contada pelo indígena, mas sim pelo branco português. Essa verificação se dá tanto no assunto quanto na execução da canção, tendo em vista que a melodia muda justamente nessa estrofe. Até a sexta, a interpretação do cantor é feita de forma “dura”, tal qual uma batida, lembrando o ritmo de danças indígenas. Já na estrofe seguinte, o jeito de cantar se torna mais melodioso, diferenciando-se das demais:

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho.  
Entenda – assim pude trazer você de volta pra mim,  
Quando descobri que é sempre só você  
Que me entende do início ao fim  
E é só você que tem a cura para o meu vício  
De insistir nessa saudade que eu sinto  
De tudo que eu ainda não vi.

Percebe-se, nesta estrofe, que há referência a vários momentos e dados da História dos portugueses e da relação destes com o Brasil mítico e real. Segundo Marilena Chauí (2000), o povo europeu, e notadamente o português, conseguiu muito reconhecimento e riquezas com o advento das navegações. Mais do que isso, “do ponto de vista simbólico, as grandes viagens são vistas como um alargamento das fronteiras do visível e um deslocamento das fronteiras do invisível para chegar a regiões em que a tradição dizia impossíveis” (CHAUÍ, 2000, p. 58). Além de mercadorias e saberes, as viagens portuguesas levam a descobrir um Mundo Novo, “no qual se julga haver reencontrado o Paraíso Terreal, de que falam a Bíblia e os escritos medievais” (CHAUÍ, 2000, p. 59). Assim, as viagens de conquista alargam o visível, atando a um invisível originário Jardim do Éden. Este, de acordo com a Bíblia, no livro do Gênesis, localiza-se no Oriente, ao qual se liga, geograficamente ao Japão, à China e à Índia, que, por sua vez, foi o país que Pedro Álvares Cabral “achou” que tinha encontrado ao chegar no Brasil. Sendo assim, geograficamente, para Cabral, as terras brasileiras eram no Oriente, portanto, miticamente, eram o Paraíso. Marilena Chauí destaca ainda que o Oriente, em uma palavra, “significa o reencontro com a origem perdida e o retorno a ela” (CHAUÍ, 2000, p. 61). Além disso, a fauna, a flora e os habitantes brasileiros colaboravam para essa imagem legendária.

Na sétima estrofe da canção de Renato Russo, percebe-se que o eu-lírico português resgata esses aspectos míticos. Ele “quis o perigo” de navegar e “sangrou” por isso; afinal, “Quem quer passar além do Bojador/ Tem que passar além da dor” (PESSOA, 2002, p. 48). Somente assim, ele pôde “trazer de volta” o paraíso (Brasil), ou seja, houve o reencontro com a origem perdida, o “início”. Ainda, os três últimos versos desta estrofe destacam o anseio do espírito português em conhecer lugares desconhecidos, cruzar por mares nunca navegados, tendo em vista que o eu-lírico tem saudade do que *ainda* não viu. A escolha vocabular também colabora para que se reconheça uma voz portuguesa: “descobri”, referente à versão da História por ele contada, e “saudade”, palavra unicamente da língua lusitana e reconhecida por isso.

Na oitava e na décima estrofes há a retomada da voz do índio, o qual se encontra sem esperanças em relação ao mundo, demonstrando, nos versos finais da canção, pessimismo e, ao mesmo tempo, resignação perante seu infortúnio. Provavelmente reconhece a sua “inocência” e consequente impotência perante o que o destino lhe reserva:

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Acreditar por um instante em tudo que existe  
E acreditar que o mundo é perfeito  
E que todas as pessoas são felizes.

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Como a mais bela tribo, dos mais belos índios,  
Não ser atacado por ser inocente.

Nos deram espelhos e vimos um mundo doente –  
Tentei chorar e não consegui.

A riqueza literária da canção “Índios”, de Renato Russo, demonstra, em suma, o valor da canção popular brasileira ao tratar de um tema de modo intertextual, plurissignificativo, e que faz com que o leitor – e ouvinte – reflita sobre a questão indígena e brasileira.

## REFERÊNCIAS

ASSAD, Simone (Coord.). **Renato Russo de A a Z**: as ideias do líder do Legião Urbana. Campo Grande: Letra Livre, 2000.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta ao rei dom Manuel**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

DAPIEVE, Arthur. **Renato Russo**: o trovador solitário. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

FISCHER, Luís Augusto. **Contra o esquecimento**: crônicas de ideias. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2001.

FISCHER, Luís Augusto. O fim do cânone e nós com isso: passado e presente do ensino de literatura no Brasil. **Revista Remate de Males**. Campinas-SP, Jul./Dez. 2014. p. 573-611.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 10. ed. Porto Alegre: L&PM, 2003.

LEGIÃO URBANA. Índios. Renato Russo. [compositor]. In: \_\_\_\_\_. **Legião Urbana**: Dois. Emi-Odeon, 1986. 1 CD. Faixa 12.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

# A ABORDAGEM DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM CURSOS DE LICENCIATURA: A PERCEPÇÃO DOS FORMANDOS

*Aline Diesel*<sup>1</sup>

*Juliana Thiesen Fuchs*<sup>2</sup>

*Kári Lúcia Forneck*<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A habilidade de leitura é um aspecto que interfere diretamente na condição de cidadão de um indivíduo e é, também, um requisito para sua inclusão social. Isso porque as pessoas que sabem ler com competência interagem de modo mais eficiente com os suportes textuais, e conseguem extrair a complexidade de sentidos evocada pelas palavras. Dessa forma, aprimorar habilidade de leitura é um dos grandes desafios da escola e, talvez, o mais valorizado e o mais exigido pela sociedade.

Contudo, os resultados das estatísticas das avaliações externas evidenciam as dificuldades com relação à compreensão leitora dos estudantes que concluem a Educação Básica e, mais grave ainda, o Ensino Superior. A título de exemplo, apresentamos alguns dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizado em 2014. Avaliando a média de notas dos estudantes concluintes das Licenciaturas naquele ano, em relação ao componente de Formação Geral, chega-se a 52,6 do Brasil, e 55,8 do estado do Rio Grande do Sul<sup>4</sup>.

Tal cenário deve-se, possivelmente, ao fato de os estudantes não terem sido ensinados a desenvolver habilidades de compreensão leitora ao longo da Educação Básica e do Ensino Superior. Isso pode ser decorrente da falta de conhecimentos dos próprios professores sobre o aprimoramento dessa competência nos seus estudantes.

Levando em consideração essas evidências, defende-se, neste estudo, a tese de que o aprimoramento das habilidades de leitura deve permear as aulas dos cursos de formação inicial de professores, ou seja, os cursos de licenciatura. Dessa forma, estarão sendo formados professores mais qualificados para desenvolver tal habilidade nos estudantes da Educação Básica, etapa em que a habilidade precisa ser aflorada e aprimorada.

Diante disso, surge o presente trabalho, que tem como propósito investigar como a leitura vem sendo explorada nos cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior localizada no interior do Rio Grande do Sul, analisando as diferentes estratégias de compreensão leitora envolvidas nesse processo.

Para alcançar o objetivo proposto, foi aplicado um questionário a formandos de licenciatura, de 2016A, no qual avaliaram a frequência com que, ao longo de seu curso, foram exploradas determinadas situações de aprendizagem envolvendo a leitura. Estas contemplam propostas de estímulo à leitura, como indicação de referencial teórico ou de obras de ficção em relação ao conteúdo da disciplina; propostas de estratégias cognitivas de leitura, como recomendação de leituras complementares para auxiliar a compreensão de assuntos mais complexos, promoção

1 Graduada em Letras pela Univates; mestranda em Ensino, na Univates. E-mail: aline.diesel@hotmail.com

2 Mestre em Linguística Aplicada pela Unisinos, Professora do Curso de Letras da Univates. E-mail: jtfuchs@univates.br

3 Mestre em Linguística Aplicada pela PUCRS, Doutoranda em Linguística pela PUCRS, Professora do Curso de Letras da Univates. E-mail: kari@univates.br

4 Esses índices foram construídos levando em conta os cursos de Biologia, Educação Física, História, Letras e Pedagogia. Para se chegar aos números, foram consultados os Relatórios de curso, disponíveis no site do INEP (<http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/>).

de leitura em voz alta ou silenciosa, bem como dinâmicas para oportunizar a discussão; e propostas de estratégias metacognitivas de leitura, que auxiliam a desautomatizar o processo de compreensão, tornando-a consciente (KATO, 1985; LEFFA, 1996). Como exemplo destas últimas, foram citadas, no questionário, situações em que o professor explorava características de gêneros textuais a serem lidos na disciplina ou o sentido implícito de trechos, ou ainda recomendava a utilização de estratégias de leitura em nível consciente.

Importa mencionar que este estudo é oriundo de discussões e investigações do projeto de pesquisa *Mestrados para a Formação de Docentes: um locus de (re)construção e de aprendizagem* e do eixo *Linguagem e Tecnologia*, vinculado ao projeto de extensão Veredas da Linguagem. Ambos os projetos são desenvolvidos na IES em que o estudo foi realizado.

Parte-se, assim, para os pressupostos que embasaram teoricamente este trabalho. Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos, os quais são seguidos pela seção que trata da análise dos dados coletados. Por fim, são traçadas as considerações finais delimitadas por este estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 ESTÍMULO À LEITURA

Ao falar de ensino de leitura, a primeira concepção que vem à tona é a ideia do estímulo à leitura, que reflete as ações promovidas pela escola objetivando motivar o hábito de leitura nos estudantes. Práticas de incentivo à leitura, que visam à formação de leitores críticos, são incansavelmente promovidas nas escolas, por professores conscientes do papel importante que possuem nesse processo. Oliveira (1996) ratifica essa afirmação:

[...] a criança que desde muito cedo entra em contato com a obra literária escrita para ela terá uma compreensão muito maior de si e do outro; terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e alargar seus horizontes da cultura e do conhecimento; terá ainda uma visão melhor do mundo e da realidade que a cerca (OLIVEIRA, 1996, p. 24).

De fato, os professores têm uma função garantida perante a motivação e interesse para a leitura. De acordo com Bamberger (2000, p. 31), o professor tem a tarefa de “treinar jovens leitores bem-sucedidos, apresentando-lhes o material de leitura apropriado, de modo que o êxito não somente inclua boas habilidades de leitura, mas também o desenvolvimento de interesses de leitura capazes de durar a vida inteira”.

Essa perspectiva é muito importante na constituição do leitor proficiente, contudo, considera a leitura como um processo de decodificação, sem levar em conta o processo cognitivo que envolve essa habilidade. Decodificar não consegue, necessariamente, dar sentido àquilo que está decodificando.

### 2.2 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE LEITURA

Outro olhar relevante para a constituição do leitor proficiente são as estratégias cognitivas em leitura, que designam os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor (KATO, 1985). Em outras palavras, ainda com base na autora, as estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente da leitura.

Solé (1998, p. 71) explica que o leitor proficiente utiliza as estratégias de forma inconsciente; o processamento de informação escrita que o ato de leitura requer acontece de maneira automática. Entretanto, quando encontra algum obstáculo, como uma frase incompreensível, um desenlace inesperado que contradiga as expectativas, uma página colocada de forma incorreta, o leitor proficiente dispõe uma atenção especial e realiza determinadas ações, como reler o contexto da frase, examinar as premissas em que se baseiam as previsões sobre qual deveria ser o final



do romance, etc. Neste caso, o leitor utiliza-se de estratégias de forma completamente consciente, valendo-se de estratégias metacognitivas de leitura, como tratado na próxima seção.

### 2.3 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA

As estratégias metacognitivas, por sua vez, referem-se ao domínio de procedimentos que regem o comportamento do leitor, o qual se volta para si mesmo e se concentra não só no conteúdo que está lendo, mas nos processos que, conscientemente, utiliza para chegar ao conteúdo (LEFFA, 1996). Em outras palavras, são os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (KATO, 1985).

Para clarificar ainda mais o que envolve a cognição e a metacognição, Leffa (1996) traz o exemplo da leitura de um romance em que o leitor está concentrado nos acontecimentos narrados. Quando a leitura segue um ritmo acelerado e o leitor concentra-se apenas no enredo, ele não tem nenhuma consciência do processo da leitura, mas se concentra no efeito da leitura. Contudo, quando se dá conta de que houve um problema de compreensão e de que precisa tomar uma atitude para corrigi-lo, ocorre uma atividade metacognitiva.

Tendo sido apresentadas as três diferentes abordagens de leitura consideradas neste estudo, convém reforçar a importância de o professor priorizar, em sala de aula, o ensino de estratégias metacognitivas, já que estas dificilmente são aprendidas de forma espontânea. A educação básica deve preocupar-se com estratégias metacognitivas, para que os estudantes, ao ingressarem na educação superior, tenham essa habilidade bem desenvolvida. Isso fará com que tenham condições de aprender mais no ensino superior.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo proposto, foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário com questões fechadas, o qual foi aplicado a alunos formandos dos cursos de Licenciatura de uma IES localizada no Rio Grande do Sul. Assim, constituem-se os sujeitos deste estudo: nove formandos do curso de Pedagogia, dois do curso de História, seis de Letras e cinco formandos do curso de Educação Física.

O questionário, elaborado utilizando a ferramenta de formulários do Google Drive, foi enviado para o e-mail pessoal de cada formando. Ressalta-se que foram levadas em consideração as características do questionário apontadas por Malhotra (2012): as perguntas devem ser elaboradas de forma específica, para que os entrevistados tenham condições de respondê-las e para que as informações passadas sejam as esperadas; o questionário deve ser motivacional e incentivador, de forma que o sujeito participante não se sinta entediado enquanto responder às questões; minimização do erro de resposta.

Neste artigo, tendo em vista o objetivo, o foco para a análise dos dados serão as respostas da questão fechada, em que os sujeitos deveriam assinalar a frequência em que ocorrem determinadas situações apresentadas ao longo do seu curso de graduação. Para análise dos dados coletados, realizou-se uma análise quantitativa das respostas por meio de gráficos de barras.

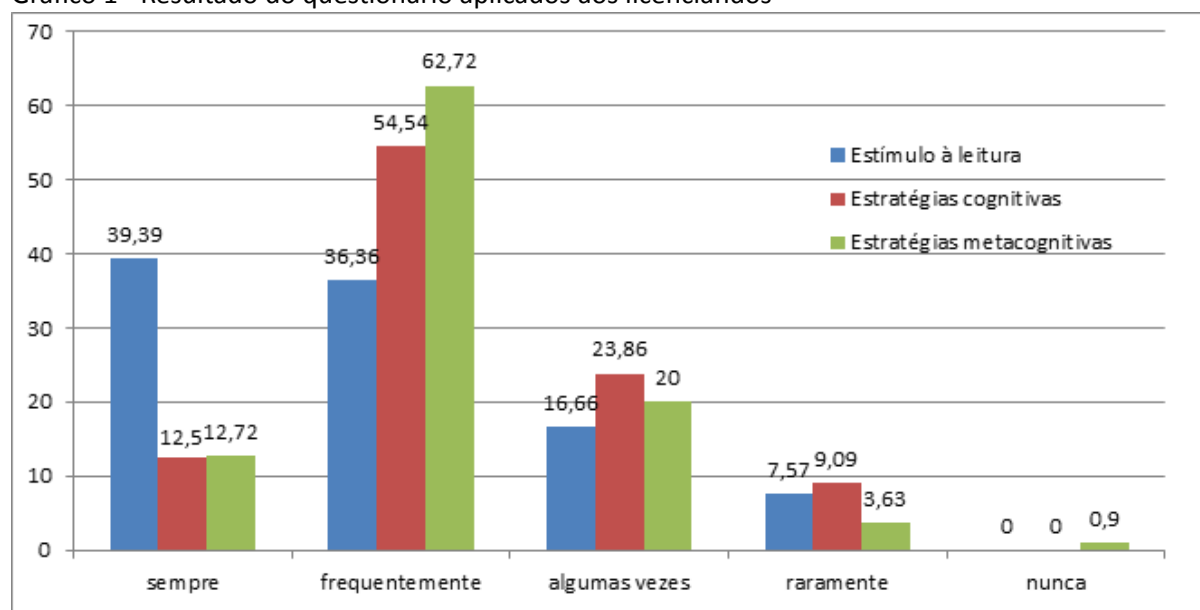
Cabe mencionar, ainda, que os sujeitos participantes da pesquisa deram o seu consentimento através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual manifestaram ciência dos objetivos do trabalho e concordaram em participar da pesquisa.

### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Do questionário aplicado aos alunos formandos de cursos de licenciatura em Pedagogia, História, Letras e Educação Física foi possível extrair dados quantitativos cuja análise permite averiguar como a leitura vem sendo explorada nesses cursos, especialmente em relação a situações de estímulo à leitura, a estratégias cognitivas de

leitura e a estratégias metacognitivas de leitura. Nesta seção, serão analisadas as percepções dos estudantes em relação a cada uma dessas situações. Para tanto, apresenta-se o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Resultado do questionário aplicados aos licenciandos



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

Inicialmente, analisam-se os resultados em relação ao estímulo à leitura. No questionário, contemplavam tal categoria as seguintes situações: a) Indicação de referencial teórico para a disciplina que seria utilizado durante o semestre; b) Indicação de obras de ficção relacionadas ou não ao conteúdo da disciplina; c) Recomendação de leituras (capítulos de livros, artigos, livros completos, ...) que seriam discutidas em sala de aula.

Ao observar o gráfico, averiguou-se que 75,7% dos alunos consideraram que as propostas de incentivo foram exploradas sempre ou frequentemente, 16,7% disseram que foram exploradas algumas vezes, e 7,6% consideraram que foram raramente exploradas.

Já em relação às estratégias cognitivas, o questionário mencionou as seguintes situações: a) Recomendação de leituras complementares para auxiliar a compreensão de assuntos mais complexos; b) Promoção de situações de leitura em sala de aula: ler em voz alta, ler silenciosamente; c) Dinâmicas que oportunizassem a discussão dos textos em pequenos grupos e em grande grupo, como, por exemplo, solicitação de elaboração de questões sobre o texto lido; d) Promoção de situações de leitura em sala de aula: ler em voz alta, ler silenciosamente. Em seguida, promoção de discussão de partes do texto lido.

Os dados do gráfico evidenciam que 67% dos sujeitos investigados disseram que foram exploradas sempre ou frequentemente, 24% consideraram que foram exploradas algumas vezes, e 9% disseram que foram raramente exploradas.

Por fim, em relação às estratégias metacognitivas, foram apontadas as seguintes situações: a) Situações em que eram exploradas características de gêneros textuais a serem lidos na disciplina (por exemplo, ao ser lido um artigo científico, ou uma legislação, ou um capítulo de livro, etc.), o professor explicitava elementos que deveriam ser observados em cada um dos textos, os quais facilitavam a compreensão do texto; b) Situações em que conceitos relevantes para a compreensão do texto lido ou dos enunciados das atividades sobre o conteúdo da disciplina eram relacionados com outros textos e/ou com acontecimentos, situações do dia a dia, notícias etc.; c) Discussão em aula e/ou releitura de conceitos ou de passagens mais complexas dos textos indicados ou dos enunciados das atividades sobre o conteúdo da disciplina, para facilitar sua compreensão. d) Exploração do sentido implícito de trechos dos

textos lidos ou dos enunciados das atividades sobre o conteúdo da disciplina; e) Recomendação do professor para a utilização de estratégias de leitura (exemplos: sublinhar ou destacar partes relevantes do texto, fazer anotações durante a leitura, consultar o significado de termos desconhecidos, reler trechos quando a compreensão ficar comprometida, fazer esquemas, resumos, paráfrases, ler em voz alta etc.).

Acerca dessas estratégias, 75,5% disseram que foram exploradas sempre ou frequentemente, 20% algumas vezes, e 4,5% consideraram que foram raramente ou nunca exploradas.

A partir do gráfico, é possível concluir, também, que as situações de estímulo à leitura são as mais exploradas nas licenciaturas, na percepção dos estudantes, sendo que 77,7% dos investigados mencionaram que essa situação é explorada sempre ou frequentemente. Já as estratégias metacognitivas são apontadas como a segunda categoria mais explorada, uma vez que 75,4% disseram estas acontecem sempre ou frequentemente. Em relação às estratégias cognitivas, embora esteja como a menos frequente no cotidiano das licenciaturas, por ser apontada por 67% como frequente.

Esses dados evidenciam que, na concepção dos estudantes de licenciatura da IES investigada, a leitura é explorada, ao longo do curso, nas suas diversas possibilidades, inclusive na perspectiva metacognitiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente publicação objetivou investigar como a leitura vem sendo explorada nos cursos de licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior, analisando as diferentes estratégias de compreensão leitora envolvidas nesse processo.

A hipótese inicial era de que as estratégias metacognitivas não eram exploradas no ensino superior, sendo essa a razão das dificuldades de leitura dos sujeitos. Entretanto, os resultados não confirmaram essas hipóteses, evidenciando que, na concepção dos estudantes de licenciatura, a leitura é explorada, ao longo do curso, nas suas diversas possibilidades, inclusive na perspectiva metacognitiva.

Esse resultado não condiz com a qualidade da leitura evidenciada em índices de avaliações externas, como o ENADE, conforme apresentado na etapa da introdução desta publicação. Levando em conta o desempenho dos concluintes dos cursos de Licenciatura, é nítida sua dificuldade de resolver satisfatoriamente metade da prova, o que contrasta com os resultados obtidos na presente pesquisa.

A partir desse resultado, estabeleceu-se, como proposta de continuidade, investigar a perspectiva dos docentes desses cursos de licenciatura. Para tanto, tais professores foram submetidos a um questionário com as mesmas situações de trabalho com leitura, a fim de compreender como estes percebem que estão explorando a compreensão leitora ao longo de suas aulas. Os resultados serão analisados e divulgados numa próxima publicação, tendo como plano de fundo as constatações aqui evidenciadas.

## Referências

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-DC-Luzzatto, 1996.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BAMBERGER, Richard; CAJADO, Octavio Mendes. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura prazer**: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

# O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS, APLICADAS NA DISCIPLINA DE LINGUAGEM PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA

Andreia Scheeren<sup>1</sup>

Joseane de Mello Rucker<sup>2</sup>

**Resumo:** A pesquisa discute uma proposta de aplicação de metodologias ativas, especialmente a aprendizagem baseada em projetos e em problemas, atreladas a princípios da semiótica greimasiana e da linguística do texto, em uma disciplina de linguagem no curso de design. Para isso, são criadas lições sobre temas que compõem as diretrizes da prova de Formação Geral do ENADE. O aumento significativo no nível de engajamento dos estudantes e a melhora na competência linguística são indícios da qualidade dessa proposta.

**Palavras-chave:** Linguagem. Metodologias Ativas. Semiótica

## WITH EYES WIDE OPEN: A PROPOSAL FOR THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES APPLIED IN THE LANGUAGE STUDIES FOR THE CONSTRUCTION OF AUTHORSHIP

**Abstract:** This research analyzes a plan for implementation of active methodologies, especially project and problem-based learning, linked to principles of Greimasian semiotics and textual linguistics, in a language course within the design major. For this purpose, lessons are created and then systematized in subjects that comprise the guidelines of the test of ENADE (a General Training Exam). The significant increase in the students' level of engagement and improved language skills are evidence of the quality of this proposal.

**Keywords:** Language, Active methodologies, Semiotics

### Ensina-me a ver

Por que ministrar disciplinas de linguagem no ensino superior? O que ensinar a nativos de Língua Portuguesa e por quê? Como contribuir para desenvolver competências efetivamente significativas para o estudante e não reproduzir aulas de metalinguagem descontextualizadas da realidade do aluno, da sala de aula ou das demandas da sociedade? Esses questionamentos acompanham ou conduzem o cotidiano de muitos docentes inquietos que veem a prática pedagógica como um conjunto de estratégias construídas e partilhadas por um grupo de pessoas que multiplicam saberes e experiências, expõem fragilidades e, sobretudo, praticam o posicionamento crítico ao projetar o outro e respeitar as diferenças. O conceito de criticidade está inteiramente atrelado ao grau de consciência que desenvolvemos de um sujeito em relação a outro. Ser crítico é posicionar-se como autor, é fazer uma apreciação qualificada de um problema, explorar dimensões contextuais diversas, relacioná-las com propriedade.

Impulsionar a autoria, a partir de uma postura reflexiva, investigativa e autônoma, é garantia de qualidade e alinhamento de interesses. O trabalho com texto, nessa perspectiva, não apenas desenvolve realidades materiais complexas, mas exerce funções representativas de valores individuais e coletivos e promove visão sistêmica e

1 Mestre em Letras. IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: andreia.scheeren@osorio.ifrs.edu.br

2 Pós-Doutora em Letras. ESPM - Escola Superior de Propaganda e Marketing. E-mail: jrucker@espm.br

problematizadora da sociedade. A Linguística Aplicada é a primeira área da Letras, no Brasil, em que o foco ou problema de pesquisa interessa a todos os brasileiros, porque é fomentada por questões que investigam a formação de um percurso de autoria. Aliada a esse campo da linguística, a semiótica greimasiana, por seu caráter de teoria do texto, entendida como área do conhecimento que procura explicar procedimentos lógicos de organização textual, oferece importantes contribuições para que se possa descrever, analisar, explicar e criar gramáticas que estruturam as relações dos sujeitos com os valores investidos nos objetos (BARROS, 2005).

Essa pesquisa, portanto, visou entender como a leitura e a produção textual podem ser exploradas no ensino superior para relacionar linguagens, especialmente no curso de Design, atender às discussões sobre inovação pedagógica e estimular o potencial criativo. Para tanto, o objetivo geral, embasado também em Metodologias Ativas de Aprendizagem – Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Aprendizagem baseada em Projetos (ABProj.) – foi o de avaliar a eficiência de material pedagógico (criado e aplicado em sala de aula) para a promoção da autoria e autonomia no ensino superior. Por isso, foram estudadas com os alunos quatro lições, nas quais se abordaram os textos tanto em suas relações morfossintáticas quanto semânticas na leitura de objetos da cultura visual. O nome lição foi escolhido em homenagem ao livro de José Luís Fiorin (1997), porque remete a um trabalho orientado por um tema, de duração de até 4 aulas de 1h30, estimulado por um problema e planejado, em etapas, para a criação de um artefato-síntese de um conjunto de competências.

## 2. Muito além do jardim – trajeto percorrido

A partir de experiências compartilhadas com os alunos do curso de Design – foi possível questionar como as metodologias ativas poderiam contribuir para apurar as competências de leitura e escrita dos estudantes, especialmente em relação à leitura de objetos culturais. A perspectiva teórica da ABP pareceu-nos apropriada, porque desloca o estudante para o núcleo da ação pedagógica, oportunizando-lhe responsabilizar-se por seu processo educativo. Embora tais iniciativas pareçam redirecionamento de responsabilidades, a identificação e a análise de problemas exigem mais engajamento do professor, porque o cenário não é espaço de experimentação e de autoconhecimento em que a expressão da individualidade é limitada pela coerência e pela responsabilidade.

Para direcionar e organizar o debate, os estudantes escolheram os temas que os motivavam em relação a problemas urbanos capazes de expressar participação política ativa. Depois do levantamento inicial, formularam-se as diretrizes do trabalho (como aquelas questões estavam presentes em nossa sociedade, por que eram complexas e exigiam responsabilização e tomada de decisões). Assim, a partir de subtemas criados conjuntamente, surgiram os títulos das lições – *Representações visuais do feminino, Gênero e diversidade sexual, Lowsumerism e Arte e intervenção urbana*.

Na primeira aula, conforme relatos nos diários de aprendizagem (recurso virtual utilizado para se acompanhar o relato dos alunos), havia a expectativa de uma disciplina que estudasse apenas aspectos gramaticais; todavia, perceberam que a sala de aula iria se tornar um “espaço para pensar”: reflexão constante sobre atualidades, prática semanal de escrita (entre choringos e reclamações) e reconhecimento do avanço de suas produções. Entre os relatos, merece destaque a importância dada à associação entre teoria e prática. A hipótese, para esse resultado, é a de que a implementação de estratégias ativas de aprendizagem tenha provocado esse entendimento entre os estudantes.

A ABP é um conceito que propicia a criação de diversas oportunidades de aprendizagem cujo mérito é “decidir com clareza o que se pretende conseguir com o ensino universitário e ter em conta a teoria pedagógica” (DEELMAN; HOEBERIGS, 2008, p. 100). Aquém da descrição e da análise, a ABP apoia-se no planejamento do processo. Sistemáticamente estruturado, um problema, conforme H. G. Schmidt, pode ser orientado por sete passos: 1) esclarecer frases e conceitos; 2) definir o problema; 3) construir brainstorming; 4) detalhar a proposta; 5)



elencar temas; 6) preencher lacunas de conhecimento por meio de estudo individual; 7) compartilhar os resultados com o grupo (SCHIMIDT, 1983). Os sete passos – que seguem descritos – foram adaptados para melhor atender à demanda da área:

- 1) *brainstorming* de temas segundo os interesses dos estudantes;
- 2) *definição* do problema e dos objetivos de aprendizagem e criação de perguntas norteadoras;
- 3) *escolha* das metodologias ativas mais adequadas para cada encontro;
- 4) *detalhamento* da proposta;
- 5) *diagnóstico* de lacunas de aprendizagem;
- 6) *avaliação* de resultados;
- 7) *compartilhamento* de conclusões.

Buscar soluções para situações concretas também é uma das principais características da ABProj, que não exclui ou restringe o trabalho com problemas. Trata-se de metodologias complementares que focalizam a aprendizagem no estudante, incentivam o envolvimento e a colaboração, confrontam questões do mundo real, incitam a incorporação de tecnologias e abordam relações interdisciplinares. Três termos da ABProj, sistematizados por William N. Bender (2014, p. 17), foram empregados e adaptados a nossa proposta de ensino. São eles:

**Âncora.** Base para perguntar. Uma âncora serve para fundamentar o ensino em um cenário do mundo real. Ela pode ser um artigo de jornal, um vídeo interessante, um problema colocado por um político ou grupo de defesa, ou uma apresentação multimídia projetada para “preparar o cenário” para o projeto (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992a, 1992b; GRANT, 2002).

**Questão motriz.** É a questão principal, que fornece a tarefa geral ou a meta declarada para o projeto de ABP. Ela deve ser explicitada de maneira clara e ser altamente motivadora. (GRANT, 2002; LARMER; MERGENDOLLER, 2010).

**Artefatos.** São itens criados ao longo da execução de um projeto que representam possíveis soluções, ou aspectos da solução, para o problema. Os artefatos podem incluir relatos escritos, mas também podem abranger vídeos digitais, portfólios, *podcasts*, *websites*, poemas, músicas ou cantos que ilustrem o conteúdo, projetos de arte que resultem do projeto, interpretação de papéis ou peças de um único ato que representem soluções de problemas, artigos para o jornal da escola ou para jornais locais, relatórios apresentados oralmente para vários órgãos governamentais ou para outras organizações e recomendações ou diretrizes para ações com relação a certas questões (GRANT, 2002).

Formuladas pelos estudantes, as questões motrizes, desenvolvidas, por exemplo, nas lições *Representações visuais do feminino* e *Gênero e diversidade sexual* foram, respectivamente, *qual o papel da mulher na sociedade atual? Por que garantir os direitos da comunidade LGBT é um exercício de cidadania?* A partir delas, outras três perguntas norteadoras foram sistematizadas: *por que explorar os aspectos verbais e visuais é importante para interpretar quaisquer textos?* ou *quais as qualidades do texto argumentativo?* e *como posicionar-se com eficiência?* Esses questionamentos devem ser amplos, passíveis de múltiplas respostas e retomados no final das lições.

Dividido em três grandes seções, *para começar a conversa*, *para entender a linguagem* e *para posicionar-se criticamente*, a lição parte de uma questão âncora, que contextualiza um problema cujo objetivo inicial é aprender a perguntar. Ao projetar, por exemplo, aos estudantes a capa de uma revista feminina da década de 1960 ou anúncios publicitários atuais, o desafio é fomentar perguntas qualificadas que auxiliem o grupo a interpretar o texto. Esses questionamentos foram repensados para a construção de um mapa conceitual coletivo, o qual foi explorado como ferramenta de organização e hierarquização de informações. (MOREIRA, 2013). Após um *brainstorming* coletivo, os mapas de perguntas norteadoras foram realizados em duplas ou trios.

A segunda seção da lição (*Para entender a linguagem*), envolveu questões objetivas que consideram as habilidades de leitura e interpretação. Para isso, foram explorados textos variados como infográficos, videocliques, documentários, fotografias, além de capas de revistas, charges e peças publicitárias a fim de destacar, a partir de uma leitura semiótica, como a sintaxe dos elementos formais, no plano da expressão, apontam o percurso de escolhas do sujeito em busca da concretização dos sentidos, no plano do conteúdo. Nesses exercícios, ressaltou-se a noção de texto como um todo significativo, traçaram-se relações entre as diferentes formas de comunicação e seus planos, destacou-se a aplicação prática de conceitos como tematização e figurativização, já que a destreza com que temas e figuras se relacionam chama-se de estilo.

A terceira seção da lição (*Para posicionar-se criticamente*), dedicada à produção textual, mobilizou questões dissertativas (afinal quem desenvolve a destreza de estruturar um parágrafo em uma resposta a uma pergunta produz um texto), comentários, resumos, exposições orais e defesa de projetos, artigos de opinião e narrativas curtas. A diversificação do trabalho com gêneros promoveu dinamicidade às atividades e permitiu aos estudantes desenvolverem textos em situações diversificadas, simuladamente interativas.

Duas foram as subseções estrategicamente escolhidas para considerar o conteúdo programático da disciplina: *quadro indicadores da semana e foco na gramática*. Com a primeira estratégia, foram trabalhados problemas pontuais dos estudantes, presentes na produção da semana (no início de cada encontro, os problemas de expressão levavam em conta o contexto de cada turma e resolviam questões associadas a equívocos frequentes). Com a segunda, por sua vez, exploraram-se questões gramaticais pontuais associadas a dúvidas ou equívocos recorrentes (por exemplo, utilização indevida de pronomes e uso inadequado de vírgulas).

A fim de criar critérios básicos de revisão, foi elaborado um tabuleiro de revisão. Material visualmente atrativo, o tabuleiro poderia ser acessado pelos alunos no trabalho, em casa ou em qualquer contexto para minimizar problemas de concordância e pontuação, responsáveis também por graves problemas de coesão e coerência. Sabe-se que os passos não dão conta de todos os deslizes, mas criar etapas de verificação enfatiza a concepção de texto como projeto. Os itens do tabuleiro (em anexo) são:

- 1) Verificar se a resposta à pergunta está respondida na introdução.
- 2) Rer ler introdução e conclusão e examinar se essas unidades textuais se complementam.
- 3) Rer ler os parágrafos e ver se essas unidades estão divididas em, pelo menos, três etapas: tópico frasal, análise com referência, retomada com síntese ou índice de intervenção.
- 4) Rer ler todos os parágrafos e observar os textualizadores.
- 5) Procurar os verbos do texto e seus respectivos sujeitos.
- 6) Classificar as vírgulas inseridas na produção (1-enumeração; 2-sujeitos diferentes; 3-elementos deslocáveis; 4-antes da conjunção; 5-ressalvas, destaques e explicações).
- 7) Lançar estratégia de intervenção triangular com verbos de ação (temas sociais) e criar título associado à tese.

Por fim, no final de cada lição, produziu-se um artefato que destacou a execução dos projetos, relacionou a teoria à prática e, principalmente, ofereceu ao estudante a possibilidade de articulação dos conhecimentos empreendidos na síntese de uma construção concreta, real, presente no âmbito profissional. Na lição sobre *as representações visuais do feminino*, a produção de um manifesto, gênero que mistura linguagem verbal e visual com tom de denúncia, mostrou-se uma escolha adequada. Os trabalhos foram compartilhados, no Facebook, pelos estudantes. Ao defender a proposta de manifesto, os alunos precisaram pesquisar sobre o tema (um conjunto de textos e imagens de referência acompanharam o relatório) escolher formas de expressão visual (estudo de cores, tipografia e outros aspectos da linguagem visual) e ter capacidade de defesa de projetos (dez minutos foi o tempo dispensado à exposição).

Quando se trabalha com ABP e ABProj., as avaliações incluem também alternativas como autoavaliação, atividades individuais e coletivas. Para que todos se comprometessem com o processo, uma parte da avaliação foi realizada pelos colegas e se pautou em 1) qualidade da pesquisa e organização de etapas de produção; 2) domínio do tema e postura na apresentação; 3) complementaridade de informações entre a apresentação projetada e a exposição oral dos participantes com escala de 1 a 5. A mesma dinâmica foi adotada para a defesa de uma estampa para a camiseta da campanha *Homofobia fora de moda*, associada à lição *Gênero e diversidade sexual*. O *feedback* foi novamente positivo porque essa lição estimulou-nos a repensar o papel social da vestimenta, a função da publicidade e propaganda na mudança de valores e a atuação do designer no atual contexto de mudanças.

No final de cada bimestre, o estudante entregou uma segunda versão dos textos realizados. Essa atividade denominou-se *Caderno de Aulas* e configurou uma oportunidade para completar lacunas, corrigir percursos e refletir sobre os avanços alcançados entre as produções aquém de um valor numérico. Entre as possibilidades de avaliação de textos, escolhemos a correção indicativa, limitando-nos a apontar o erro cometido, sem muitas alterações (CÁLIS, 2008). Após atendimento individualizado, sem o qual não se alcançam avanços e não se conquista a empatia do estudante, a reescrita foi orientada não apenas para corrigir problemas de expressão, mas para oferecer recursos linguísticos que melhor atenderam aos efeitos de sentido almejados, respeitando-se o estilo de cada aluno-autor.

### 3. Palavras finais: A permanente missão

A equação teoria e prática configura-se ainda como um desafio no campo acadêmico de Letras. Se, por um lado, as universidades apoiam projetos teóricos que muito contribuem para os progressos sobre o funcionamento da língua materna; por outro, há ainda preconceito ou rejeição a propostas aplicadas como se a reflexão sobre a sala de aula fosse um assunto menos digno de debate. A universidade, privada ou pública, precisa assumir a sua parcela de contribuição para o desenvolvimento intelectual do país e mover fronteiras em busca de contribuições efetivas e rápidas que se comprometam em alcançar índices mais entusiastas de letramento. Dessa forma, o uso de metodologias ativas, a aplicação da semiótica em contextos de aprendizagem e o trabalho com gêneros textuais promoveu a motivação para aprender, o engajamento e a capacidade de resolver problemas, a compreensão das relações entre planos de significação, o debate e a contextualização sobre temas atuais, o desenvolvimento da capacidade crítica sobre as próprias produções e as dos colegas.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.
- BEHAR, Patricia Alejandra (org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BENDER, William. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- CALIS, Orasir Guilherme Teche. **A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras**. Dissertação de Mestrado em Filologia da Língua Portuguesa. São Paulo: USP, 2008.

DEELMAN; HOEBERIGS, 2008, p. 100 In ARAÚJO, U. F; SASTRE, G. (Org.) In **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979.

FAVERO, Teresinha. Ser crítico ou não ser: eis a questão. In: **A redação no contexto do vestibular**. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2006.

FIORIN, José Luís, SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. **É preciso ensinar o letramento?** Cefiel: Iel, São Paulo: Unicamp. 2005 – 2010.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. 2.ed. Companhia das Letras São Paulo. São Paulo. 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa em mapas conceituais In **Textos de Apoio ao Professor de Física**, Vol. 24, N. 6, 2013.

OSTROWER, F. P. **Universos da arte**. 14 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escolar**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RECTOR, Mônica. **Para ler Greimas**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1979.

SIMÕES, Luciene. **Texto e interação na aula de língua materna**. Disponível em [http://www.redesinodal.com.br/rede/\\_files/texto\\_lingua\\_materna.pdf](http://www.redesinodal.com.br/rede/_files/texto_lingua_materna.pdf). Acesso janeiro de 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

# PRÁTICAS DE LINGUAGEM E ENSINO<sup>1</sup>

Nara Caetano Rodrigues (UFSC)

## 1 Uma visada sobre a história da disciplina de Língua Portuguesa

Para entender como as práticas de linguagem passam a ser indicadas como os conteúdos de ensino na disciplina de Língua Portuguesa na escola, temos que voltar à institucionalização do português como língua oficial, que só ocorre dois séculos e meio depois da chegada dos portugueses.

No Brasil colônia, de acordo com Soares (2002), conviviam três línguas: o latim, o português e a língua geral, esta originária do Tupinambá, falado pelos grupos indígenas que estabeleceram uma relação mais direta com os colonizadores. Até a Reforma Pombalina, que proibiu o uso da língua geral, por meio do decreto de 17 de agosto de 1758, mesmo as famílias portuguesas falavam a língua dos índios; as crianças iam aprender português na escola, ou melhor, aprendiam a ler e escrever.

Até meados do século XVIII, de acordo com o *Ratio Studiorum*, que era o programa de estudos da Companhia de Jesus, a escolarização era dividida em alfabetização, nas escolas menores; latim, no ensino secundário; gramática da língua latina e retórica, no ensino superior (SOARES, 2002, p. 158).

Como o português não era a língua usada no cotidiano da colônia e ainda não se configurava como uma área de estudos, não havia razão para constituir uma disciplina curricular. Assim, somente na segunda metade do século XVIII, por meio das reformas do ensino, implantadas pelo Marquês de Pombal, em Portugal e em suas colônias, o português se consolidou como língua oficial de fato e passou a ser incluído e valorizado na escola. Assim, além do aprender a ler e a escrever, o estudo da gramática portuguesa passou a ser componente curricular, precedendo e servindo de instrumento para o estudo da gramática latina. A retórica também passa a componente curricular, sendo estudada em autores latinos, como Cícero e Aristóteles, figurando junto à gramática como os conteúdos de estudo da língua, desde o século XVI até o século XIX. (SOARES, 2002, p. 160-161).

Somente no século XX o latim perde seu prestígio, deixando de ser usado e adotado como conteúdo de ensino na escola; permanece o ensino da gramática da língua portuguesa e da retórica (arte da oratória), que englobava a poética, e que, posteriormente, torna-se componente curricular independente. O ensino da Língua Portuguesa é feito em três disciplinas: gramática, retórica e poética (literatura) até as últimas décadas do século XIX, momento em que se fundem em uma única disciplina – Português e é criado o cargo de “Professor de Português”, por decreto imperial (1871). Com a perda de espaço da oratória, a retórica e a poética assumem um caráter de estudos estilísticos, cujo foco deixa de ser o falar bem e passa a ser o escrever bem. Até meados do século XX, as gramáticas e as coletâneas/seletas de textos de autores consagrados são os manuais didáticos utilizados, caracterizando a não fusão de fato das três disciplinas. (SOARES, 2002, p. 164-165).

O conteúdo da disciplina de Português só vai sofrer modificação, a partir dos anos 1950, com a democratização da escola, que passa a receber não mais só os filhos da burguesia, mas também os filhos dos trabalhadores. Essa mudança demanda novas funções e objetivos à escola, levando também a mudanças nas disciplinas curriculares. Apesar de passarem a fazer parte do mesmo manual didático, gramática e textos permanecem separados, cada um ocupando metade do livro, configurando-se a primazia da gramática sobre o texto, o que talvez ocorra ainda hoje nas aulas de Português, em muitas escolas brasileiras. Como diz Soares (2002, p. 168),

1 Esse artigo é uma síntese da fala apresentada na abertura do III SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS E DE LITERATURA.



Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de textos (SOARES, 2002, p.168).

Essa predominância da gramática só se altera no final dos anos 1970, início dos anos 1980, como consequência da mudança de finalidade da disciplina, que passa a ser vista como instrumento de comunicação para o desenvolvimento do país, a serviço da ideologia vigente no governo militar. Com objetivos mais pragmáticos e utilitários, o estudo passa a enfatizar o uso da língua, na perspectiva da teoria da comunicação (Jakobson); a disciplina passa a se chamar Comunicação e Expressão (1º grau, hoje Ensino Fundamental) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2º grau, hoje Ensino Médio).

Data desse período o questionamento sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola e a crítica à concepção de língua e de ensino que não servia mais a um país em processo de redemocratização. Aliado a isso surge a contribuição das ciências linguísticas ao ensino de português, pela sua introdução nos currículos dos cursos de formação de professores: a sociolinguística vai alertar a escola acerca das diferentes variedades linguísticas faladas pelos alunos; a linguística vai chamar atenção para uma nova concepção do papel da gramática no ensino e da natureza e conteúdo de uma gramática para fins didáticos; a linguística textual vai ampliar essa nova concepção, destacando a importância de que essa gramática chegue ao texto. Ainda, Soares destaca a relevância da pragmática, da teoria da enunciação e da análise do discurso, as quais trazem a nova concepção de língua como enunciação, não mais apenas como comunicação.

Além das ciências linguísticas, os estudos e pesquisas da história, da sociologia e da antropologia da leitura e da escrita têm apresentado contribuições à área do ensino de língua materna e estrangeira.

## 2 As práticas de linguagem como conteúdos de ensino<sup>2</sup>

Não se pode falar sobre contribuições ao ensino de língua portuguesa nas últimas décadas sem falar de uma obra fundadora, ao propor uma mudança realmente significativa: “O texto na sala de aula”, organizada por João Wanderley Geraldi. O livro é uma coletânea, que discute questões ligadas ao ensino de língua e literatura na educação básica.

Apesar dos mais de 30 anos já transcorridos, desde a publicação de “O texto na sala de aula”, a discussão proposta sobre concepções de linguagem e ensino de português e os subsídios metodológicos para o ensino da LP em parte já estão presentes em nossas práticas e em parte continuam como horizonte de possibilidades. Nesse sentido, a obra é muito atual e sua leitura ainda é relevante nos cursos de formação inicial e mesmo continuada.

Para falar sobre a refração do pensamento de Geraldi nas questões do ensino de língua portuguesa na escola básica, na sequência apresentamos as reflexões de Brito (1997). O autor destaca que o início de uma proposta cuja concepção de linguagem e de ensino configura-se como uma alternativa à tradicional coincidiu com o processo de redemocratização do país (década de 1970).

Entretanto, as propostas que surgem inicialmente, para se opor ao ensino considerado descontextualizado e autoritário, “procuram dar mais conta do modo de ensinar do que propriamente dos conteúdos ensinados, valorizando, na esteira do pensamento escolanovista, a criatividade do aluno” (BRITO, 1997, p. 101).

Ainda segundo Brito (1997, p. 127), nas décadas de 1970 e 1980, dentre os críticos do ensino tradicional de língua, surgiu uma corrente que defendia o estudo renovado da gramática na escola regular, propondo gramáticas alternativas que superariam as limitações e os equívocos da gramática tradicional. Assim, surgiram obras como:

---

2 O percurso da constituição da Língua Portuguesa como disciplina curricular, aqui retomado brevemente, foi desenvolvido em Rodrigues (2011).

*Estrutura da língua portuguesa*, de Joaquim Mattoso Câmara Jr.; *Estrutura morfossintática do português*, de José Rebouças Macambira; *Análise sintática (teoria geral e descrição do português)*, de Miriam Lemle; *Para uma nova gramática do português*, de Mário Perini (BRITO, 1997, 127-152).

Ao refletir sobre essas novas propostas para o ensino de gramática, Brito (1997, p. 150-152) destaca algumas regularidades, como “o reconhecimento de que a gramática tradicional é inadequada e não oferece uma descrição coerente do português”. Entretanto ressalta que “os autores são unânimes na defesa da legitimidade do ensino regular e sistemático de gramática” e que “há consenso quanto à modalidade linguística a ser estudada: o português culto, falado e escrito, em seu registro formal».

Por outro lado, Brito (1997, p. 153) aponta como uma “perspectiva totalmente diferente de entender o ensino de língua, a um só tempo operacional e reflexivo” a assumida por Franchi e Gerdali, “que partem da reflexão sobre o modo como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua”. Sobre essa corrente, o autor assim se manifesta:

A força do pensamento de Franchi e Gerdali está no fato de eles não se limitarem a propor um novo método ou novos procedimentos. Ao contrário, elaboraram suas propostas para o ensino de português a partir do estabelecimento de uma concepção de linguagem e de construção de conhecimento bastante diferente da tradicional, centradas na historicidade do sujeito da linguagem. (BRITO, 1997, p. 154).

Nesse momento, considero oportuno trazer o pensamento de Gerdali, a fim de melhor explicitar os princípios sobre os quais se constrói a proposta do ensino operacional e reflexivo de língua, citada por Brito.

O ponto de partida para a construção da proposta de Gerdali é a concepção de linguagem, pois, segundo o autor, “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERDALI, 1984a, p. 42). Assim, a definição de uma concepção de linguagem e a tomada de posição relativamente às questões da educação precedem a definição da finalidade do ensino e do que ensinar na disciplina (conteúdos), pois uma concepção diferente de linguagem “constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” (GERDALI, 1984a, p. 46, grifo do autor).

O autor contrapõe-se a duas tendências no ensino de língua: de um lado, os estudos tradicionais que concebiam a linguagem como expressão do pensamento e se pautavam pela normatização, trabalhando basicamente com a metalinguagem e, de outro, respaldada na LDB em vigor na época (Lei 5692/71), a teoria da comunicação, que vê a língua como código e consiste numa vulgarização de teorias produzidas no âmbito da linguística com outras finalidades que não o ensino de língua na Educação Básica.

Assumindo a concepção de linguagem como forma de interação (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992), Gerdali (1984a, p. 43) mostra que, já no início da década de 80, defendia uma proposta de ensino na qual a linguagem é lugar de constituição de sujeitos nas situações concretas de interação, o que não se coaduna com um trabalho centrado na proposição de exercícios de classificação de termos e reconhecimento de tipos de sentenças.

No texto intitulado “Unidades básicas do ensino de Português», Gerdali apresenta alguns subsídios que demonstram como articular a concepção interacionista da linguagem e as atividades de sala de aula, propondo, como conteúdos de ensino de LP, as práticas de *leitura*, de *produção textual* e de *análise linguística*.

Se fôssemos aprofundar a discussão sobre cada uma das práticas de linguagem (*oralidade*, *leitura*, *produção textual* e *análise linguística*) contempladas no novo objeto de ensino (os gêneros do discurso) da disciplina de LP, nos depararíamos com conjuntos de estudos específicos em cada uma das práticas e não conseguiríamos no escopo desta reflexão dar a atenção merecida a todas. Dessa forma, minha opção foi pela reflexão acerca do aspecto que criou maior instabilidade na reconfiguração da disciplina e que ainda representa o maior desafio para nosso trabalho com o ensino de LP na escola, qual seja, o trabalho articulado com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, em detrimento do trabalho segmentado, cujo peso maior recaía nos conteúdos gramaticais.

### 3 A articulação entre as práticas de leitura, produção textual e análise linguística<sup>3</sup>

Inicialmente, consideramos relevante problematizar a mudança de enfoque na disciplina de língua portuguesa a partir da introdução da noção de análise linguística em detrimento do trabalho exclusivo com as categorias gramaticais e sua metalinguagem<sup>4</sup>. A expressão análise linguística passou a fazer parte das reflexões sobre o ensino de língua portuguesa a partir dos estudos de Geraldi e Franchi na década de 1980 e foi incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no final da década de 1990 (BRASIL, 1998). Ao lado de uma nova perspectiva de trabalho com a leitura e a produção de textos na escola, surge, nos estudos linguísticos e nos documentos oficiais, a proposta do ensino operacional e reflexivo da língua, que prevê o trabalho com a reflexão sobre o uso da língua/linguagem.

Considerando a predominância das atividades de descrição e análise da língua por meio de exercícios de metalinguagem, Geraldi considera importante esclarecer o que estava propondo em análise linguística:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2006b, p. 74, grifos do autor).

Referindo-se à proposta de Geraldi, Bezerra e Reinaldo pontuam que ele “instaurou nova orientação metodológica, elegendo o texto como unidade de ensino nas aulas de língua”. Para as autoras, “a prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento da leitura, compararem textos e refletirem sobre adequação linguística, sobre efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua oferece para sua comunicação” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 37).

Ao foco apontado por Geraldi, na década de 1980, no sentido da adequação do texto a aspectos gramaticais e às estruturas textuais, as autoras sinalizam que, na década de 1990, são as categorias do texto e/ou do discurso que são focalizadas. Já as teorias de gêneros, na primeira década do século XXI, apontam para outras categorias como a reflexão sobre o funcionamento da língua e o domínio das escolhas linguísticas ou a análise linguística associada aos componentes do gênero (tema, composição e estilo), propostos por Bakhtin (2003), por exemplo.

Rodrigues (2008) reflete sobre as pesquisas com elaboração didática de gêneros do discurso desenvolvidas em sala de aula. A autora discute o trabalho de *análise linguística*, articulado à *leitura* e à *produção textual*, como plausível de ser realizado em dois níveis: prática de análise linguística 1 – “no processo de leitura analítica de textos do gênero, quando a leitura do texto no papel de interlocutor é seguida da leitura estudo do texto e do gênero, com o objetivo de levantar características do gênero”; prática de análise linguística 2 – que ocorre “no processo de reescrita dos textos dos alunos, momento em que são exploradas as características do gênero já vistas nas atividades de leitura e de produção textual”. A autora apresenta três razões que justificam a consideração dessas elaborações didáticas como prática de análise linguística: “1) a prática de análise linguística pode ser feita também nas atividades de leitura e não só nas de reescrita de textos; 2) essas práticas precisam considerar também as questões relativas à interação e ao discurso; 3) os gêneros do discurso apresentam traços de relativa estabilidade

3 Retomamos aqui parte da discussão sobre a análise linguística como eixo articulador entre as práticas de linguagem, problematizada em Rodrigues (2014), a partir da análise de uma atividade de avaliação, proposta a alunos do 1º Ano do Ensino Médio.

4 Mendonça (2006) sistematiza alguns aspectos que distinguem a abordagem tradicional dos conteúdos gramaticais da prática de análise linguística, conforme se pode observar no quadro reproduzido no anexo 1.

**no domínio do discurso**”, no qual Rodrigues cita o exemplo da modalização e da concepção de autor, interlocutor e finalidade discursiva, e **no domínio da língua**, no qual a autora cita como exemplos o modo de textualização do discurso relatado, a construção frasal e o uso ou não da norma padrão. (RODRIGUES, 2008, p. 173).

Já a compreensão de Silva (2006, p. 175) sobre o que sejam exercícios de análise linguística diz respeito “aos estudos sobre as articulações necessárias entre as noções de letramento, gênero, texto e gramática”, sem propósitos normativos, cujas reflexões superaram as discussões sobre ensinar ou não gramática, realizadas nas décadas de 1980 e 1990.

O autor, ao analisar atividades elaboradas por professores em um curso de formação, destaca que “a noção de gênero pode contribuir para uma abordagem em que o enfoque esteja nos sentidos produzidos a partir do texto e não meramente na estrutura frasal.” (SILVA, 2006, p. 181). O importante nessa concepção é que o trabalho com análise linguística, a partir de textos de determinados gêneros, permita uma abordagem focada na construção de sentido:

Esses estudos são propostos para investigar os sentidos expressos pelos usos de elementos linguísticos em textos, portanto estão descompromissados com a normatização de formas e usos linguísticos. As escolhas do léxico, das modalizações, dos modos verbais, bem como da organização dos elementos linguísticos na superfície textual, são alguns elementos responsáveis pela construção do sentido a partir dos textos dos gêneros (SILVA, 2006, p. 182).

#### 4 O ensino de Língua Portuguesa nos documentos oficiais

As reflexões produzidas na esfera científica influenciaram na elaboração dos documentos oficiais que, apesar de não terem como objetivo se constituírem em referenciais teóricos, incorporaram, em sua constituição, as propostas desenvolvidas por pesquisadores das diversas áreas relacionadas à docência. No caso da disciplina de LP, os PCN incorporaram parte das reflexões de linguistas como Geraldi (1984c) e Franchi (1987) entre outros que, na década de 1980, começaram um movimento, propondo o ensino operacional e reflexivo da língua (BRITO, 1997) e evidenciando a centralidade do trabalho com o texto (leitura e produção) no ensino de língua materna.

Assim, nas décadas de 80 e 90, os documentos oficiais de ensino começaram a se voltar mais especificamente para as questões do ensino de língua na perspectiva do uso e da reflexão sobre o uso, provocando questionamentos acerca do objeto de ensino da disciplina e apontando para a necessidade de rever também as formas de ensinar e avaliar.

No que se refere ao trabalho com LP, nos PCN é evidenciada a concepção de linguagem como interação, que se realiza nos enunciados. No item “Discurso e suas condições de produção, gênero e texto”<sup>5</sup> (BRASIL, 1998, p. 20-21) aparecem referências à noção de língua-discurso:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Segundo o documento nacional, o objetivo geral da disciplina de LP para o ensino fundamental é o de que “o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, 32).

5 Nos PCN, a noção de “enunciado” quase não aparece; o termo “texto” é mais utilizado e, de acordo com a teoria assumida na presente pesquisa, será entendido na sua condição de enunciado.

Para atingir tal objetivo, os conteúdos do ensino da disciplina estão organizados em dois eixos: uso da língua oral e escrita e reflexão sobre a língua e escrita. A articulação nesses dois eixos fundamenta-se na compreensão de que “tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é produção/recepção de discursos.” (BRASIL, 1998, p. 34). Assim, a recomendação presente no documento é a de que

Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem<sup>6</sup> em função da articulação que estabelecem entre si. (BRASIL, 1998, p. 36).

O documento de LP do 3º e 4º Ciclos do ensino fundamental, pautado em teorias recentes das ciências linguísticas<sup>7</sup>, aponta o texto como unidade básica de ensino e os gêneros do discurso como objeto de ensino, acarretando a necessidade de se rever o currículo da disciplina desenvolvido na escola até então<sup>8</sup>. Rojo e Cordeiro (2004) falam de uma virada discursiva ou enunciativa, configurada nos trabalhos de pesquisadores sobre *leitura* e *produção de textos*, que ecoou nos PCN e propostas curriculares oficiais estaduais. Nessa virada, “passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 11, grifos das autoras).

Tendo historiado brevemente a emergência de um novo objeto de ensino na disciplina de LP nos estudos das últimas décadas, e sua influência na construção do documento oficial, na sequência, problematizaremos a elaboração didática do gênero carta do leitor, focalizando o trabalho com análise linguística articulado às práticas de leitura e produção textual, a partir da análise de um conjunto de atividades proposto para alunos de 9º Ano do EF.

#### **4 Articulação entre as práticas de linguagem: uma proposta de elaboração didática do gênero carta do leitor**

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido, no ano de 2011, com 76 alunos de 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Florianópolis/SC e envolveu a leitura e produção do gênero carta do leitor. Tal gênero faz parte do conteúdo programático da disciplina de LP na escola desde 2002, sendo antecedido pelo trabalho com os gêneros reportagem e resumo escolar.

Primeiro momento:

- Análise de cartas publicadas em diferentes suportes, quanto à título da seção, localização na revista/jornal, espaço, assunto, etc.
- Análise da charge “Xilogravuras Japonesas - A Onda” de João Montanaro, publicada na FSP em 12/03/2011;
- Condições cronotópicas das cartas do leitor no jornal Folha de São Paulo (seção, página, contexto imediato de produção das cartas, tema etc.).

6 No eixo do uso, estão as práticas de escuta e de leitura de textos e as práticas de produção de textos orais e escritos. No eixo da reflexão, estão as práticas de análise linguística.

7 Há questionamentos quanto à utilização de alguns conceitos fundamentais no trabalho com o ensino de LP, como “texto” e “discurso”, por exemplo, cujas concepções presentes no documento não são coerentes com as concepções teóricas tomadas como referência. Essa “incoerência” dificulta a leitura do professor (que não é especialista), a quem o documento é destinado. Para uma análise desse aspecto do documento oficial, ver SUASSUNA, 1998; BRAIT, 2000; RODRIGUES, 2003 e SILVA, 2006.

8 Em Rojo (2000), encontramos artigos de pesquisadores que problematizaram a implementação das recomendações dos PCN de LP, na sala de aula, logo após a sua publicação.



**Segundo momento:**

A partir da leitura de 13 cartas do leitor do jornal Folha de São Paulo, período de 12 a 18 de março de 2011, foi proposto o seguinte exercício de análise:

- Destaque as cartas que fazem referência à charge de João Montanaro.
- Liste os leitores que se mostraram favoráveis à charge e explique como eles construíram a sua defesa.
- Liste os leitores que se mostraram contrários à charge e explique como eles construíram a sua defesa.
- Qual é o foco específico das outras cartas?
- Como cada leitor apresenta seu posicionamento?
- Todas as cartas se referem diretamente ao fato ocorrido no Japão em 11/03/11. Copie alguns substantivos utilizados pelos leitores para se referir ao que aconteceu no Japão.
- Em quais cartas o uso de adjetivos aparece com mais força para a manifestação do posicionamento dos autores das cartas? Sublinhe os adjetivos nessas cartas e identifique os substantivos a que se referem.
- Qual o efeito de sentido produzido pelo uso da palavra “talvez” nas cartas 4 e 12?
- Reescreva a carta 7, eliminando o ponto e mantendo o sentido.
- Destaque as seguintes conjunções nas cartas e explique a relação que elas estabelecem entre as orações/ ideias que ligam: no entanto (4), por isso (6), portanto (11), mas (1, 3 e 5), e (4 e 8).

**Terceiro momento:**

Produção de uma carta do leitor, observando as seguintes orientações:

- Escolha uma notícia, reportagem, entrevista, carta ou outro texto da revista ou jornal que você trouxe e elabore uma carta manifestando a sua opinião sobre o assunto ou algum aspecto do assunto abordado que tenha chamado a sua atenção.
- Procure apresentar um certo nível de informatividade no seu texto, situando o leitor sobre o texto de referência para seu comentário: título do texto citado, assunto, autor, data, seção...
- Desenvolva seu ponto de vista de modo fundamentado: dê exemplos, estabeleça comparações, faça citações, apresente dados relevantes...
- Escreva de forma clara, observando a adequação da linguagem ao veículo e ao público leitor provável.
- Verifique, na revista ou jornal – página destinada às cartas do leitor –, se as seguintes informações são fornecidas:
  - a quem os leitores da revista/jornal devem endereçar as cartas?
  - que informações o autor da carta deve fornecer (nome, idade, cidade, profissão, e-mail...)?
  - copie o endereço eletrônico para o qual as cartas devem ser enviadas:

**Quarto momento:**

As cartas produzidas em sala foram revisadas pela professora e devolvidas para reescrita da versão final, a qual foi encaminhada pelos estudantes para os jornais e revistas nos quais foram publicados os textos (reportagens, notícias, charges...) que motivaram a escritura das cartas.

## 5 Considerações sobre o gênero carta do leitor na escola

A elaboração didática de um gênero cuja prática social de referência dá-se fora da escola não precisa objetificar esse gênero de tal modo que ele se descole de sua esfera de circulação autêntica. As cartas produzidas pelos estudantes foram lidas, analisadas e algumas delas publicadas, em periódicos de circulação regional, como o jornal Diário Catarinense (cartas das estudantes Camila do Couto Maia (anexo 2) e Maria Eduarda de Moraes Sirydakís (anexo 3)), e nacional, como as revistas ISTOÉ (cartas de Carol Gomes (anexo 4) e Marina Scandolará (anexo 5) e TV Novelas (cartas das alunas Bruna Veneski e Cibele Martins (anexo 6)).

Se é possível extrapolar os limites da sala de aula por que não fazê-lo? A escola não precisa sempre fabricar seus autênticos produtos culturais. Em muitos casos é necessário, talvez na maioria das situações de ensino, entretanto há casos em que a prática social de referência pode ser objeto de ensino sem deixar de ser uma prática social de uso da linguagem.

O trabalho com o gênero carta do leitor como conteúdo de ensino na disciplina de Língua Portuguesa evidencia a importância da abordagem das condições de produção para a apropriação do gênero por parte dos alunos, bem como a necessidade do trabalho com análise linguística numa perspectiva mais ampla (adequação ao gênero e textualidade) na orientação da reescrita dos textos.

As atividades de leitura e de produção não são meramente atividades escolares, são práticas sociais que extrapolam os limites da escola e promovem a interação dos alunos/sujeitos em outra esfera social (no caso, a jornalística), ao enviarem suas cartas para as redações dos jornais e revistas nos quais foram publicados os textos que serviram de referência para a escritura das cartas.

A reflexão sobre a língua pode ser enfocada do ponto de vista da construção do sentido, da sua função no texto, não para efeitos de identificação, classificação e memorização, como o foi por muito tempo nas aulas de Língua Portuguesa. Foi possível perceber o enfoque dado a alguns aspectos gramaticais, como classes de palavras (adjetivos, conjunções) e pontuação. Além disso, foram trabalhados aspectos relacionados à textualidade (informatividade, clareza, adequação da linguagem dentre outros) e à discursividade (ancoragem no jornal ou revista, interlocutores, finalidade, suporte, público leitor provável, circulação etc.).

## 7 Considerações finais

Consideramos que a elaboração didática aqui problematizada está alinhada à perspectiva do ensino operacional e reflexivo, proposto por GERALDI e FRANCHI, na medida em que promove um uso situado da língua por meio de um trabalho articulado com leitura, produção textual e análise linguística.

O conjunto de atividades também configura uma possibilidade de abordagem dos gêneros discursivos, uma vez que os textos produzidos pelos estudantes tiveram uma circulação real para além da esfera da escola, com interlocutores reais, possibilitando a eles a vivência de uma situação de interação efetiva. Os enunciados dos alunos entraram na corrente da comunicação verbal, constituindo-se mais um elo, passível de reação resposta ativa por parte dos interlocutores, seja pelo próprio crivo pelo qual seus textos passaram, culminando na sua publicação (ou não), seja pela réplica das cartas, como aconteceu com as cartas de Bruna e Cibele, as quais já receberam uma breve resposta “da revista”, publicada na sequência das cartas.

Vale destacar que, para além do estudo do gênero ou de atividades de reflexão sobre a língua, os estudantes fizeram uma leitura dialógica, colocando-se na escuta e apresentando contrapalavras aos textos lidos, o que pode contribuir para formar leitores críticos, produtores de textos-enunciados e para constituir cidadãos mais conscientes da importância de se posicionar e de assumir uma postura não indiferente diante dos enunciados que os interpelam cotidianamente.

## Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (VOLOCHINOV). (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. do francês por Michael Lahud e Yara F.Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRAIT, B. PCNs, gênero e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, L. P. L. **A sombra do caos**: Ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984a. p. 41-48.

\_\_\_\_\_. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984b. p. 49-69.

\_\_\_\_\_. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 59-79.

\_\_\_\_\_. (1991) **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Contexto, 2006. P. 199-226.

RODRIGUES, N. C. Elementos para compreender a constituição da disciplina de língua portuguesa. In: SILVA, N. H.; AGUIAR, M. A. L.; KOERNER, R. M.. (Org.). **Múltiplos olhares para as práticas de linguagem no espaço-tempo da sala de aula**. 1ªed. Curitiba: EDITORA CRV, 2011, v. , p. 17-39.

\_\_\_\_\_. Análise linguística na escola: reflexões sobre um processo de elaboração didática. In: Elódia Constantino Roman; Letícia Fraga; Maria Isabel Borges. (Org.). **Questões gramaticais**. 1.ed. Blumenau: Legere; Muitas Vozes, 2014, p. 77-89.

RODRIGUES, R. H. A relação entre gênero, enunciado e texto: uma leitura bakhtiniana. ABRALIN (Curitiba), Fortaleza, v. 26, p. 613-615, 2003.

\_\_\_\_\_. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. **Acta Scientiarum: language and culture**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UEM, v. 30, n. 2, jul-dez 2008, p. 169-175. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewArticle/6004>

ROJO, R. H. R. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer (Apresentação). In: \_\_\_\_\_. (Orgs. e trads.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

SILVA, W. R. Articulações entre gramática, texto e gênero em sequências de exercícios didáticos. In SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 175-205.

SOARES, M. Português na escola - História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 155-17.

SUASSUNA, L. O que são, por que e como se escrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa – O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 175-184.

## ANEXO 1

### QUADRO: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilegio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário. Centralidade na norma padrão. Centralidade dos efeitos
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

(MENDONÇA, 2006, p. 207)



## ANEXO 2

44

DIÁRIO CATARINENSE, DOMINGO, 26 DE JUNHO DE 2011

## Diário do leitor

Assistente: Anderson Nunes - (48)3216-3560

Escreva para diariodoleitor@diario.com.br

## Magistério

É lamentável os pais ficarem passivamente em casa esperando o jogo de braço entre o governo, que coloca dificuldade em atender os preceitos da lei federal do piso salarial dos professores, e o Sinte, que legalmente, exige do governo do Estado que cumpra tal preceito. O governador Raimundo Colombo diz na imprensa que é justa a luta dos professores, porém, ameaça entrar com pedido da ilegalidade da paralisação dos profissionais da educação de Santa Catarina. Há, pelo Brasil, a marcha disso e daquilo. Quando será que os pais e alunos irão para as ruas fazer a marcha pela educação e valorização dos professores?

José Sérgio dos Santos  
Florianópolis

Por favor, senhores governantes, atendam os professores. Eles trabalham demais dando um duro danado, com muita alegria e carinhosamente são merecedores de um salário digno. Nossa saúde está muito doente, nossa educação está mal-educada e a segurança está insegura. Esses três órgãos têm que ser bem remunerados para que tenhamos qualidade de trabalho, indispensável para o nosso dia a dia.

Oswaldo Manoel Batista  
Por e-mail

Quando assumiu o governo estadual, Raimundo Colombo manteve secretarias do interior por toda Santa Catarina, ou seja, palanques eleitorais para a reeleição. Estou com os professores e acho que a intransigência é toda do governo, que por anos a fio, em todos os níveis de governo (municipal, estadual e federal), nunca se preocuparam com a classe não dando o devido valor aos educadores do Brasil. O cabide de emprego montado pelo governador com estas secretarias deixa bem claro que dinheiro tem para pagar o funcionalismo, o resto é papo furado.



“A quantidade de casqueiros, apelido dado para aqueles que realizam furtos, pedintes e esmoleiros visando à compra de drogas (crack) é tanta na região Continental, que tem moradores mudando o nome do Bairro Coqueiros, em Florianópolis, para Casqueiros. Apropriado e sugestivo.”

Jorge D. Hessel  
Florianópolis

## SOBRE O DC

Achei interessante a charge do Zé Dassilva com dois personagens na varanda observando uma passeata referente a cobrança de impostos, (DC, 20/06). O que nos leva a pensar e refletir sobre o absurdo custo dos impostos no Brasil, que chega a ser ridículo. Então, por que não fazemos uma marcha contra os impostos? Seria muito importante.

Camila do Couto Maia  
Por e-mail



## FOTO DO LEITOR

> Fotos curiosas de paisagens ou flagrantes do cotidiano podem ser enviadas pelo e-mail diariodoleitor@diario.com.br

## Lei Seca

O aperfeiçoamento da Lei Seca é imprescindível. Quando tantas mortes são provocadas por motoristas imprudentes e embriagados, a punição precisa ser literalmente severa. Do contrário, infelizmente, o caos e o massacre no trânsito continuarão.

Maria Dirksen Braatz  
Por e-mail

## Críticos

Sugiro aos críticos plantonistas que, antes de saírem por aí reproduzindo as besteiras que alguns sabe-tudo repercutem pelos jornais e mídia em geral, se informem e leiam mais. Agora é o problema do sigilo dos orçamentos de obras para a Copa do Mundo. Nem bem saiu a primeira nota a respeito e já começou a pipocar um monte de matérias dos salvadores da pátria, que o projeto é para acobertar e favorecer apangiguados etc. Pois se acham que é isso, procurem fontes mais imparciais para não caírem no ridículo. Pensem nisso.

Renato Tadeu Scoz  
Florianópolis



## Banheiros químicos

Já que as autoridades municipais não tomam providências quanto à situação dos andarilhos espalhados por todo o Centro da Capital, deveriam no mínimo disponibilizar banheiros químicos para que estes realizem suas necessidades fisiológicas, pois é humilhante ter que todos os dias limpar entradas de garagens, calçadas e jardins com fezes e urina destes indivíduos.

Marcelo Oliveira da Silva  
Por e-mail



## Batistti e o PT

Do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva já esperávamos uma atitude indecente de manter um terrorista no Brasil. Da presidente Dilma Rousseff, não poderia ser diferente. Já do Supremo Tribunal Federal, esperava-se algo melhor. Nem tiveram a decência de devolver um criminoso para onde pagaria pelos seus assassinatos. Agora, só falta pagar uma pensão vitalícia e indenização (que sai dos nossos bolsos) pelos serviços prestados à defesa da implantação da ditadura comunista, como foi no Brasil no passado.

Alessandro José Machado  
Por e-mail

## ASSINANTES

Os textos abaixo são opiniões, críticas e sugestões dos assinantes do jornal colhidas pela equipe do call center

■ Gean Madeira, de São José, sugere ao DC reportagens salutar como a população faz economia dos recursos naturais, principalmente em Florianópolis.

■ Maria Ines Gasperini, de Florianópolis, comenta que nos cadernos do Diário há erros de português e que o jornal deveria dar maior atenção a essas questões.

■ [Text partially obscured]



## ANEXO 3

36

DIÁRIO CATARINENSE, QUARTA-FEIRA, 6 DE JULHO DE 2011

## Diário do leitor

Assistente: Anderson Nunes - (48)3216-3560

Escreva para diariodo leitor@diario.com.br

## Fusão

A anunciada fusão de dois gigantes do ramo supermercadista, os grupos Pão de Açúcar e Carrefour, está mexendo com a opinião pública no Brasil. Este meganegócio que, se concretizado, poderá trazer prejuízos, principalmente aos consumidores, motivado pela limitação de concorrência. Num país extremamente carente de investimentos em infraestrutura, como hospitais, escolas, presídios, rodovias, ferrovias, portos e aeroportos, esta participação com dinheiro público, do povo, num negócio privado, particular, é simplesmente escandalosa e absurda.

Antônio Eugênio Terêncio  
Por e-mail

## Saúde

Sou leitor assíduo desta coluna, e tenho observado que o leitor Edir Vidal só se manifesta quando há algo errado com a oposição ao governo do PT. Mas será bom lembrá-lo que o Ministério da Saúde deixará de fornecer remédios aos pacientes com hepatite, deixando à míngua vários contribuintes que buscam os seus direitos constitucionais. Sobretudo, existem outros fatores que nos deixam com vergonha do país e não só as balelas do PT.

Ivo Medeiros Reis  
Florianópolis

## SOS criança

A RBS noticiou que uma criança de três anos, foi retirada da cama às 3h da manhã, com dois 2º C de temperatura em Palhoça, espancada e submetida a um banho de mangueira. O responsável por toda essa barbárie foi o padrasto, enquanto a mãe, com medo de apanhar, permaneceu dentro de casa. Se não fosse uma vizinha vir em socorro, a criança teria morrido. Libertatam bandidos, protegem adolescentes infratores e permitem que crianças continuem sendo maltratadas.

Quem se defende? A RBS

**“**  
Papo entre um construtor e um político sobre as obras para a Copa do Mundo de 2014 no Brasil.  
– Sabe como vai se chamar a bola da Copa?  
– pergunta o político. O construtor responde de imediato:  
– Jaburamos.

Otomiel Alves  
Por e-mail

## SOBRE O DC

Li a reportagem com o título *Adoção tardia – Unidos por laços de amor* (DC, 19/06), e não pude deixar de me emocionar com a história dos três irmãos que foram adotados por um mesmo casal que, desde 1996, tentava ter filhos, mas as tentativas foram em vão. Penso que, cada vez mais, precisamos de casais assim, que adotem independentemente da idade e da quantidade de crianças, para que não tenhamos mais inocentes vivendo nas ruas e sem pais, carinho e amor. Parabéns pela iniciativa.

Maria Eduarda de Moraes  
Sirydakís  
Por e-mail

## FOTO DO LEITOR

## Nova lei penal

A nova lei que altera o Código de Processo Penal prevê que, em vez de ficar preso, o criminoso pague uma fiança ou cumpra uma medida alternativa, aliás, de difícil fiscalização. O objetivo da lei é resolver apenas o problema da superlotação dos presídios. A comunidade precisa é de solução para a superlotação das emergências dos hospitais, para a eliminação das intermináveis filas onde pessoas de bem e trabalhadoras aguardam há anos a realização de cirurgias, de exames especializados e de outros procedimentos relativos à saúde. O doente, esse sim, merece atenção, carinho, respeito e cuidados especiais sempre. O preso, é melhor que fique preso.

José Cordeiro Neto  
Florianópolis

Com a vigência das recentes modificações no Código de Processo Penal, temos, finalmente, a legalização do caos, da barbárie, da impunidade e da permissividade. Paradiando Monteiro Lobato: "Um país, como o Brasil, se faz com escolas e muitas cadeias".

Eduardo José Senna  
Por e-mail

Assombroso o presente que os sapientíssimos legisladores de Brasília, Câmara e Senado, além da Presidência da República, dedicaram ao povo brasileiro: liberdade para uma corja de meliantes, vagabundos e desocupados que, agora, têm licença legal para cometer seus pequenos delitos contra uma população já apavada com o aumento da criminalidade, com criminosos de todas as idades, e com o aumento da impunidade. Ao invés de modernizar um Código Penal que levasse aos meliantes o temor da lei, abrandam-no. Que tristeza.

Ademar Bodemüller  
Trombudo Central

> Fotos curiosas de paisagens ou flagrantes do cotidiano podem ser enviadas pelo e-mail diariodo leitor@diario.com.br

## Farol de xênon

Aqui em Videira, alguns motoristas colocam faróis de xênon nos carros e logo após trocam as lâmpadas por mais fortes, e quando a polícia faz blitz, para fiscalizar, eles mostram a autorização e saem dando risada. Quem vem no sentido contrário, feche um olho, mire, agüente firme e reze. Até quando isso vai continuar? Fiscalização rigorosa já. Com a palavra, a responsável Polícia Militar de Videira.

João Marcos Razia  
Por e-mail

## Professores

Todos sabemos das dificuldades que pais, alunos e professores estão enfrentando, mas pensem nisso: soldado do Bope recebe um salário de R\$ 2,2 mil para arriscar a vida; médico, R\$ 2,3 mil para manter a vida; professor, R\$ 728 para preparar para a vida; e deputado estadual, R\$ 26,7 mil para ferrar com a nossa vida. Vergonhoso.

Adriano Deboni  
Por e-mail

## ASSINANTES

Os textos abaixo são opiniões, críticas e sugestões dos assinantes do jornal colhidas pela equipe do call center

■ **Alfrio Antunes Livramento**, de Rio do Sul, pede ao *Diário Catarinense* mais matérias sobre a Fórmula-1. Afirma que tem que comprar jornais da concorrência para ler uma reportagem na íntegra e que o *Diário* tem muitos erros de português.

■ **Carlos Daniel Kommers**, de São Ludgero, comenta apreciação o caderno *Bit*, contudo, gostaria de ver mais dicas e macetes de jogos de cartas.

■ **Marcelo Cassaro de Castro**, de

Florianópolis, escreve:

Assinante há 1 ano e 6 meses.

Assinante há 1 ano e 6 meses.

Assinante há 1 ano e 6 meses.

Assinante há 1 ano e 6 meses.

Assinante há 1 ano e 6 meses.

Assinante há 1 ano e 6 meses.

Assinante há 1 ano e 6 meses.

Assinante há 1 ano e 6 meses.

Assinante há 1 ano e 6 meses.

Assinante há 1 ano e 6 meses.

Assinante há 1 ano e 6 meses.

Assinante há 1 ano e 6 meses.

Assinante há 1 ano e 6 meses.

Assinante há 1 ano e 6 meses.



## ANEXO 4

## Cartas

É com alegria e tristeza que li a excelente reportagem sobre o ex-guerrilheiro “Bacuri”. A alegria decorre do fato de saber que há órgãos de imprensa, como ISTOÉ, que se preocupam em trazer o passado da ditadura para o presente da democracia para que as novas gerações saibam o que ocorreu neste país – e, assim, evitem que tais barbaridades voltem a ser cometidas. A tristeza é a de saber que o Brasil passou por tal período e traz essa marca em sua história.

**João Lima Souza**  
São Paulo – SP

## » Sigilo

Os ex-presidentes Fernando Collor (PTB-AL) e José Sarney (PMDB-AP) são os líderes do absurdo movimento que quer esconder para sempre os documentos oficiais do Brasil. O primeiro bloqueou o dinheiro dos trabalhadores; o segundo deixou a pior inflação da história do Brasil. Segundo Sarney, a sua preocupação é com a revelação dos documentos que falam sobre o Barão de Rio Branco e a Guerra do Paraguai. Ele só pode estar brincando. “Atentado contra a história” (ISTOÉ 2171).

**Wilson Gordon Parker**  
Nova Friburgo – RJ

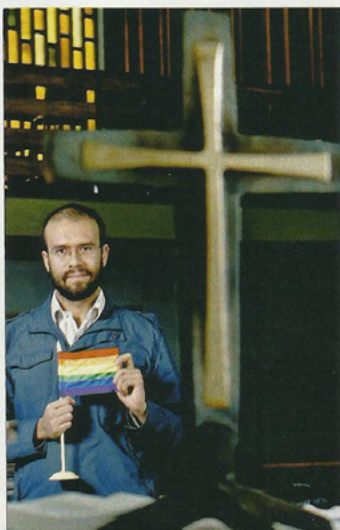
## » Ceitec

Com relação aos gastos elevados da Ceitec (RS), que está na mira do TCU, espero que o disparate da gestão anterior não impeça o sucesso da atual gestão do Ministério de Ciência e Tecnologia, que, entre as principais ideias, quer levar o acesso à informação aos lugares mais carentes do Brasil. “Fábrica de ilusões” (ISTOÉ 2171).

**Adalberto A. Custódio**  
São Paulo – SP

## » Amamentação

Parabéns às mães pela coragem e iniciativa. Lamento que o Brasil, em vez de pensar na saúde e no bem-estar das crianças, prefira agir de forma



## » Contra a homofobia

Por um lado, a nossa sociedade parece estar se conscientizando e aceitando a opção sexual de cada um. Já por outro, temos notícias de ataques violentos contra homossexuais e transexuais, alguns levando-os à morte. Essa sociedade que luta pelos direitos iguais, que se diz tão aberta a novos horizontes é a mesma que ofende, maltrata e exclui as pessoas por causa da opção sexual, roupas e tantas outras escolhas pessoais. “Religiosos contra a homofobia” (ISTOÉ 2171).

**Carol Gomez**  
Florianópolis – SC

machista e preconceituosa. O ato de julgar mães que amamentam não faz o menor sentido dentro de uma sociedade que se diz democrática. O Estatuto da Criança e do Adolescente garante a toda criança o direito de ser amamentada. “A polêmica da amamentação” (ISTOÉ 2171).

**Altamira Reichert**  
Cabedelo – PB

A amamentação, assim como o desejo sexual, é natural. Não podemos, no entanto, camuflar o fato de que há um seio nu no ato de amamentar. Cabe à mulher que amamenta preservar ato tão íntimo entre a mãe e o bebê, com uma simples fralda por cima do ombro, por exemplo. Alguns tabus precisam ser mantidos.

**Rodrigo de Souza Araújo**  
São Paulo – SP

## » Transplante

A reportagem sobre o pioneiro transplante de útero entre familiares foi emocionante. Sei de mulheres que não contam da síndrome para ninguém por medo de perder maridos e namorados ou sofrerem preconceitos. Obrigada por ajudar a todos no esclarecimento dessa doença rara. “Útero de mãe para filha” (ISTOÉ 2171).

**Ana Carolina**  
Criciúma – SC

## » Poder

Parabéns ao casal Gleisi Hoffmann e Paulo Bernardo. O ministro das Comunicações é agora o homem do governo. Foi ele o responsável pela revolução nos Correios e pelo Plano Nacional de Banda Larga. Ministro, vá em frente que o Brasil está torcendo. “O casal mais poderoso da república” (ISTOÉ 2170).

**Iwahnoer de Oliveira**  
Guarulhos – SP

## » Márcia Cabrita

Quero parabenizar a colunista pelos seus excelentes artigos. Ela, além de entreter, nos faz refletir. O último artigo sobre a inveja foi simplesmente excepcional. “Última palavra” (ISTOÉ 2170).

**Ulisses Junior**  
São Bernardo do Campo – SP

Cartas para esta seção, com endereço, número do RG e telefone, devem ser remetidas para: Diretor de Redação, ISTOÉ, Rua William Speers, 1.088, Lapa, São Paulo, CEP 05067-900, FAX: (11) 3618-4324. As cartas poderão ser editadas em razão do seu tamanho ou para facilitar a compreensão. CORREIO ELETRÔNICO: cartas@istoe.com.br



## ANEXO 5

e sonegar milhões em impostos. Ele deveria ser boa influência para todos os fiéis de sua religião. Pessoas como ele, ocupando posição de liderança em uma religião, só afastam cada vez mais o ser humano de Deus.

“Os calotes do bispo” (ISTOÉ 2174).

**Guilherme de Oliveira Castro**  
Sete Lagoas – MG

### >> Oscar Schmidt

Não é à toa que Oscar é líder do basquete nacional. Ele é um grande exemplo de autoestima, mesmo nas piores situações. Que todos os atletas se inspirem em seu comportamento. “Entrevista” (ISTOÉ 2174).

**Cássia Camargo**  
Canoas – RS

O eterno ídolo do basquete é um exemplo de pessoa que sabe como usar sua figura pública para o bem do País. Na entrevista, ele discorre sobre todos os temas de importância para o Brasil com sinceridade, falou de política, citou nossos falsos ídolos. Ele merece todo o reconhecimento que tem.

**Uriel Villas Boas**  
Santos – SP

### >> Transporte

Com a reportagem que revelou o superfaturamento da Ferrovia Norte-Sul, já dá para se ter um recorte de como se desenvolveu a estrutura de transporte no País. Ficou claro, portanto, o porquê de termos péssimas ferrovias espalhadas pelo Brasil afora. “1.300 km de falcatruas” (ISTOÉ 2174).

**Márcio Alexandre da Silva**  
Assis – SP

### >> Neymar

É alarmante o salário de jogadores como Neymar. O mundo é realmente desigual. Fico impressionada como um sistema pode permitir que tamanhas disparidades aconteçam. “O reino encantado de Neymar” (ISTOÉ 2172).

**Marina Scandolaro**  
Florianópolis – SC

Muito oportuna a entrevista com o jogador Neymar. É impossível não

bém é mais especulativa do que aquela do dia a dia. A maioria dos supermercados faz promoção em quatro dias da semana e não sofre prejuízos. Se os empresários fossem menos gananciosos, manteriam os preços promocionais por mais três dias, venderiam mais e perderiam menos nos produtos perecíveis. “Última palavra” (ISTOÉ 2172).

**Henrique Santos**  
Angra dos Reis – RJ

### >> Celso Kamura

A referência aos cabelos de Gisele Bündchen, em entrevista concedida por Celso Kamura, não é verdadeira. Kamura não está dentre os profissionais com os quais Gisele costuma trabalhar, o que não o legitima a fazer afirmações sobre o cabelo da modelo. Os cabelos de Gisele são naturais e um dos atributos pelo qual é reconhecida por várias mulheres.

**Celebrity Agency**  
Assessoria de Gisele Bündchen

### >> Correção

Diferentemente do publicado em “O drama dos brasileiros presos no Exterior” (ISTOÉ 2174), Sérgio Maurício da Costa Palazzo é cônsul-geral adjunto de Barcelona.

Cartas para esta seção, com endereço, número do RG e telefone, devem ser remetidas para: Diretor de Redação, ISTOÉ, Rua William Speers, 1.088, Lapa, São Paulo, CEP 05067-900. FAX: (11) 3618-4324. As cartas poderão ser editadas em razão do seu tamanho ou para facilitar a compreensão. CORREIO ELETRÔNICO: cartas@istoe.com.br

## UMA BELA SACADA

É colocar o Aeroteto® na sua varanda, protegendo-a e permitindo o controle da claridade e da ventilação, dando-lhe nova vida. Criado e aperfeiçoado pela ZETAFLUX, o Aeroteto® abre e fecha facilmente, tem estrutura de alumínio e dispensa manutenção. Qualidades comprovadas em milhares de clientes. Chame a Zetaflex para ver como sua sacada será muito elogiada.

Modelo Superlux  
em Policarbonato



Modelo  
All Aluminum

0800-016.6000  
www.zetaflex.com.br

**ZETAFLUX**  
Sempre à frente do tempo

torcer para que ele seja feliz na vida. Também passei a ter certa admiração pelo seu pai. Só achei desnecessário que Neymar não tenha controle do seu próprio dinheiro. Afinal, ele já não é mais uma criança.

**Márcio Luiz Fonseca**  
Salto – SP

### >> Inflação

Em sua coluna, Ricardo Amorim explicou que a inflação é mais prejudicial aos pobres que aos ricos. Mas ela tam-



Anexo 6

# SUAS CARTAS



## Dicas de moda

Oi, pessoal da TV Novelas! Escrevo para dizer que adoro a revista. Curti muito a matéria que vocês deram sobre a Bruna Linzmeyer, na edição 269. Sou muito fã da atriz e gostei das dicas

de moda para ficar parecida com ela. Valeu, TV Novelas!

**Claudia Vaz – São Bernardo do Campo – SP**  
*Obrigada pela carta com seu elogio a nossa publicação. Continue nos acompanhando. Estamos sempre com muitas novidades e informação de qualidade para você, leitor.*

## Leitores em foco

Oi, TV Novelas! Adoro a revista e gostaria muito que vocês fizessem algum evento para reunir todos os leitores viciados em vocês, como eu. Pensem no assunto. Acho que, assim como eu, outros leitores gostariam de conhecer como funciona a redação da revista.

**Lucia Nogueira – Manaus – AM**  
*Ficamos muito felizes pela sua carta e orgulhosos de saber que leitoras como você gostariam de saber mais como funciona o nosso trabalho. Fazemos o nosso melhor para levar uma informação de qualidade para você, leitor. Obrigada por nos acompanhar e continue nos enviando suas opiniões.*

## Casal perfeito

Olá, TV Novelas! Li a revista e acho que estão fazendo um excelente trabalho, gostei do comentário sobre a novela *Insensato Coração* que *Cecília* (*Giovanna Lancelotti*) e *Rafael* (*Jonatas Faro*) vão reatar, achei bom o fato de os dois se acertarem, pois *Vinicius* (*Thiago Martins*) é uma má companhia para a personagem *Cecília*, que é muito bem interpretada por *Giovanna Lancelotti*. Ela é meiga e não é chata, como muitas atrizes que



possuem papéis parecidos. Bom comentário.

**Bruna Veneski – Florianópolis – SC**  
*Bom saber que você torce por Cecília e Rafael. O casal de atores realmente tem química e agrada ao público.*

## Atores brilhantes

A novela *Cordel Encantado* é maravilhosa! Adoro os atores, em especial, um parabéns para *Cauã Reymond* e *Bianca Bin*, que estão muito bem em cena.

**Joana Angélica Soares – Recife – PE**  
*Obrigada por nos escrever. Também adoramos a novela, e os atores Cauã e Bianca estão cada vez melhor. Continue enviando suas opiniões para nossa revista.*

## Atriz maravilhosa

Escrevo para elogiar *Insensato Coração*. A novela é maravilhosa. *Gloria Pires* está ótima como *Norma*, aliás, ela é maravilhosa em tudo o que faz! Gostaria de ver mais uma matéria sobre ela e o que ela faz para cuidar da beleza!

**Olivia Carlos – Vitória – ES**  
*Nós também adoramos a novela. Glória está se saindo muitíssimo bem! Continue nos acompanhando e enviando suas críticas e opiniões. Assim que for possível, publicaremos a matéria pedida.*

## Exemplo de superação



Gostei muito da matéria com a atriz *Cissa Guimarães*, que vocês publicaram na edição 265. Depois da morte do filho, ela mostrou que é um exemplo de superação.

**Francisca Silva – Florianópolis – SC**  
*Obrigada por nos enviar sua opinião. O pessoal aqui da redação, também, gosta muito da Cissa e torce para que ela consiga lidar bem com a ausência do filho, que é uma coisa muito complicada mesmo. Continue nos acompanhando e escreva-nos sempre!*

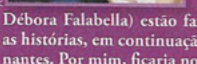
## Cena impressionante

O que foi a cena do encontro da *Norma* com o *Léo*? Parabéns a *Gloria Pires* e ao ator *Gabriel Braga Nunes*! Aproveite e parabênize toda a equipe de *Insensato Coração*. Eles vêm dando um banho de talento, tanto na produção, quanto nos cenários, nas paredes cinza. Tudo muito chique e elegante. Adoro decoração e estou curtindo muito a cenografia da novela!

**Juliana Mendonça – São Paulo – SP**  
*Obrigada pela cartinha com sua opinião. Confesso que o pessoal aqui da revista, também, está muito impressionado com a qualidade de *Insensato Coração*. Escreva sempre pra gente.*

## Série nacional

Oi, TV Novelas! Li na coluna do *Décio Piccini*, 'Sucesso Visível', sobre a série *A Mulher Invisível*. Queria comentar que estou gostando muito da série nacional, depois de assistir ao filme, comecei a ver a série todas as terças. Os personagens principais (*Selton Mello*, *Luana Piovani* e



*Débora Falabella*) estão fazendo um bom trabalho, e as histórias, em continuação ao filme, estão impressionantes. Por mim, ficaria no ar o ano todo.

**Cibele Martins – Florianópolis – SC**  
*Está registrada sua opinião, Cibele. A série A Mulher Invisível realmente deu certo. Sabemos que ela vai sair do ar em breve, mas vamos torcer para que volte logo.*

É AMO Revista

TV NOVELAS

PROJETO EDITORIAL

Gerente: Marcos Evandro Coma Editora: Nízia Ferreira Editora assistente: Cláudia Mastrange Colaboradores: Amanda de Oliveira, Célia Bispo, Thaise Ramos, Mônica Velga, Rosari Alves e Luciana Costa Barreto Fotografo: Edmilson Saldanha e Tony Andrade Diagramadores: Everaldo Rocha, Robson Gomes, Jorge Raul de Souza e Welton L. A. Souza Manipulação de Imagens: Vânia Penzini Arquivo Fotográfico: Lucimar Alvarenga Secretária de redação: Heliana F. Santos Endereço: Av. Passos, 122 - Sala 1405 - Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20051-040 Telefones: (box)21 2233-8286 - (Fax) 2253-5183 E-mail: tvnovelas@intolink.com.br

TV

TV Novelas é uma publicação da Editora Escala Ltda. ISSN 1679-2113. TV Novelas não se responsabiliza por conceitos emitidos em artigos assinados ou por qualquer conteúdo publicitário e comercial, sendo esse último de inteira responsabilidade dos anunciantes.

Ano V - Edição 275 - Julho/2011

www.escala.com.br

Av. Prof. Ida Kolb, 551, Casa Verde, CEP 02518-000, São Paulo-SP Brasil Tel: (+55) 11 3855-2100 Fax: (+55) 11 3857-6643 Caixa Postal 15.381, CEP 02215-970, São Paulo-SP, Brasil

DIRETOR EDITORIAL: Décio Piccini Pré-imprensa: Cintia Karina dos Reis Produção: Fernanda de Macedo Alves Guedes

PUBLICIDADE: Agência SP Gerente: Ulisses Martins - ulissesmartins@escale.com.br (11) 3855-2176 Executivo de Negócios: Rogério Oliveira Diretora SP Executivos de Negócios: Yara Cabral e Zélia Oliveira Regionais Gerente: Alexandre Nunes - alexnunes@escale.com.br (11) 3855-1989 Representantes Interior de São Paulo: LMI Editoria - Ludine Dias (19) 3231-7887 / Minas Gerais: NSMAG - Newton Sarto e Vera Sarto (51) 3555-7533 / Paraná - Capital: Parafina - Paulo Roberto Carlos 41 3208-8954 / Rio de Janeiro: Marca 21 - Maria Pereira (21) 2224-0095 / Rio Grande do Sul: Starline - Cleidra Zimmermann (51) 3327-3702 / Santa Catarina: Contato - Anuar Pires Jr. 48 3878-9171 PROJETOS ESPECIAIS e REGIONAL BRASÍLIA Diretora de Atendimento: Rozana Roque - rozana@escale.com.br (11) 3855-2141 (11) 3857-4606 Executivo de Negócios: Fernando Melo - fernandomelo@escale.com.br (11) 3855-2142 (11) 9066-4799 Representante Brasília: Solução Publicidade - Beth Araújo (61) 3225-2218 Assistente Comercial: Juliana Segin (11) 3855-2047 TRÁFEGICO: (11) 3855-1914 Carolina Venturini e Joel Bragato - matheuspublicidade@escale.com.br

Comunicação Assessoria de Imprensa: Denise Melo Assistentes de Arte: Bruno Miramonites, Diógenes Diniz e Pricilo Fozzo Redator: Marcelo Almeida Assistente de Marketing Web: Bruno Piliogiti Estagiário: Jorge Barroli Jr.

COMUNICAÇÃO Gerente: Patricia Figueira Assessoria de Imprensa: Denise Melo Assistentes de Arte: Bruno Miramonites, Diógenes Diniz e Pricilo Fozzo Redator: Marcelo Almeida Assistente de Marketing Web: Bruno Piliogiti Estagiário: Jorge Barroli Jr.

PROJETOS ESPECIAIS, EVENTOS E PARCERIAS

Gerente: Rêha Confiá Coordenadora: Vanessa Coppede

VENDAS DE REVISTAS E LIVROS

(+55) 11 3855-1000 sacrev@escale.com.br

ATACADO - REVISTAS E LIVROS

(+55) 11 4446-7060 atacado@escale.com.br

ATACADO DE LIVROS

(+55) 11 4446-7000 - 4446-7132

CENTRAL DE ATENDIMENTO

Tel: (+55) 11 3855-1000 Fax: (+55) 11 3857-6643 atendimento@escale.com.br

DISTRIBUIÇÃO NACIONAL COORDENADA PELA PRÓPRIA EDITORA

Filiada à:

ANER

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Oceano Sul Indústria Gráfica Ltda.

Não temos uma única impressão do futuro

OCEANO

# A NORMA LINGUÍSTICA NO BRASIL: IDENTIFICANDO ALGUNS PROBLEMAS<sup>1</sup>

Flávia Zanatta<sup>2</sup>

## Introdução

No Brasil, o tema da norma linguística tem se mostrado bastante relevante, porém pouco profícuo, já que o considerável número de trabalhos que o abordam não gera resultados suficientemente contundentes que contribuam para a solução dos problemas que o país vem enfrentando. O comportamento da maior parte dos estudiosos do assunto consiste em descrever a atual situação do Brasil no tocante ao seu cenário linguístico e acrescentar algum aspecto inovador, geralmente um novo qualificativo para o termo “norma”.

Essa abordagem superficial do assunto, em nossa opinião, decorre da não observância das seguintes variáveis, as quais não podem ser preteridas ao se tratar do tema da norma: 1) a norma como problema ontológico da linguagem, 2) a norma como problema conceitual e 3) a norma como problema designativo.

## 1 A norma como problema ontológico da linguagem

Todo falante tem curiosidade sobre a língua que fala, seja porque tem dúvidas quanto à grafia de determinadas palavras, seja porque nem sempre consegue ter convicção sobre alguma significação de uma unidade léxica ou ainda porque sente a necessidade de ser guiado em relação ao uso de sua língua materna. Podemos atestar a existência desse sentimento pautando-nos em alguns argumentos, tais como: a) os fenômenos da ultracorreção<sup>3</sup> e da analogia<sup>4</sup>, b) o aparecimento de páginas na internet que funcionam como “consultórios linguísticos”, aos quais os falantes recorrem em busca de orientação, c) a grande quantidade de gramáticas e dicionários à venda e d) o êxito editorial de obras de caráter normativo que visam esclarecer as dúvidas dos falantes relativas aos mais diversos âmbitos linguísticos (ortografia, fonética, léxico, morfologia, sintaxe, semântica, etc.). No caso específico do Brasil, existe uma infinidade de materiais elaborados com tal propósito. Bagno (2002, p. 76), no entanto, critica esses materiais, os quais denomina “comandos paragramaticais”, porque contribuem para a manutenção do distanciamento entre a norma real do português e a norma padrão vigente e, portanto, vão de encontro às mudanças já implantadas ou em vias de implantação no português do Brasil. Concordamos que esses materiais não refletem os reais usos dos falantes brasileiros e constituem uma orientação que se distancia da realidade linguística do país, porém a busca por essa orientação comprova nossa afirmação de que todo falante possui um “anseio normativo”, fruto, em grande medida, da insegurança linguística ocasionada pelas situações descritas.

A condição de disparidade entre a realidade linguística do Brasil e a norma que é apresentada à comunidade idiomática brasileira como modelo de orientação via gramáticas normativas e dicionários gera nos falantes, tanto

- 1 Este artigo tem por base o capítulo 1 de nossa dissertação de mestrado, intitulada A normatividade e seu reflexo em dicionários semasiológicos de língua portuguesa.
- 2 Professora do Centro Universitário UNIVATES – flavia.zanatta@univates.br
- 3 Esse fenômeno linguístico, também denominado hipercorreção ou hiperurbanismo, consiste na busca excessiva pela correção linguística, que acaba resultando em equívocos em relação à norma (cf. DUBOIS et al. 1986, s.v. hipercorreção e s.v. hiperurbanismo). Essa preocupação exagerada com a correção, geralmente decorrente de insegurança linguística, acaba levando o falante à articulação de pronúncias equivocadas (\*rúbrica por rubrica, \*previlégio por privilégio, \*telha de aranha por teia de aranha) e à realização de certos usos inexatos (\*fazem muitos anos por faz muitos anos, \*houveram muitos acidentes por houve muitos acidentes, \*tu fizestes por tu fizeste).
- 4 Fenômeno que consiste na criação ou alteração de uma forma linguística por influência de outra forma preexistente (cf. TRASK 2004 e DUBOIS et al 1986, s.v. analogia).



os especializados nos estudos da linguagem quanto os leigos, uma série de crenças [*beliefs*]<sup>5</sup> e atitudes [*attitudes*]<sup>6</sup> em relação à língua portuguesa. As noções de crença e atitude empregadas no âmbito dos estudos linguísticos, sobretudo nas áreas de Linguística Aplicada e Sociolinguística (cf. GÓMEZ MOLINA 1987, p. 25; e GARRET 2001, p. 630), mostram-se bastante pertinentes no empreendimento de uma discussão acerca da problemática da norma linguística no Brasil e nos permitem considerar que, para poder levar a cabo estudos que tratem do problema da norma linguística é preciso, em primeiro lugar, admitir a existência do anseio normativo entre os membros da comunidade linguística brasileira, fato que torna legítima e inquestionável a necessidade de uma norma de cunho orientativo e, em segundo lugar, aceitar que a questão principal a ser tratada não diz respeito à discussão se o Brasil pode ou deve ter uma norma orientadora, mas sim à discussão de onde buscar uma norma que possa desempenhar essa função de orientação para os falantes, partindo do pressuposto de que ela precisa ser condizente com a realidade linguística brasileira.

## 2 A norma como problema conceitual

Uma das principais dificuldades que se encontra ao abordar a temática da norma linguística se assenta sobre o fato de que existem inúmeras divergências entre os teóricos quanto à concepção de norma e quanto à terminologia empregada para designar os diferentes conceitos que o termo “norma” abarca.

Rey (2001, p. 116), com relação à concepção de norma linguística, aponta dois conceitos de norma: um como “normal” e outro como “normativo”. Também Neves (2004, p. 45) faz referência a duas acepções para o termo “norma”: 1) modalidade linguística normal no sentido de ser a média dos falares, estabelecida, a princípio, pela regularidade e pela frequência de uso, considerado o conjunto dos falantes e 2) modalidade linguística que serve à normatização dos usos, estabelecida pela eleição de um determinado uso (ou conjunto de usos) considerado modelar.

Antunes (2007, p. 86) também menciona a existência de uma noção de norma entendida como normalidade, isto é, como aquilo que é regular e usual entre os membros de uma comunidade linguística e uma noção de norma entendida como normatividade, ou seja, um parâmetro que legitima certos usos linguísticos.

Em consonância com esse raciocínio, Narbona Jiménez (2001, s.p.) fala de uma norma entendida como guia, modelo, regra ou exemplo que se deve (ou deveria) seguir e uma norma baseada naquilo que é normal, comum e prática usual.

Coseriu (1979; 1980) utiliza as denominações *norma real* e *norma ideal*, para se referir àquilo que os falantes de fato realizam e àquilo que os manuais prescritivos indicam que deve ser realizado, respectivamente. Seguindo essa mesma distinção, Rodrigues (2004, p. 13) fala em padrões ideais e padrões reais. Estes derivam de observações sobre a maneira como as pessoas realmente se comportam em certas situações enquanto aqueles definem o que se espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações.

5 Horwitz (1987) e Wenden (1986) afirmam que as crenças representam noções ou ideias formadas a partir de experiências vivenciadas ou a partir de opiniões alheias. No âmbito da Linguística, as crenças estão relacionadas às ideias que os falantes têm sobre os mais diferentes aspectos de uma língua e que podem influenciar suas atitudes em relação a ela (cf. RICHARDS; SCHMIDT 2002, s.v. learner beliefs).

6 Richards; Schmidt (2002, s.v. language attitudes) definem atitudes linguísticas como “as atitudes que os falantes de diferentes línguas ou variedades linguísticas têm no que concerne às línguas faladas por outras comunidades idiomáticas ou à sua própria língua”. Schneider (2007, p. 78), por sua vez, conceitua atitudes linguísticas da seguinte maneira: “qualquer indicador cognitivo, afetivo, ou comportamental de reações avaliativas em direção aos traços de fala, às variedades linguísticas e aos seus falantes”. A autora acrescenta ainda que “as atitudes linguísticas refletem as nossas crenças culturalmente motivadas e condicionadas ao sistema de valores acordado pelos membros da sociedade e/ou de grupos sociais” (SCHNEIDER 2007, p. 78).

Também Ettinger (1982, p. 361-370) faz uma distinção entre uma norma que abarca tudo o que na língua é aceito como uso linguístico, a chamada *norma de uso*, que pode ser analisada com base em dados estatísticos, e uma norma que prevê uma série de restrições de caráter normativo, a chamada *norma prescritiva*. Béjoint (2000, apud WELKER 2004, p. 187), por sua vez, faz uma diferenciação entre uma *norma qualitativa* – aquela dos dicionários normativos, que se baseiam no uso e na opinião dos “melhores” falantes nativos – e uma *norma quantitativa* – fundamentada na observação do uso linguístico de todos os falantes fluentes de uma comunidade.

Richards; Schmidt (2002, s.v. *norma*<sup>37</sup>) definem norma como “aquilo que é considerado apropriado na fala ou na escrita para uma situação particular ou objetivo dentro de um grupo ou uma comunidade em particular”. Percebe-se aqui que “normativo” está sendo entendido como a adequação dos usos linguísticos a determinadas situações de produção linguística. Essa definição vai ao encontro da noção de que o contexto de produção é que motiva o uso de uma ou outra norma, incluindo a norma culta.

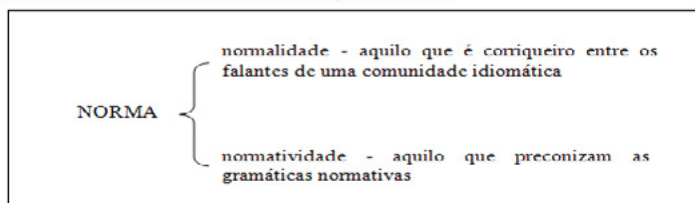
Por fim, trazemos Câmara Júnior (1996, s.v. *norma*), para quem a norma é definida como o “conjunto de hábitos linguísticos vigentes no lugar ou na classe social mais prestigiosa do país e que pode ser contrariada pela variedade linguística que se verifica de um lugar para outro, de uma classe social para outra e de um indivíduo para outro”.

O que se depreende dessas concepções de norma apontadas por diferentes autores é que há uma convergência quanto à ideia de que o termo “norma” serve para designar duas noções distintas, como demonstramos no esquema abaixo:

#### Esquema: As duas noções de “norma”

lugar para outro, de uma classe social para outra e de um indivíduo para outro”.

O que se depreende dessas concepções de norma apontadas por diferentes autores é que há uma convergência quanto à ideia de que o termo “norma” serve para designar duas noções distintas, como demonstramos no esquema abaixo:



Esquema 3. As duas noções de “norma”

<sup>37</sup> [that which is considered appropriate in speech or writing for a particular situation or purpose within a particular group or community]

Entretanto, ao mesmo tempo em que há um consenso sobre a existência de duas noções de norma linguística, os termos utilizados para nomeá-las divergem bastante, posto que cada autor opta por uma denominação. E é justamente no aspecto denominativo que se estabelece outro impasse relativo ao tratamento da norma linguística no Brasil.

### 3 A norma como problema designativo

Em função da pluralidade de perspectivas com que se aborda o tema da norma linguística no país, contamos com a existência de uma infinidade de designações para os conceitos de norma inventariados nos parágrafos precedentes. Certos autores, porém, defendem que as designações não podem ser utilizadas indistintamente, dado que se referem a conceitos diferentes. Dentre estes, destacam-se os autores que listaremos a seguir, os quais propõem uma série de denominações para as noções de norma anteriormente arroladas.

### 3.1 Castilho (2004 [1978])

Partindo de um conceito estrito de norma linguística entendida como “usos e atitudes de uma classe social de prestígio, sobre que se erguem as chamadas ‘regras do bom uso’”, Castilho (2004, p. 30) apresenta três tipos de norma:

- 1- norma objetiva, explícita ou padrão real;
- 2- norma subjetiva, implícita ou padrão ideal;
- 3- norma prescritiva.

A norma objetiva, explícita ou padrão real é definida como “a linguagem efetivamente praticada pela classe social de prestígio, que se podia identificar no Brasil de hoje como a chamada classe culta, escolarizada”. Trata-se, segundo o autor, “de um dialeto social que em si nada tem de ‘melhor’ em relação aos demais, decorrendo seu prestígio unicamente da importância da classe social a que corresponde”.

A norma subjetiva, implícita ou padrão ideal refere-se à “atitude que o falante assume perante a norma objetiva” e que “corresponde ao que a comunidade linguística espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações”.

A norma prescritiva, de acordo com autor, “decorre da combinação da norma objetiva com a norma subjetiva”. Com isso ele quer dizer que “merecem ser ensinados os usos linguísticos de uma classe prestigiosa considerados mais adequados a cada situação e melhor identificados com o ideal de perfeição linguística”.

Retomando as noções de norma real e norma ideal estabelecidas por Coseriu (1979; 1980) e aplicando-as aos três tipos de norma propostos por Castilho (2004), percebemos que todos os três se referem à noção de norma ideal de Coseriu, ou seja, àquilo que os manuais prescritivos sugerem que deva ser realizado.

### 3.2 Lucchesi (1994)

Lucchesi (1994, p. 18-26) propõe três conceitos de norma, acreditando que podem dar conta do panorama linguístico brasileiro:

- 1- norma padrão;
- 2- norma culta;
- 3- norma vernácula.

A norma padrão “reuniria as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas”.

A norma culta “conteria as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo”.

A norma vernácula corresponde aos “padrões linguísticos das classes mais baixas, não escolarizadas, que se oporiam de forma nítida aos padrões das classes média e alta, escolarizadas”.

### 3.3 Mattos e Silva (1995)

Mattos e Silva (1995, p. 14) propõe a seguinte classificação de norma:

- 1- norma normativo-prescritiva, norma prescritiva ou norma-padrão;
- 2- normas normais ou sociais.

De acordo com a autora, a norma normativo-prescritiva, norma prescritiva ou norma-padrão é um “conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado de erro o que não segue esse modelo”.

As normas normais ou sociais “definem grupos sociais que constituem a rede social de uma determinada sociedade”. Diz a autora que dentre essas normas “distinguem-se em geral normas ‘sem prestígio social’ ou estigmatizadas e normas ‘de prestígio social’, equivalentes ao que se denomina norma culta, quando o grupo de prestígio que a utiliza é a classe dominante e, nas sociedades letradas, aqueles de nível alto de escolaridade”.

### 3.4 Bagno (2003; 2007)

Bagno (2003, p. 39-63; 2007, p. 87-117) também propõe algumas designações para o termo “norma”:

- 1- norma padrão;
- 2- norma culta / variedades cultas / variedades prestigiadas;
- 3- norma vernácula / norma popular / variedades estigmatizadas.

A norma padrão é entendida como “um modelo de língua definido e estabelecido que não representa um uso linguístico efetivo e real”.

A norma culta / variedades cultas / variedades prestigiadas são classificadas como “variedades linguísticas faladas pelos cidadãos com alta escolarização e vivência urbana”.

A norma vernácula / norma popular / variedades estigmatizadas se apresentam como “variedades linguísticas que caracterizam os grupos sociais desprestigiados”.

Bagno (2003, p. 191) fala ainda em uma “norma oculta”, fazendo referência ao “jogo ideológico que está por trás da defesa de um conjunto padronizado de regras linguísticas”.

### 3.5 Antunes (2007)

Antunes (2007, p. 85-102) apresenta quatro tipos de norma:

- 1- norma culta;
- 2- norma culta real;
- 3- norma culta ideal;
- 4- norma-padrão.

A norma culta é definida como “os usos que se consideram mais adequados aos contextos formais (orais e escritos), aceitando-se, ainda, que essa formalidade da língua pode admitir graus e variações diversos”.

A norma culta real “corresponde àqueles usos que são fato, ocorrência”.

A norma culta ideal é aquela “concebida, pensada, prevista e proposta como a norma representativa dos usos da língua considerados cultos”.

A norma-padrão é aquela que “objetiva criar uma certa uniformidade linguística, entendida como o cuidado por criar uma língua comum, estandardizada, com ênfase no geral e não em particularidades regionais, locais ou setoriais”.

### 3.6 Faraco (2008)

As designações sugeridas por Faraco (2008, p. 33-105) são as seguintes:

- 1- norma padrão;
- 2- norma culta / comum / standard;
- 3- norma gramatical.

A norma padrão é definida como um “construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização linguística”.

A norma culta / comum / standard designa o “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”.

A norma gramatical é aquela “estipulada em gramáticas e dicionários”.

Faraco (2008, p. 96-100) cunha ainda a designação “norma curta”, para se referir ao “conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da norma culta / comum / standard”. Segundo o autor, essa norma não passa de uma “súmula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos, em geral, do purismo exacerbado que se alastrou entre nós desde o século XIX”.

### 3.7 Síntese das designações atribuídas ao termo “norma”

No quadro a seguir, sintetizamos o conjunto das designações imputadas ao termo norma pelos seis autores acima arrolados:

Quadro: A norma como problema designativo

AUTOR	DESIGNAÇÕES			
Castilho (2004 [1978])	<i>norma objetiva / explícita / padrão real</i>	<i>norma subjetiva / implícita / padrão ideal</i>	<i>norma prescritiva</i>	
Lucchesi (1994)	<i>norma padrão</i>	<i>norma culta</i>	<i>norma vernácula / norma popular</i>	
Mattos e Silva (1995)	<i>norma normativo-prescritiva / norma prescritiva / norma padrão</i>	<i>normas normais ou sociais</i>		
Bagno (2003; 2007)	<i>norma padrão</i>	<i>norma culta / variedades cultas / variedades prestigiadas</i>	<i>norma vernácula / norma popular / variedades estigmatizadas</i>	<i>norma oculta</i>
Antunes (2007)	<i>norma padrão</i>	<i>norma culta</i>	<i>norma culta real</i>	<i>norma culta ideal</i>
Faraco (2008)	<i>norma padrão</i>	<i>norma culta / comum / standard</i>	<i>norma gramatical</i>	<i>norma curta</i>

Quadro 1: A norma como problema designativo

Faraco (2008), Bagno (2003; 2007) e Antunes (2007) apresentam designações convergentes com relação à noção de norma como um construto artificial que objetiva a uniformização linguística, denominando-a norma padrão. Já Mattos e Silva (1995) e Lucchesi (1994) denominam norma padrão aquilo que Faraco (2008) chama de norma gramatical, ou seja, é a norma presente nas gramáticas. Porém, essa norma geralmente está de acordo com a norma padrão, de modo que, em última análise, os termos “norma padrão” e “norma gramatical” designam um mesmo conceito de norma.

A noção de norma entendida como “variedades linguísticas empregadas pelos falantes letrados” é, por sua vez, comum a todos os autores elencados, sofrendo, no entanto, variação designativa. Assim, temos as seguintes designações para esse conteúdo semântico: *norma culta*, *norma comum*, *norma standard*, *variedades cultas*, *variedades prestigiadas*, *norma culta ideal*, *norma objetiva*, *norma explícita*, *padrão real* e *normas normais ou sociais*.

Já as designações *norma vernácula*, *norma popular* e *variedades estigmatizadas* se referem às variedades linguísticas que caracterizam os grupos sociais desprestigiados, sendo as duas primeiras comuns a Bagno (2003; 2007) e Lucchesi (1994), e a terceira adotada exclusivamente por Bagno (2003; 2007).



É possível depreender, a partir dos dados levantados, que existe certo consenso entre os autores com relação às noções de *norma padrão* e de *norma culta*. Há, entretanto, divergência entre as denominações imputadas a essas noções, posto que cada autor adota as de sua preferência ou propõe outras. Porém, como o aspecto mais relevante diz respeito à precisão conceitual, o problema parece já apresentar alguma resolução, pois os autores reconhecem haver uma norma entendida como modelo de língua presente nos instrumentos normativos e uma norma “normal”, ou seja, que reflete os reais usos da comunidade linguística brasileira. No entanto, a questão maior, relacionada especificamente à norma culta, ainda está por ser solucionada, já que definir a norma culta como o conjunto das realizações linguísticas dos falantes letrados implica definir quem são esses falantes.

Além disso, faz-se necessário chamar atenção para certas questões concernentes ao emprego do termo “norma culta”. Segundo Faraco (2008, p. 23-28), tal termo deixou de fazer parte apenas do discurso universitário e se difundiu alcançando o discurso da mídia e da escola e, em função disso, foi perdendo precisão conceitual. Na verdade, quando era empregado apenas no âmbito acadêmico o termo já apresentava duas imprecisões: 1) norma culta equivalia à norma padrão e 2) norma culta era definida como aquela norma estipulada em gramáticas e dicionários. Segundo o autor, seria mais adequado denominar a norma, neste caso, de “norma gramatical”. Quando cruzou as fronteiras das universidades, a expressão “norma culta” passou a ter outras três significações: 1) norma culta entendida como gramática, 2) norma culta entendida como o conjunto de preceitos de uma tradição conservadora e purista e 3) norma culta entendida como expressão escrita.

Antunes (2007, p. 86) ressalta que a dificuldade de se definir o que é a norma culta se deve, em grande medida, ao fato de que essa designação ora esteve ligada à noção de normatividade e ora à de normalidade. Britto (1997, p. 56), ratificando essa constatação, aponta dois conceitos que se confundem por trás da designação “norma culta”: 1) aquela que se manifesta como uma espécie de língua ideal, resultado da prática de determinados gramáticos, e que atua sobre as representações que as pessoas têm do que seja língua e gramática, por força de determinantes históricos e político-sociais, estipulando um padrão de correção, e 2) aquela que efetivamente resulta da prática social, correspondendo à fala dos segmentos socialmente favorecidos. Neste segundo caso, trata-se de uma variedade que possui características sintáticas muito particulares e ainda pouco descritas, a não ser em níveis superficiais e que difere bastante da “norma padrão”.

Todas essas imprecisões intensificam a dificuldade de se definir uma norma que possa servir de referência para a comunidade brasileira. Em função disso, é premente estabelecer critérios para proceder à delimitação de uma norma ideal para o português brasileiro<sup>7</sup>.

### Considerações finais

O que apresentamos neste trabalho evidencia que o panorama da normatividade no Brasil é bastante complexo. Essa situação se deve, sobretudo, à falta de definição de uma norma mais condizente com nossa realidade linguística, a qual possa cumprir o papel de orientar os falantes apresentando-lhes uma norma que se aproxima mais dos reais usos da língua portuguesa feitos pela comunidade idiomática brasileira.

Reiteramos que há inúmeros aspectos que precisam ser considerados para que se possa dar algum norte aos estudos da norma linguística em nosso país, e que sem a superação dos problemas que se nos apresentam em relação a esse tema, não será possível avançar no intento de que exista um planejamento linguístico, responsável pela atualização da norma do português brasileiro através do acompanhamento dos usos linguísticos de seus falantes.

7 Na seção 1.2.4 de nossa dissertação, tratamos especificamente dessa necessidade e propomos alguns parâmetros para a delimitação de uma norma mais condizente com o português do Brasil.

Portanto, em relação às três variáveis apresentadas na introdução, deve ficar claro que, em primeiro lugar, os falantes desejam uma orientação quanto a certos usos linguísticos, sendo que esses usos devem refletir a comunidade idiomática; em segundo lugar, que a existência de uma norma entendida como normalidade e outra como normatividade é praticamente unânime entre os linguistas; e por fim, que é essencial que a designação para esses dois conceitos de norma seja simplificada e uniformizada.

## Referências

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1996.
- CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.
- COSERIU, E. Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística. Rio de Janeiro: Presença, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Lições de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- ETTINGER, S. Formación de palabras y fraseología en la lexicografía. In: HAENSCH, G. et al. *La lexicografía*. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982, p. 233-258.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- GARRET, P. Language attitudes and sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics* 5(4), p. 626-632, 2001.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multidialectal: área metropolitana de Valencia. Anejo XXVIII de la Revista *Cuadernos de Filología*, Valencia, p. 11-109, 1998.
- HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Orgs.). *Learners strategies in language learning*. London: Prentice Hall International, p. 110-129, 1987.
- LUCCHESI, D. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil, *Revista Internacional de Língua Portuguesa* (12), pág. 17-28, 1994.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português*. São Paulo/Salvador: Contexto/Editora da Universidade Federal da Bahia, 1995.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. Movimientos centrífugos y centrípetos en la(s) norma(s) del español. *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid, España, 2001.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2004.

REY, A. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited, 2002.

RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2004, p.11-25.

SCHNEIDER, M. N. *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul*. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

WELKER, H. A. *Dicionários*. Uma pequena introdução à lexicografia. 2.ed. Brasília: Thesaurus, 2004.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v.40, n.1, p. 3-12, 1986.

# OFICINA: LINGUÍSTICA DE CORPUS: UMA CAIXA DE FERRAMENTAS

Lívia Pretto Mottin<sup>1</sup>

Makeli Aldrovandi<sup>2</sup>

## Objetivos da Oficina

- Dar a conhecer a Linguística de *corpus*;
- Fornecer subsídio para o uso da Linguística de *corpus* em sala de aula;
- Exemplificar os tipos de atividades possíveis de serem realizadas com base na Linguística de *corpus*;
- Criar atividades baseadas na Linguística de *corpus*.

## Fundamentação Teórica

A Linguística de *Corpus* é um campo da Linguística e da Linguística Aplicada voltado para a coleta, análise e aplicação de *corpora* (plural de *corpus*) nas diversas esferas da atividade humana (Berber Sardinha *et.al.*, 2012).

Os principais conceitos trabalhados por este campo são:

A. **Corpus: É um conjunto de textos (escritos ou falados) em formato de arquivo de computador, coletados e organizados com a finalidade de serem amostras de uma língua** ou de uma variedade linguística (Berber Sardinha *et.al.*, 2012).

B. **Colocados:** Palavras que ocorrem com outras e cuja comprovação foi atestada estatisticamente, como *tinto em vinho tinto*.

C. **Frequência:** A análise de frequência de ocorrência de palavras nos permite listar o vocabulário de uso comum que os usuários da língua mais encontram em suas conversas diárias e suas leituras de rotina (O'Keeffe *et.al.*, 2007).

D. **Linhas de concordância:** São listas de trechos do *corpus* com uma palavra centralizada (o nóculo, ou *node*), que é aquela que se quer analisar (Berber Sardinha *et.al.*, 2012).

Esses conceitos estão diretamente ligados às ferramentas utilizadas pela Linguística de *Corpus* nos softwares usados para suas análises. As ferramentas são:

A. **Concordanciador:** permite a observação, em contexto, das ocorrências do termo de busca; gera resultados qualitativos, apresentando todas as ocorrências daquela palavra ou frase no centro da tela acompanhada de algumas das palavras que se encontram imediatamente à sua esquerda ou à sua direita.

B. **Lista de Frequência:** apresenta resultados quantitativos do termo de busca, permitindo o acesso e a identificação do que é comum e raro no uso da língua; possibilita a busca de palavras específicas que sejam do interesse do pesquisador.

1 Mestre em Letras/ Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Centro Universitário UNIVATES

2 Doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Centro Universitário UNIVATES.

C. Lista de colocados: permite a identificação das combinações de palavras com alta frequência de uso; permite a identificação das palavras que tendem a co-ocorrer com o termo de busca.

O conteúdo de um *corpus* só poder ser acessado através de ferramentas computacionais especializadas para tal tarefa, como as descritas acima. Alguns *corpora* estão disponíveis na internet e dispõem de seus próprios recursos de pesquisa online, como, por exemplo, o *Corpus of Contemporary American English* (COCA)<sup>3</sup>, utilizado nesta oficina. Já outros necessitam de programas computacionais desenvolvidos especialmente para a análise de *corpora*.

Sua importância para o ensino encontra-se em permitir que tanto professor quanto aluno tenham contato com a língua em situações autênticas de uso; fazer com que o aluno perceba que o que é aprendido em aula é realmente usado, além de desenvolver o espírito investigativo dos alunos.

A oficina foi ministrada simulando uma aula em que se utilizaria a Linguística de *Corpus*. Abaixo, apresentamos o plano de aula utilizado na oficina.

## Lesson plan

**Goals:** to understand how certain forms are used in authentic language and examine them in context; to develop students' reading and speaking skills.

**Length:** 90 minutes

**Level:** Intermediate

**Age:** Teens and adults

### 1 Warm up (10 min)

*Go over the pictures. Ask questions such as:*

*Who are the people in the pictures?*

*What makes them so incredible and impressive athletes?*

*What personality characteristics do you think they have?*

*How are these characteristics represented in the pictures?*

### Rio 2016: the Olympics as seen by Brazilian graphic artist André Gola

*André Gola is a 38-year-old artist who illustrates everyday scenes in a simple and humorous way. In the last few weeks his focus has turned to the Olympics in Rio – this is his view of the Games. You can follow André on Instagram, Twitter and Facebook, and see – and buy – more of his work on his website.*

3 O COCA é um *corpus* de língua geral representativo do inglês americano, tem cerca de 450 milhões de palavras, foi compilado entre os anos 1990 e 2015 e está disponível em <http://corpus.byu.edu/coca/>.





Michael Phelps  
The human fish



Simone Biles  
The balance queen



Usain Bolt conquers Rio

Source: <https://www.theguardian.com/sport/2016/aug/22/rio-2016-olympics-brazil-artist-andre-gola>. Posted on: Monday 22 August 2016.

## 2 Reading (15 min)

Read the text and underline the traits and aspects that make Simone Biles such a successful gymnast.

### 32-HOUR TRAINING WEEKS & PEPPERONI PIZZA: HOW SIMONE BILES SMASHED RIO

The 19-year-old Texan prodigy has absolutely dominated Rio, and has in turn cemented her title as the most decorated female gymnast of all time. The pocket rocket (she's 1.45m tall) has got four golds at this year's Games alone. Like merman Phelps or a Williams sister, Biles is clearly a freak of athletic nature. Her aptitude *must* be attributed to some stunning genes and her training, preparation and determination. Here's what we know about some of champion's habits, and how you can adopt some of them for yourself.

#### TRAIN FOR 32 HOURS A WEEK

Competing in the Olympics is the pinnacle of human athleticism, and in order to be the best, one must train like there's no tomorrow. Biles revealed that she trains 32 hours a week, six days a week - which equates to around 5 hours per day. In an interview with Women's Health Magazine, Biles detailed what her daily routine looks like:

"In the morning, I usually get up between 7:40 a.m. and 7:45 a.m. and then I brush my teeth, do my hair, and just throw on my leotard and my clothes and go to the kitchen. I make breakfast, which is usually Kellogg's Red Berries or egg whites, and then I go to the gym that's only 10 minutes away. I practice from 9 a.m. to 12 p.m. and then I drive home and eat lunch, which is either chicken or fish so I get the protein. I grab a quick snack and go back to the gym from 3 p.m. to 6 p.m. and usually have more routines. After that, I have therapy at the gym or at home, and then I eat dinner and chill and do it all again the next day."

#### DON'T LET YOUR CIRCUMSTANCES DEFINE YOU

In the same interview, Biles was big on not letting your unique circumstances define you. Referring to her short stature, she said "It's amazing that I can inspire little kids to know that you can be short or tall, and your body type doesn't matter because you can do anything."

## HAVE A SOLID SQUAD AROUND YOU

“We’ve always had each other’s backs in and out of competition,” Biles told U.S. ABC News. “We support each other the most because we’re the only ones that know what it’s like to go through what we do and so we can’t be more thankful for each other. We’re like sisters.”

## KNOW WHEN TO TREAT YOURSELF

Speaking to America’s ABC News recently, Biles revealed her big, cheesy post competition treat. “It doesn’t even matter if I don’t win a self-gold, after every meet I have pizza. Pepperoni pizza,” she said.

Posted on: August 15, 2016 5:03AM by Lucinda Price.

## 3 Working with vocabulary (45 min)

In this exercise you will get acquainted with the Contemporary Corpus of American English (COCA). Go to <http://corpus.byu.edu/coca/>. First you’ll have to register. Beware that this interface has a lot of commands. Make sure you haven’t clicked on anything that may change your searches.

### SMASH

The headline says Simone Biles **smashed** Rio. We’re going to look at the meaning of the term smashed. However, we may also want to consider grammatically related terms like smash, smashing, etc. Therefore, we can carry out a search on the following **[smash]**.

What forms of smash did you find?

The Oxford Advanced Learners Dictionary presents the following definitions for smash.

- 1 *smash (something) to break something, or to be broken, violently and noisily into many pieces*
- 2 *to move with a lot of force against something solid; to make something do this*
- 3 *smash something/somebody to destroy, defeat or put an end to something/somebody*
- 4 *smash something (up) to crash a vehicle*

Analyze the words in context and give an example for each of the meanings above.

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

How does this help us interpret what the writer meant by **smashed** in the headline?

\_\_\_\_\_

## STUNNING

First, check List in the display. Then, search for the word **stunning**. How many occurrences of **stunning** did you find? \_\_\_\_\_

Now instead of checking List, check the word Chart in the display.



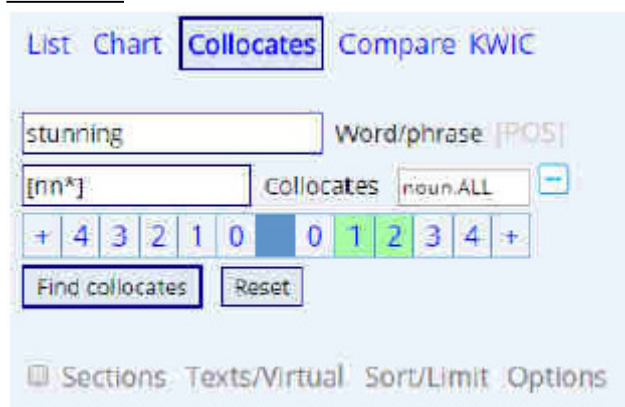
In what section (spoken, fiction...) is the word **stunning** more frequent?

\_\_\_\_\_

Considering the sections in which **stunning** is more frequent, do we use it in formal or informal language?

\_\_\_\_\_

When you investigate collocates you study which words occur close to the keyword. In this task, investigate what nouns the adjective **stunning** modifies. First, check Collocates in the display. Then, search for the word **stunning**. In the field Collocates, scroll down to noun.ALL and choose this. Now [nn\*] will appear in the search field. Change the window size to 0 +1 to retrieve only the nouns that occur immediately after **stunning**. Then press Find collocates.



Study the first thirty collocates. Give examples of nouns that follow **stunning**.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Based on your analysis and the sentence "Her aptitude must be attributed to some stunning genes and her training...", which ones of the following words are synonyms of **stunning**?

- brilliant
- typical
- gorgeous
- nice
- impressive

Which ones of the meanings above fit in the context of the text? \_\_\_\_\_

## IN ORDER TO

Look at the following sentence:

*“Competing in the Olympics is the pinnacle of human athleticism, and in order to be the best, one must train like there’s no tomorrow.”*

We’re going to look at the function and meaning of the expression in order to. First, check *KWIC* in the display. Then, search for in order to. You’ll see its occurrences in context. Observe the results and answer:

What is the function of in order to?

- conclusion
- purpose
- result
- cause and consequence

What kinds of words follow the given phrase?

- nouns
- adjectives
- verbs

## GO THROUGH

Look at the following sentence from the text:

*“We support each other the most because we’re the only ones that know what it’s like to go through what we do and so we can’t be more thankful for each other. We’re like sisters.”*

We’re going to look at the meaning of the phrasal verb **go through**. However, we may also want to consider grammatically related terms like going through, goes through, went through, etc. Therefore, we can carry out a search on the following:

First, check *List* in the display. Then, type **[go] through** in the search field. Then press

Find matching strings.

What forms of the verb did you find? \_\_\_\_\_

Which is the most frequent? \_\_\_\_\_

Analyse the words in context. What type of things do people go through?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### 4 Discussing the text (15 min)

Go through all the qualities of a good gymnast the article presents and discuss each one of them with your classmates.

*Which ones do you agree with? Why?*

*Which ones do you disagree with? Why?*

*Can you think of other characteristics you believe are important for a good athlete? What are they?*

#### 5 Follow-up (5 min)

Use the Internet to research your favorite sportsperson. Prepare a brief presentation for the next lesson.

#### Referências


Al Saeed, Neveen; WALY, Salma. **Corpus for Classrooms: Ideas for Material Design**. In: Proceedings of the 10th METU ELT Convention, 2009.

MOTTIN, Livia Pretto. **Análise da produção metafórica no Brazilian English Learner Corpus**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2012.

O'KEEFFE, Anne; McCARTHY, Michael; CARTER, Ronald. **From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SARDINHA, Tony Berber; SHEPHERD, Tania Maria Granja; DELEGÁ-LÚCIO, Denise; FERREIRA, Telma de Lurdes São Bento. **Tecnologias e mídias no ensino de inglês: o corpus nas "receitas"**. São Paulo: Macmillan, 2012.



The background of the page is a light green gradient. A large, stylized silhouette of a human figure is formed by a dense collection of small, colorful icons. These icons include a wide variety of symbols such as hearts, stars, gears, Wi-Fi signals, shopping carts, calendars with the number 31, speech bubbles, musical notes, cameras, film strips, and various geometric shapes. The icons are scattered throughout the page, with a higher concentration forming the shape of a person's head and torso on the right side. The overall aesthetic is modern and digital.

Resumos  
Linguagem e ensino

# A FERRAMENTA *BOMBAY TV* E SEUS SIMILARES NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – A PRODUÇÃO DE TUTORIAIS DE FERRAMENTAS ONLINE

*Mariana Backes Nunes (UFRGS) - marianabackesnunes@gmail.com*

*Matheus Dorneles (UFRGS) - matheusdrnls@gmail.com*

*Patrícia da Silva Campelo (UFRGS) - patricia.campelo@ufrgs.br*

Cada vez mais as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano dos nossos alunos gerando novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; LEWIS, 2006) fora do ambiente formal de ensino. Por sua vez, estão também à disposição dos professores ferramentas online que podem auxiliá-los na mediação do aprendizado do aluno, principalmente no aprendizado de línguas estrangeiras, fazendo com que professor tenham, assim, maior contato com situações reais de comunicação no idioma em questão. A disciplina Ensino de Língua/Literatura Estrangeira e Tecnologia (EAD), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é voltada a promover reflexões aos futuros professores de língua sobre o papel das novas tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem de uma segunda língua. Nessa disciplina graduandos em Letras-Licenciatura de diferentes ênfases são apresentados a diferentes ferramentas online para testarem e pensarem em atividades que podem ser desenvolvidas em suas futuras aulas. As ferramentas *BombayTv* e outros recursos similares são exemplos de ferramentas online apresentadas na disciplina, as quais são voltadas à legendagem de vídeos que permitem aos alunos criarem um *mashup* (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008; BUZATO et. al., 2013) criativo de vídeos selecionados por eles. Entretanto, ao aparecerem algumas dificuldades pelo fato de muitas dessas ferramentas estarem disponíveis somente em língua inglesa, surgiu a proposta da criação de tutoriais acadêmicos em português de uso das ferramentas selecionadas, os quais facilitariam um emprego mais eficaz dessas, tanto pelo professor quanto pelo aluno. O objetivo deste trabalho é analisar o tutorial em formato de vídeo produzido e disponibilizado na *web*. A recepção dos alunos da disciplina em questão frente às ferramentas, assim como suas sugestões de atividades pedagógicas, é também investigada em comentários realizados em um fórum no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle.

**Palavras-chave:** Novos letramentos. Aprendizado de Língua Estrangeira. *Bombay Tv* e seus similares. Tutoriais acadêmicos.

# DE OLHOS BEM ABERTOS: UMA PROPOSTA DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS, APLICADAS NA DISCIPLINA DE LINGUAGEM, PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA

*Joseane Rucker (ESPM) - joseanerucker@gmail.com*

*Andréia Scheeren (IFRS) - a\_scheeren@yahoo.com.br.*

A equação teoria e prática configura-se ainda um desafio no campo acadêmico de Letras. Se, por um lado, as universidades apoiam projetos teóricos que em muito contribuem para os progressos sobre o funcionamento da língua materna; por outro, há ainda preconceito ou rejeição a propostas aplicadas como se a reflexão sobre a sala de aula fosse um assunto menos digno de debate. A universidade, privada ou pública, precisa assumir a sua parcela de contribuição para o desenvolvimento intelectual do país, independente de bandeira política, e mover fronteiras em busca de contribuições efetivas e rápidas que se comprometam em alcançar índices mais entusiastas de letramento. Especialmente no Rio Grande do Sul, talvez por certa característica que valoriza iniciativas individuais a coletivas, o diálogo entre áreas e dentro da área se faz urgente. Permitir-se experimentar, gerenciar frustrações e compartilhar resultados são atitudes que precisam ser exercitadas se almejamos transformar este cenário. O uso de metodologias ativas, a aplicação da semiótica em contextos de aprendizagem e o trabalho com gêneros textuais promoveu a motivação para aprender, o engajamento e a capacidade de resolver problemas, a compreensão das relações entre planos de significação, o debate e a contextualização sobre temas atuais, o desenvolvimento da capacidade crítica sobre as próprias produções e as dos colegas.

**Palavras-chave:** Linguagem. Metodologias Ativas. Semiótica.

# EXPERIÊNCIAS DE VIDA E CIDADANIA NO PROJETO RONDON: O TERRITÓRIO BRASILEIRO COMO UMA SALA DE AULA COM MAIS DE 8 MILHÕES DE KM<sup>2</sup>

*Marcela Fischer (Univates) - mfischer@univates.br*

*Tiago Weizenmann (Univates) - tweizenmann1@univates.br*

Este trabalho propõe-se a descrever e analisar vivências de uma estudante universitária do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES no Projeto Rondon, do Ministério da Defesa brasileiro, que mobiliza, voluntariamente, universitários de diferentes regiões do país para promoverem atividades que contemplem diferentes áreas - social, ambiental, cultural, educacional, econômica, da saúde - em comunidades carentes, levando o conhecimento acadêmico adquirido nas Universidades à população. Desta forma, o presente relato apresenta algumas das ações planejadas e desenvolvidas no mês de julho de 2016, no Município de Montanhas, Rio Grande do Norte, cuja população é de, aproximadamente, 11.572 habitantes. Oficinas e palestras foram promovidas para um público composto por professores de diferentes comunidades, alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), crianças e moradores de um assentamento do Movimento Sem-Terra (MST). Dentre as ações, podem ser citadas as de artesanato e de arte para mulheres da comunidade local como estratégia econômica para o aumento da renda familiar, organizadas a partir de três momentos e enfoques distintos: na primeira oficina mostrou-se como confeccionar capas de proteção para telefone celular, utilizando materiais alternativos. Em outro momento, produziram-se bordados em toalha. Finalmente, a produção de puff com garrafas pet, incentivando o reaproveitamento e a reciclagem de materiais. Como aspecto conclusivo, observou-se o envolvimento expressivo, ativo e assíduo dos participantes, revelando, inclusive, talentos para costura e artesanato. A experiência buscou gerar benefícios para os moradores, bem como para os estudantes universitários, uma vez que estes retornam às suas regiões de procedência com experiências de cidadania, reconhecendo dificuldades sociais presentes na realidade brasileira. Para o estudante que integra o Projeto Rondon, tem-se a impressão de que a vivência é transformadora, permitindo um olhar mais crítico sobre o Brasil, ressignificando o sentido da vida e da cidadania.

**Palavras-chave:** Projeto Rondon. Experiência. Vida. Cidadania.

# FROM TEACHING SELVES TO TEACHER SELFIES: O ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO COMO *LOCUS* DAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA REFLEXIVOS

Ana Paula Alba Wildt (UFPEL) - [awildt@furg.br](mailto:awildt@furg.br)

Este trabalho tem por objetivo contribuir com pesquisas sobre a formação de professores de Língua Inglesa e a construção do teaching self (Danielewicz, 2001), na perspectiva da Pesquisa Narrativa. Para tanto, serão trazidas algumas considerações teórico-metodológicas (MELLO e GASPAR, 2002; TELLES, 2002; 2004; ABRAHÃO, 2004; JOSSO, 2004; 2016; BARKHUIZEN e BENSON, 2008; PAIVA, 2008; ROMERO, 2008; 2009; 2010; TRAHAR, 2009; REICHMANN, 2009; 2013; PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011; BARKHUIZEN, 2013; SCHULTZ e RAVITCH, 2013; CLANDININ e CONNELLY, 2015) sobre o uso das narrativas como prática potencializadora da visibilidade e da compreensão de experiências e identidades no processo de formação docente. Os dados desta pesquisa-formação foram construídos (TIMM e ABRAHÃO, 2015) a partir de uma compreensão cênica (MARINAS, 2007; ABRAHÃO, 2014) que abarcou três cenas no decorrer do Ateliê Biográfico de Projeto (DELORY-MOMBERGER, 2008) implementado em uma turma de Estágio Curricular em Língua Inglesa em uma universidade federal do sul do Brasil. Na Cena 1, os oito estagiários foram motivados a narrar individualmente em seus memoriais as suas experiências de formação e prática de estágio. Posteriormente, na Cena 2, os estagiários compartilharam oralmente suas narrativas, refletindo com seus pares sobre as experiências articuladas na escrita. Finalmente, na Cena 3, os estagiários reformularam suas narrativas mediante a socialização de memórias antes reprimidas e/ou omitidas na escrita, a partir das interfaces que emergiram entre as suas narrativas e as dos demais colegas, em um processo de (re)significação coletiva das vivências individuais e de articulação das experiências narradas com seus projetos profissionais. Como resultado, a implementação do Ateliê Biográfico de Projeto com alunos-professores de Inglês vem permitindo revelar os movimentos de construção de seus teachingselves a partir da perspectiva dos próprios sujeitos sobre a continuidade de suas experiências (DEWEY, 1938), promovendo, assim, uma formação docente mais reflexiva (SCHÖN, 1995; PIMENTA e GHEDIN, 2002).

**Palavras-chave:** Pesquisa narrativa. Construção identitária. Professor de língua inglesa reflexivo. Estágio curricular supervisionado.



# FUTUROS PROFESSORES DE PORTUGUÊS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA, LINGUAGEM E GRAMÁTICA

*Brendon da Cunha Lussani (Univates) - bclussani@gmail.com*

*Camila Gianni (Univates) - cahgianni@hotmail.com*

*Marina Brustolin (Univates) - nina\_brusto@hotmail.com*

*Kári Lúcia Forneck (Univates) - kari@univates.br*

Buscando compreender a visão dos acadêmicos do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, de Lajeado/RS, sobre língua, linguagem e gramática, o presente trabalho, desenvolvido na disciplina de Estudos da Linguagem II: Gramática e Componentes, buscou averiguar as concepções dos futuros professores sobre a temática e se essas concepções se modificam com o avanço do curso. Para este ensaio, utilizou-se de uma pesquisa online para a obtenção dos dados analisados. Durante a coleta de subsídios de análise, os pesquisadores interrogaram os acadêmicos do curso de licenciatura em Letras, dividindo-os em três grupos, a partir de disciplinas do curso já concluídas: alunos iniciantes, alunos com cerca da metade do curso concluído e alunos em final de curso. Os achados, emitidos por 28 participantes da pesquisa, permitiram perceber que há aprimoramento das concepções acerca dos conceitos investigados. Entre o primeiro grupo, os ingressantes no curso, percebe-se que, por ainda não terem aprofundado os conhecimentos sobre língua, linguagem e gramática, durante as disciplinas específicas do curso, os acadêmicos possuem conhecimentos ancorados no que aprenderam na educação básica. Diferente do que se percebe nos outros dois grupos investigados. Nota-se que suas concepções e conceitos de língua, linguagem e gramática já estão ancorados em uma base teórica, inclusive, referenciando autores que fundamentam esses conceitos. É perceptível, a partir dos achados nessa investigação, de que os estudantes de Letras da Univates possuem conhecimentos prévios do que são os três conceitos analisados nesta investigação, e que ao decorrer da sua formação acadêmica suas concepções se solidificam e ao mesmo tempo em que o referencial teórico é aprofundado.

**Palavras-chave:** Concepção de língua. Concepção de linguagem. Concepção de gramática. Curso de Letras.

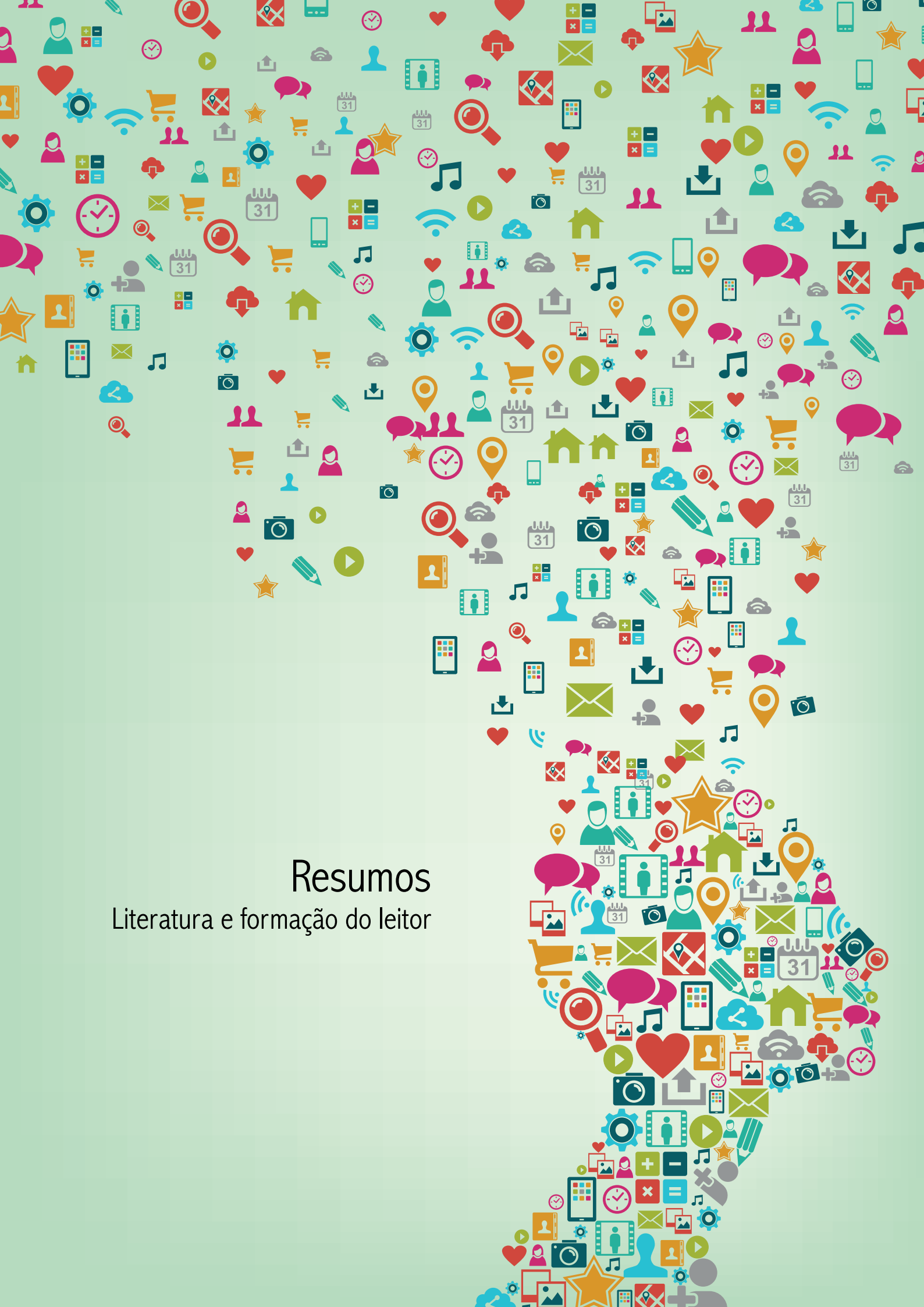
# LUDICIDADE E HISTÓRIAS INFANTIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Leticia Krüger (Univates) - leticia.kruger@univates.br*

*Róger Faleiro Sullivan (Univates) - sullivanunivates@bol.com.br*

O incentivo da leitura na infância pode ser trabalhado em diversas formas e locais; pensando nisso, o Eixo Linguagem e Ludicidade, integrante do Projeto de Extensão Veredas da Linguagem, buscou promover um momento de interação com a leitura envolvendo crianças de 0 a 5 anos de idade. O trabalho foi realizado na Educação Infantil, em uma EMEI localizada no Vale do Taquari/RS. O grupo integrado por um bolsista, um voluntário e uma coordenadora organizaram a hora do conto, utilizando a história “O peixe arco-íris” de Marcus Pfiester. A intervenção contemplou as turmas de nível A a E, sendo que todas as crianças da EMEI participaram junto com suas professoras titulares. Ao analisar e refletir sobre a experiência realizada junto às crianças, o grupo percebeu que elas se mostraram curiosas e interessadas no desenlace da história e puderam participar durante o momento, na qual os contadores permaneceram atentos aos interesses, curiosidades e falas das crianças ao longo da contação. Ressaltamos que este relato de experiência integra as atividades do eixo “Linguagem e Ludicidade”, desenvolvidas no Laboratório de Ensino da Brinquedoteca UNIVATES, e que tem como objetivos centrais instaurar, fortalecer e difundir experiências pedagógicas na perspectiva lúdica, criar espaços de estudo, reflexão e discussão sobre os referenciais teóricos envolvendo a ludicidade e promover atividades lúdicas nas escolas de Educação Infantil parceiras do projeto. A metodologia deste eixo compreende reuniões quinzenais para discussões teóricas e elaboração e desenvolvimento de atividades lúdicas. Nestes encontros são trabalhadas novas metodologias, leitura em grupo de textos relacionados ao tema e algumas oficinas criadas pelos integrantes do Projeto que buscam mostrar novas ideias para voluntários e interessados que procuram aprender mais sobre o assunto.

**Palavras-chave:** Contação de História. Prática Pedagógica. Linguagem e Ludicidade.



# Resumos

Literatura e formação do leitor

# A FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DE CONTOS DA TRADIÇÃO ORAL RUSSA

*Jean Michel Valandro (Univates) - jeanmvalandro@hotmail.com*

*Laiane Lengler (Univates) - laiilengler@hotmail.com*

Sabe-se que, na atualidade, o texto literário tem sido visto, muitas vezes, como um simples pretexto para o estudo de diversos movimentos literários no ambiente escolar e, dessa maneira, perde-se muito de seu potencial formador de leitores por focar prioritariamente na forma e não no conteúdo do texto. Objetivando a quebra desse paradigma, a presente prática apresenta uma proposta de trabalho que utilizou o conto popular russo na escola como ferramenta visando a potencializar a formação leitora. O trabalho foi desenvolvido com uma turma de oitavo ano de uma escola de Lajeado/RS durante vinte aulas por dois alunos do curso de Letras da Univates. A metodologia adotada abarcou os processos de leitura, de compreensão e de interpretação dos textos, bem como o estudo de materiais de apoio disponibilizados aos alunos no intuito de qualificar a leitura dos contos populares trabalhados em aula ao longo do estágio. Como resultados pode-se destacar a melhora no estabelecimento de relações entre o texto e a realidade do aluno, além das relações entre os contos russos e outras histórias semelhantes. Ainda, pode-se afirmar que a prática auxiliou o crescimento dos alunos como leitores por permitir que eles tivessem contato com textos que falam da cultura russa, bastante desconhecida no ocidente.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Formação de leitores. Prática docente. Conto popular russo.

## A MULHER NA OBRA *MENINO DE ENGENHO*

**Juliana Grasieli Massmann** (*Univates*) - [jmassmann@universo.univates.br](mailto:jmassmann@universo.univates.br)

O presente trabalho visa apresentar uma análise sobre o papel da mulher negra na obra “Menino de Engenho”, de José Lins do Rego, relacionando com as considerações da obra “Casa grande e senzala”, de Gilberto Freyre. Na análise pôde-se observar as atitudes que a mulher negra teve de se apropriar para sobreviver em meio a uma época de diferentes hierarquias sociais. Para a constatação desta análise, averiguou-se passagens da obra de José Lins do Rego, as quais trazem à tona como as mulheres negras eram tratadas e vistas na fazenda em que se encontravam, conforme narração – em 1ª pessoa – do personagem Carlinhos e da atuação dos demais personagens. Em geral, mesmo a história ocorrendo após a abolição da escravidão, os negros eram maltratados, no entanto, as mulheres negras eram as que mais sofriam. Segundo Freyre (2003), após a abolição dos escravos, as mulheres fizeram um acordo com os seus senhores para garantir sua sobrevivência, pois mesmo sendo livres não tinham um lugar seguro para se abrigar. Nesse sentido, pode-se perceber que a obra “Menino de engenho” é verossímil, o que corrobora a idéia de Romance de 30 de Dacanal (2001), uma vez que permite a reflexão sobre o que acontecia nos engenhos na década de 1930 com as mulheres negras.

**Palavras-chave:** Menino de engenho. Mulher. Negro.



# A RELAÇÃO DE ALTERIDADE ENTRE RODRIGO S. M. E MACABÉA NA OBRA *A HORA DA ESTRELA*, DE CLARICE LISPECTOR

Vanessa Weber Sebastiany (Univates) - [weber83@universo.univates.br](mailto:weber83@universo.univates.br)

Rosiene Almeida Souza Haetinger (Univates) - [rosiene@univates.br](mailto:rosiene@univates.br)

O presente trabalho tem como finalidade analisar a relação de alteridade entre o narrador-personagem Rodrigo S. M. e a protagonista Macabéa, da obra *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Os indícios desta relação aparecem através de uma construção textual complexa cuja interpretação depende do leitor, visto que o conteúdo maior da obra está submerso, é parte oculta do *iceberg* textual. Na “Dedicatória do autor”, Clarice Lispector esclarece que o “autor” (masculino) é “na verdade Clarice Lispector” (LISPECTOR, 1998, p. 9), demonstrando que há também uma relação de alteridade entre a autora e Rodrigo S. M. Este, por sua vez, “ao mesmo tempo que relata uma história, a vida de uma moça nordestina, conta sua própria história” (WALDMAN, 1983, p. 67), já que há algumas semelhanças entre ele e Macabéa. Para embasar o ponto de vista de alteridade defendido neste trabalho, levou-se em consideração a crítica literária e alguns trechos que tornam possível estabelecer essa relação. Um desses momentos é quando Rodrigo S.M., ao olhar-se no espelho, vê o rosto de Macabéa refletido: “Vejo a nordestina se olhando ao espelho e – um rufar de tambor – no espelho aparece o meu rosto cansado e barbudo. Tanto nós nos intertrocamos” (LISPECTOR, 1998, p. 22). Além disso, o narrador afirma que enquanto escreve descobre a si mesmo com informações que vêm penosamente dele para ele, o que serve de argumento para pensar que ele é parte da história e a história parte dele. Ao final da obra, quando ocorre o momento epifânico da protagonista, Rodrigo S. M. diz que “a morte é um encontro consigo”, e que “Macabéa me matou” (LISPECTOR, 1998, p. 86). Assim, a alteridade se confirma, pois “morreu Macabéa, morreu com ela o narrador. A escritura prefigurou o duro desenho da morte. Morreu Clarice Lispector” (SÁ, 1979, p. 212).

**Palavras-chave:** Rodrigo S. M. Macabéa. A hora da estrela. Clarice Lispector. Alteridade.

# DE CARROL A BURTON: REVISITANDO O PAÍS DAS MARAVILHAS

*Fabian Quevedo da Rocha (UFRGS) - fabianway07@gmail.com*

Lewis Carroll e Tim Burton são considerados grandes nomes da literatura e do cinema, respectivamente. Carroll por ter escrito, dentre outras obras, os famosos *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* e *Alice no País dos Espelhos*, e Burton por ter dirigido aclamados filmes como *Edward Mãos de Tesoura* e *O Estranho Mundo de Jack*. Assim sendo, o presente artigo tem por objetivo analisar as releituras feitas pelo cineasta norte americano Tim Burton das obras do escritor Lewis Carroll a partir dos conceitos de adaptação cinematográfica trazidos pelas teóricas Linda Hutcheon e Kamilla Elliot e das críticas que o primeiro filme recebeu a fim de melhor entender quais eram as intenções de Burton ao adaptar os dois romances de Carroll sobre Alice para o cinema. Estudos na área de adaptação cinematográfica estão, cada vez mais, mostrando a necessidade de vermos adaptações não mais como réplicas das obras literárias, mas como processos criativos independentes que podem ou não ser fiéis às obras que adaptam. Nesse sentido, este artigo pretende mostrar como a obra de Burton encaixa-se nos conceitos atuais de adaptação e, sendo assim, deveria ser considerada mais como uma releitura do que como uma réplica das obras de Carroll.

**Palavras-chave:** Adaptação. Alice. Burton. Carroll. Literatura Comparada.

# EDUCAÇÃO E LITERATURA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DOS SENTIDOS

*Adriana de Oliveira Pretto (Univates) - adrianadepretto@gmail.com*

*Angélica Vier Munhoz (Univates) - angelicamunhoz@univates.br*

Este trabalho constitui-se em um relato de experiência realizado na disciplina Seminário II – Educação e Literatura, do curso de Pedagogia da Univates, no semestre 2015B, como prática do Estágio de Docência no Ensino Superior, do Mestrado em Ensino dessa mesma instituição. Pretende-se, nesta comunicação, apresentar algumas discussões desse processo do estágio e de como ele contribuiu para pensar o ensino de outros modos. A proposta da disciplina era estabelecer um diálogo entre a leitura, o pensamento e a escrita, provocando um pensar literário e artístico, o que favoreceu também o processo de criação em relação à produção escrita. A temática da disciplina foi desenvolvida em conexão com os cinco sentidos do corpo: visão, tato, audição, olfato e paladar. Ao longo do trabalho, as alunas faziam anotações em uma caderneta que carregaram sempre consigo, buscando novos ângulos, cintilações, reflexos, clarões. A partir dessas anotações e das leituras literárias realizadas em aula, as alunas compuseram um “Diário de impressões de leituras”. Como os literários estudados, em sua maioria, eram franceses do início do século XX, foi proposto um sarau artístico literário, “Paris anos 20”, que ocorreu ao final do semestre. O sarau foi preparado no decorrer da disciplina, a partir de recortes e leituras de fragmentos dos literários envolvidos, ensaios, preparação do cenário, música, figurino, etc. Como resultados, evidenciou-se o envolvimento intensivo de todos os participantes, tanto nos debates e leituras da disciplina, como nas escritas do diário e, sobretudo no sarau. Acredita-se que a provocação desses movimentos artístico-literários possibilitou aos alunos outros modos criativos do pensar.

**Palavras-chave:** Leitura. Pensamento. Escrita. Sentidos.

# ERA UMA VEZ... A ARTE DE CONTAR UMA HISTÓRIA

*Emily Cornelius (Univates) - ey.cornelius@gmail.com*

*Grasiela Kieling Bublitz (Univates) - gkib@univates.br*

A contação de histórias é considerada uma forma de arte e consiste em um processo que envolve a escolha da narrativa por parte do contador, a preparação da sua performance e os recursos utilizados por ele. Originalidade, surpresa e expressividades são elementos que devem ser incorporados à contação, possibilitando que o espectador infantil abra as portas da sua imaginação para um mundo mágico e maravilhoso, repleto de carinho, ternura e suspense. O presente trabalho, baseado em uma pesquisa qualitativa, tem como objetivo investigar como a contação de histórias está inserida no contexto da Educação Infantil. Para tal, tomou-se como referência o levantamento bibliográfico e o levantamento de dados, obtidos por meio da observação de contações de histórias e da análise de um questionário sobre a inserção dessas narrativas nas práticas escolares. Participaram da pesquisa professoras atuantes em uma escola da rede privada, desde o berçário até a pré-escola. A bibliografia utilizada e a análise da pesquisa revelaram que as educadoras compreendem a contação de histórias como um processo, que depende do conhecimento prévio da narrativa a ser contada, da utilização de materiais e recursos e de outros fatores, que despertem o interesse dos alunos, possibilitando que eles perpassem uma aventura imaginária diante da performance do educador.

**Palavras-chave:** Contação de histórias. Performance. Contador.

# LITERATURA E MÚSICA SOCIAL SOBRE O REGIME DITATORIAL BRASILEIRO: UMA ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR

*Aline Raquel Konrath (Colégio Madre Bárbara) - aline-konrath@hotmail.com*

*Josselito Brandão (Colégio Madre Bárbara) - jossebrandao@yahoo.com.br*

*Ricardo Eugênio Petter (Colégio Madre Bárbara) - ricardopetter@gmail.com*

Érico Veríssimo, em seu livro *Solo de Clarineta*, já defendia a ideia de que, numa época de controvérsias e atrocidades, o ínfimo que o escritor pode fazer é acender a “luz sobre a realidade de seu mundo”. De fato, a Literatura, muitas vezes, assume o caráter de denúncia social, desvelando as mazelas de uma época. A obra de Tabajara Ruas, *O amor de Pedro por João*, não é diferente. O romance ficcional (re)acende a discussão da opressão vivenciada durante a ditadura na América do Sul. No mesmo período, vigorou no Brasil a cultura do contra, cuja principal manifestação foi o Tropicalismo, do qual participaram artistas como Gilberto Gil e Caetano Veloso, que fizeram da música um instrumento de reivindicação social e de renovação cultural, algo já defendido por Oswald de Andrade em seu *Manifesto Antropofágico*, que completava 40 anos. Eis que surge, assim, a oportunidade de uma aula que mescla Música, Literatura e História. Direcionada aos terceiros anos do Ensino Médio, a atividade, cujo objetivo é possibilitar a compreensão da literatura e da música não somente como um deleite, mas por sua significação política e social, consiste num momento de aula compartilhada entre os professores das três disciplinas. Na prática, os alunos, que leem previamente a obra supracitada e também trabalham o regime ditatorial na aula de História, analisam as mensagens subliminares presentes nas letras das músicas do álbum *Panis et Circenses*, além de cantarem e escutarem as músicas – que, inclusive, muitas vezes já conhecem, no entanto desconhecem sua real intencionalidade. A metodologia promove um momento de reflexão e qualifica os saberes envolvidos, permitindo ao aluno uma análise mais crítica acerca do cenário político e social em questão, além de fazê-lo compreender que as palavras carregam significado cultural e têm implicações na sua realidade.

**Palavras-chave:** Literatura Social. Tropicalismo. Ditadura. Interdisciplinaridade.



# O INDÍGENA COMO TEMA NA CANÇÃO “ÍNDIOS”, DE RENATO RUSSO

*Rosiene Almeida Souza Haetinger (Univates) - rosiene@univates.br*

O presente trabalho constitui-se em uma análise da canção Índios, composta por Renato Russo da banda Legião Urbana. Renato Russo é uma figura lendária no cenário musical. Mais que um intérprete, foi um compositor que deixou um repertório de grande riqueza literária. As letras das canções daquele que foi o líder da banda de rock'n'roll Legião Urbana são metafóricas, apresentam intertextualidade, são repletas de imagens poéticas, ambiguidade e polissemia. Em outras palavras, apesar da canção brasileira muitas vezes ser considerada marginal em relação ao cânone literário, percebe-se o valor e a qualidade literária de suas composições. Na canção Índios, Renato Russo dá vez e voz ao indígena, lembrando, de forma literária e crítica, fatos alusivos ao “descobrimento” do Brasil, demonstrando que a chegada do português modificou o destino dos índios. Isso acontece, por exemplo, nos dois últimos versos da quinta estrofe, onde, através de um objeto conhecido no episódio do encontro do branco com o índio - o espelho -, Renato Russo cria uma imagem poética que faz um jogo entre passado e futuro, já que o eu-lírico indígena enxerga refletido no espelho o mundo que iria enfrentar: doente da miséria humana. Além da voz do indígena – que predomina na canção -, na sétima estrofe há uma alteração de ponto de vista: a história não é contada pelo indígena, mas sim pelo branco português, o que se percebe pela mudança na melodia, na interpretação do cantor, e pela referência a aspectos míticos e anseios dos portugueses. A canção finaliza com um tom pessimista, em que o índio, ao retomar a voz na canção, sente-se resignado perante seu infortúnio, reconhecendo a sua “inocência” e conseqüente impotência perante o que o destino lhe reservou.

**Palavras-chave:** Índios. Renato Russo. Canção. Literatura.

# O LÚDICO EM SALA DE AULA A PARTIR DA ADAPTAÇÃO DE RUTH ROCHA DO CLÁSSICO A ODISSEIA

**Viviane Sbruzzi** (*Univates*) - *vivisbruzzi@hotmail.com*

A literatura, em seus primórdios, além da função de entreter, desempenhava o papel de transmitir valores aos leitores e, em grande parte, era responsável pela formação moral e política da população daquela época. Bons exemplos disso são os clássicos gregos e romanos, dentre os quais destacam-se as obras de Homero. No entanto, aos poucos, possivelmente devido ao avanço tecnológico, a importância da literatura foi sendo diminuída, já que ela não é mais a única formadora de condutas sociais e morais, e foi-se perdendo o hábito de ler. Os adolescentes desta era contemporânea vivem de experiências e de mudanças constantes, e por isso o professor tem papel fundamental na formação deste indivíduo e na recuperação destes universos perdidos. Para tal, o lúdico em sala de aula é um aspecto importante, pois pode promover a integração desse aluno com a literatura, além de ser um meio facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Pensando nisso, elaborou-se uma atividade lúdica baseada na adaptação de Ruth Rocha do clássico de Homero A Odisseia, a fim de resgatar os clássicos da literatura e a mitologia grega e, a partir disso, despertar nos alunos o gosto pela leitura. O objetivo deste trabalho é apresentar tal atividade, que consiste em um jogo de tabuleiro cujo intuito é o mesmo de Ulisses em sua odisseia: chegar à ilha de Ítaca. O jogo é composto de um dado, cartas com perguntas, as quais deverão ser respondidas corretamente para avançar as casas, e quatro barcos feitos de papel, um para cada jogador, representando o personagem Ulisses. Espera-se que essa atividade lúdica possa levar os alunos a adquirirem o gosto pela literatura, a criarem o hábito de ler e a perceberem que todo livro é uma aventura a ser explorada, uma odisseia a ser conquistada.

**Palavras-chave:** Literatura clássica. Mitologia. Lúdico. Ensino.

# O OTIMISMO NA OBRA O QUINZE, DE RAQUEL DE QUEIROZ

*Jairo Goetz (Univates) - jairo.teuto@hotmail.com*

*Maiara Gasparotto Lagemann (Univates) - maiaragaspa@gmail.com*

O propósito maior deste trabalho é o de mostrar como o retirante nordestino carrega consigo os mais profundos sentimentos de mudança, ou seja, de encontrar um novo futuro em outro lugar. A partir da obra “O Quinze”, de Raquel de Queiroz, busca-se encontrar a ligação do retirante nordestino à conjuntura econômica e social brasileira, mais especificamente da década de trinta do século XX. Pretende-se, portanto, resgatar da literatura essas concepções que vão substantivando o espaço que o personagem retirante ocupa, em especial nos aspectos literários, sociais e pessoais, tendo em vista que é fundamental apreender a tensão presente no contexto específico em que a obra foi elaborada. Ainda, diante desse contexto adverso, intenta-se compreender o otimismo presente na referida obra, conforme aceção de Dacanal (2001).

**Palavras-chave:** Retirante nordestino. Otimismo. Seca. Mudança.

## PROJETO ALUNO LEITOR - DA LITERATURA AOS PALCOS

*Daniela Guizzo de Oliveira (Univates e C.E.M. Pastor Dohms - Unidade Taquari) -danielaoliveira@dohms.org.br*

A proposta de trabalho da Escola é referenciada na obra *Ensinar a Pensar*, de RATHS, Louis (1977), com componentes curriculares e planos de ensino que têm como objetivo geral o título da obra – *Ensinar a Pensar* e, dentro disso, moldar o indivíduo com conhecimentos nas mais variadas áreas. Pois, segundo Raths, a Escola não oferece conteúdos direcionados para despertar o pensamento. “Os manuais existentes são consideravelmente deficientes quanto à atenção que dão ao pensamento” (p.16). Desse modo, a tarefa que se impõe a nós professores é apresentação de experiências desafiadoras a fim de despertar atitudes de reflexão e aprendizagem significativa. Na rede Dohms, o Projeto institucional, intitulado PROJETO ALUNO LEITOR iniciou em 2001 e, até hoje, já passou por diferentes enfoques, de acordo com a realidade das unidades de ensino. As diferentes faixas etárias têm números específicos de leituras obrigatórias anuais, que, até então, não são as mesmas em todas as escolas, mudança que vem sendo estudada para o próximo ano letivo. No desenvolvimento do projeto, o aluno é desafiado a criar uma significação própria de conceitos e integrar a eles outros do mundo, estando em constante movimento de construção da sua aprendizagem e da sua própria identidade. Neste seminário, compartilharemos o trabalho que vem sendo desenvolvido em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental na Unidade de ensino Taquari, ao longo dos anos 2013, 2014, 2015 e 2016. A professora titular, acadêmica de Letras da Univates, desenvolve, a partir da obra literária, a produção de musicais, (re)intitulando o projeto “Da literatura aos palcos”, tornando-o significativo não apenas para a turma que faz a leitura de fato, mas possibilitando uma interação de toda a comunidade com a literatura.

**Palavras-chave:** Literatura. Teatro. Musical.

# QUEBRANDO PRECONCEITOS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

*Róger Sullivan Faleiro (Univates) - sullivanunivates@bol.com.br*

*Letícia Krüger (Univates) - leticia.kruger@univates.br*

*Kári Lúcia Forneck (Univates) - kari@univates.br*

A busca por novas metodologias de ensino e de aprendizagem tornou-se algo corriqueiro no meio educacional. Atualmente, professores procuram trazer o planejamento e a prática interdisciplinares para dentro das escolas, o que não é uma tarefa fácil, pois a interdisciplinaridade precisa de alguns fatores para se tornar concreta, como o planejamento em grupo e a flexibilidade dos docentes. Planejar em grupo e propiciar espaço para que outras áreas do saber se agreguem na construção de propostas pedagógicas diferenciadas são pontos importantes para alcançar sucesso no que se refere ao contexto apresentado. Nesse sentido, aventurar-se na vereda interdisciplinar é realmente importante, principalmente na conjuntura educacional em que vivemos. Atualmente, nos deparamos com diversos cursos de ensino superior que estão inserindo em seus currículos e, conseqüentemente, oportunizando aos alunos a experiência de integrar ações interdisciplinares. O curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, por exemplo, atualmente conta com três estágios no formato interdisciplinar, contemplando as áreas de Literatura, Português e Língua Estrangeira. Então, no papel de licenciandos, fomos desafiados a elaborar uma proposta de sequência didática na disciplina de Estágio I, que contemplasse ao mesmo tempo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Literatura. O planejamento foi concebido a partir do conto “Aqueles dois”, de Caio Fernando de Abreu, para ser aplicado no 2º ano do Ensino Médio. O trabalho dispõe de quatro atividades com duração de dois períodos de 45 minutos, intitulado “A interdisciplinaridade quebrando preconceitos”, temática que pôde ser desenvolvida a partir do conto. Após a conclusão e apresentação do projeto, pudemos confirmar que a interdisciplinaridade nos cursos de Licenciatura vem a ser uma experiência inovadora e importantíssima para a formação dos futuros docentes, pois essas práticas aumentam a capacidade de atuação imbricada dos saberes em diálogo e fortalecem a qualificação do ensinar e do aprender.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Sequência didática. Letras. Propostas pedagógicas diferenciadas.



## SARAUS: ARTE E LITERATURA NA PRAÇA

*Raquel Barcelos de Souza (Univates) - raquel.souza@univates.br*

*Rosiene Almeida Souza Haetinger (Univates) - rosiene@univates.br*

*Júlia Bazanella (Univates) - jbazanella@universo.univates.br*

O projeto de extensão Veredas da Linguagem, da Univates, tem como objetivo promover oportunidades de formação teórico-prática a acadêmicos e diplomados sobre a linguagem e suas múltiplas interfaces a fim de contemplar demandas da comunidade. Esse projeto de extensão divide-se em cinco eixos, sendo um deles Linguagem artístico-literária. O eixo possui quatro grupos de trabalhos, dentre os quais está o grupo “Saraus”. Desde março de 2016, o referido grupo vem atuando na comunidade com diferentes intervenções artísticas e literárias, que acontecem alternadamente no Arte na Escadaria, em Estrela, e no Arte na Praça, que ocorre no município de Lajeado, eventos estes que se constituem em feiras de arte, com brique, exposições, artesanato, cultura, música, os quais ocorrem todo 1º e 2º domingo do mês, respectivamente. Já foram organizados três saraus: “Frida Kahlo e vozes femininas da literatura”, “Todo amor que houver nessa vida” e “Manoel de Barros, de passarinhos, de árvore... e de poesia”. Nessas ocasiões houve leitura de textos literários referentes à temática ou ao autor contemplados no tema escolhido, debate e apreciação de obras pictóricas ou experimentação de atividades artísticas. As intervenções promovidas pelo grupo Saraus têm como objetivo levar a literatura e a arte para espaços públicos, promovendo, assim, o compartilhamento de experiências de leitura, fruição literária, a socialização da experiência artístico-literária e, por conseguinte, a formação de leitores.


**Palavras-chave:** Sarau. Arte. Literatura. Praça.

# UMA VIAGEM AO MUNDO DE TINTA

Margarete Hilsendeger (PUCRS) - [margacenteno@gmail.com](mailto:margacenteno@gmail.com)

Wolfgang Iser, em seus trabalhos sobre o ato de ler, argumenta que durante a leitura, autor e leitor assinariam um “contrato” que legitimaria o texto não mais como um simples discurso, mas como um “discurso encenado”. Além disso, ele explica que uma das funções do leitor é encontrar qual a regra aleatória do jogo do texto e que a sua reação só será considerada adequada se conseguir jogar de acordo com essa regra. Esses processos, característicos da leitura, têm sido aproveitados por muitos autores para construir suas narrativas literárias. Algumas dessas iniciativas são no sentido de permitir que o leitor se transforme em personagem, como se ele fosse puxado para dentro das páginas do livro, enquanto outras ficcionalizam a imagem do escritor, transformando a leitura em uma experiência que colocará o leitor diante das angústias e incertezas do processo de criação literária. Neste trabalho analisam-se duas obras que são exemplos dessas iniciativas: *Coração de tinta*, da alemã Cornelia Funke e *Viagens no scriptorium*, do norte-americano Paul Auster. O objetivo é examinar, não só os processos que estão envolvidos no ato da leitura, mas demonstrar que eles também estão presentes em dois tipos diferentes de literatura, a infantojuvenil e a adulta.

**Palavras-chave:** Leitor. Leitura. Wolfgang Iser. Cornelia Funke. Paul Auster.

The background of the page is a light green gradient. A large, stylized map of Brazil is formed by a dense collection of small, colorful icons. These icons include various symbols such as hearts, stars, gears, Wi-Fi signals, shopping carts, calendars with the number '31', speech bubbles, musical notes, cameras, and human figures. The icons are scattered across the entire page, with a higher concentration forming the shape of the Brazilian map.

# Resumos

Práticas de ensino de Língua  
Estrangeira - Espanhol

# O USO DOS ARTIGOS DEFINIDOS DA LÍNGUA ESPANHOLA POR ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO/ TÉCNICO

*Kleber Eckert (IFRS - Câmpus Bento Gonçalves) - klebereckert@hotmail.com*

O tema do presente trabalho é o uso dos artigos definidos da língua espanhola por estudantes de Ensino Médio/ Técnico. Trata-se do andamento da pesquisa intitulada “O uso dos artigos definidos por estudantes de língua espanhola em estágio inicial” desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – campus Bento Gonçalves durante o ano de 2016. Os objetivos principais do projeto são: descrever o uso dos artigos definidos em língua espanhola; identificar as principais diferenças entre o uso dos artigos no contraste português/espanhol; revisar conceitualmente as bases das três vertentes da Linguística Contrastiva; relacionar os modelos teórico-práticos da Linguística Contrastiva ao fenômeno gramatical investigado; identificar e analisar os usos dos artigos definidos em produções escritas de alunos em fase inicial de aprendizagem de língua espanhola; identificar, classificar e analisar os tipos de erros cometidos em relação ao uso dos artigos. Como base teórico-analítica, o estudo está ancorado nos pressupostos da Linguística Contrastiva, em seus três grandes campos de análise: a Análise Contrastiva (Lado, 1972), a Análise de Erros (Corder, 1992) e a Análise de Interlíngua (Selinker, 1992). Além disso, a base linguístico-gramatical do uso dos artigos definidos encontra-se amparada nos estudos de Alarcos Llorach (1999), Masip (2005), Matte Bom (1995), Sarmiento e Sánchez (1989), Milani (2011) e Fanjul (2005). Quanto à metodologia, o primeiro passo foi identificar os erros produzidos com os artigos nos textos escritos pelos estudantes e, após, os erros foram reunidos por categorias e analisados a partir dos pressupostos da Análise de Erros, de Corder (1992). Até o momento, percebeu-se que uma parte dos erros foi motivada pela interferência da língua materna, enquanto outra parte remete ao próprio sistema de organização dos artigos definidos da língua espanhola.

**Palavras-chave:** Artigos definidos. Análise de erros. Aprendizagem. Ensino médio.

## BUSCANDO BELEZA NO COTIDIANO

*Kimberling Schaun (UFRGS) - kim.schaun@gmail.com*

O presente resumo traz o relato de um projeto aplicado por bolsistas do PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Intitulado *La belleza en lo cotidiano*, propôs que alunos do ensino fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre refletissem e buscassem, através da perspectiva fotográfica, aspectos positivos dos ambientes onde vivem. O projeto PIBID Espanhol acredita que é necessário não apenas que o aluno perceba os aspectos mais relevantes do espaço sociocultural do qual faz parte, mas também que reconheça como sua personalidade se constrói através do papel que desempenha em sua comunidade. O projeto buscou proporcionar uma reflexão sobre os principais espaços de socialização e construção de identidade dos alunos: casa, escola e bairros, partindo da busca por aspectos positivos acerca de lugares que muitas vezes são vistos negativamente. Foi pedido que os estudantes fotografassem com seus celulares estes ambientes, com objetivo de captar sua beleza e poesia. Desta maneira, aliou-se o uso de tecnologias com a aprendizagem escolar de Espanhol como LE. Ao longo do curso muitos temas formais e gramaticais foram trabalhados, pois a cada fotografia, deveriam criar sua legenda, como ocorre em exposições artísticas. Assim, os alunos puderam reconhecer-se em seus ambientes cotidianos e também como artistas, pois efetivamente produziram sua arte. As imagens recolhidas resultaram em uma exposição fotográfica, com objetivo de compartilhar o produto final do projeto com toda a comunidade escolar. Como resultado, percebemos efetivamente que os alunos refletiram sobre seus ambientes de socialização. Concluímos que desenvolver a construção de uma perspectiva mais positiva sobre os locais socioculturais dos alunos também desenvolveu uma visão mais otimista sobre suas vidas cotidianas e foi muito positivo para repensar a coletividade e também sua autoestima.

**Palavras-chave:** Ensino de Espanhol. Cultura. TICs.



# CONOCIENDO OTRAS CULTURAS Y NUESTRO ESPACIO SOCIAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL USO DE MATERIAL AUTÉNTICO

*Lais Camilotti Dalberto (Univates) - lcdalberto@universo.univates.br*

*Tatiane Agostini (Univates) - tatinhagostini@gmail.com*

Adhiriéndonos a las concepciones del enfoque comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), consideramos que los materiales didácticos deben presentar situaciones de vida cotidiana y proponer actividades que permitan al alumnado el acceso a las diversas áreas del conocimiento, a fin de desarrollar la competencia comunicativa necesaria que lo capacite a su inserción en actividades de vida ordinaria y social. Para que haya un contacto muy estrecho con la LE y para que ocurra un aprendizaje significativo, defendemos la utilización de materiales auténticos, pues los materiales de esa naturaleza acercan los aprendices al idioma. Con base en esas especificidades de la enseñanza-aprendizaje de LE, creamos una unidad didáctica cuyas actividades propuestas contemplan las cuatro competencias lingüísticas necesarias para su dominio: la lectura, la oralidad, la escritura y la gramática. El objetivo de este trabajo es presentar la propuesta didáctica planteada para desarrollar tales competencias. A partir de cuentos y reportajes auténticos de España conteniendo aspectos de la cultura del país, sugerimos actividades pensadas para el tercer año de la secundaria, que abarcan interpretación y discusión oral de texto, investigaciones, uso de diccionario, producción textual y de dibujo, además de actividades de vocabulario y de gramática. Se espera con esta propuesta que el alumno salga de la escuela teniendo un conocimiento más profundizado de la lengua y de la cultura española, y que sea capaz de utilizar el idioma en distintas situaciones de comunicación.

**Palabras-clave:** Lengua extranjera. Español. Material auténtico. Enseñanza/aprendizaje.

# ¿JUSTICIA POR MANO PROPIA?: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA BASADA EN LA PELÍCULA *EL SECRETO DE SUS OJOS*

*Pâmela Lopes Vicari (UNIVATES) - pamela.vicari@hotmail.com*

*Viviane Sbruzzi (UNIVATES) - vivisbruzzi@hotmail.com*

Las películas son, por naturaleza, recursos perfectos para promover el trabajo interdisciplinario. Con base en eso, fue elegida la película argentina *El secreto de sus ojos* para elaborar un proyecto que propone un diálogo entre Lengua Española, Historia, Lengua Portuguesa, Artes, Filosofía y Sociología. El objetivo general del proyecto es, a partir de la película, promover un aprendizaje significativo que les permita a los alumnos desarrollar, además de las cuatro destrezas básicas para aprender una segunda lengua - lectura, oralidad, escritura y audición -, sus pensamientos críticos. Para tal, es fundamental discutir las temáticas presentes en la película, haciendo que todos los alumnos se involucren y tomen posicionamientos frente a las problemáticas presentadas. De acuerdo con tal objetivo, se propuso la realización de un jurado simulado partiendo de una escena específica de la película, la cual involucra personajes en una situación en que es hecha justicia por mano propia. La actividad está pensada para alumnos de tercer año de la enseñanza media, totalizando cinco clases de 50 minutos cada. Para que la actividad se pueda concretar en una perspectiva interdisciplinaria, es necesaria la contribución de las siguientes asignaturas: a) Historia, abarcando los grandes y famosos jurados y trabajando el momento histórico en que la película fue ambientada; b) Artes, ocupándose de la escenografía y de la producción teatral del jurado simulado; c) Lengua Portuguesa, estudiando el género oral debate público reglado; d) Filosofía y Sociología, abarcando cuestiones del comportamiento humano, a fin de comprender la conducta de los personajes; e) Lengua Española, desarrollando la comprensión auditiva, además de la producción escrita de un guión para el jurado. Con ese proyecto de trabajo interdisciplinario se espera, además de construir y/o profundizar conocimientos en las asignaturas involucradas, suscitar reflexiones acerca de las conductas del ser humano y formar ciudadanos críticos.

**Palabras-clave:** Lengua española. Interdisciplinaridad. Película. Jurado simulado.

# TRABAJANDO EXPRESIONES IDIOMÁTICAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA A PARTIR DE MATERIAL AUTÉNTICO

Cátia Regina Hentges (Univates) - [catia-r1@hotmail.com](mailto:catia-r1@hotmail.com)

A lo largo del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE), es importante reconocer, además de sus elementos lingüísticos y de reglas específicas, la influencia que la cultura tiene sobre ella. Desde ese punto de vista, trabajar con expresiones idiomáticas, estructuras fijas muy utilizadas tanto en contextos formales como informales de habla, es extremadamente importante. Para reconocer y utilizar esas estructuras, el alumno debe tener un dominio no solo de cuestiones relacionadas al sistema lingüístico, sino también de aspectos discursivos, que se refieren al saber emplearlas en situaciones específicas. Dada la naturaleza de los idiomatismos, los materiales auténticos son un excelente recurso para su estudio, y un tipo de material que posibilita un trabajo muy amplio con cuestiones lingüísticas, culturales y sociales son las películas. Fue con base en esto que elaboramos actividades didácticas para la enseñanza de la lengua española utilizando la película argentina *El secreto de sus ojos*, en que los personajes usan expresiones idiomáticas con frecuencia y de manera más natural, lo que permite que los estudiantes comprendan las situaciones y los contextos en que son utilizadas de modo más fácil. Para desarrollar la propuesta, fueron creadas actividades que lleven los estudiantes a comprender el fenómeno lingüístico primero a partir del análisis de expresiones idiomáticas de la lengua portuguesa y, posteriormente, reconociendo aquellas presentes en la película. También serán analizadas algunas expresiones de la lengua española, buscando comprender las situaciones comunicativas en que son usadas. Con las actividades se espera que los alumnos I) sean capaces de reconocer y entender el funcionamiento de las expresiones idiomáticas en la lengua portuguesa, II) conozcan algunas expresiones argentinas a partir de la película *El secreto de sus ojos*, III) se acostumbren a ciertos idiomatismos de la lengua española y IV) perciban las situaciones comunicativas en que son empleadas.

**Palabras-clave:** Lengua española. Expresiones idiomáticas. Material auténtico. Película.

# PIBID E A QUESTÃO DA MEMÓRIA PÓS-DITADURAS NAS AULAS DE ELE

*Débora Santos da Silva (UFRGS) - dnsaksl@gmail.com*

O presente trabalho pretende apresentar o projeto desenvolvido pelos bolsistas do PIBID Espanhol UFRGS a respeito das ditaduras do Cone Sul da América Latina, a saber, Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Criado para ser trabalhado com alunos do ensino médio, o projeto visa integrar os conhecimentos linguístico-discursivos da língua espanhola com os fatos históricos dos países hispano-americanos, ainda muito desconhecidos pelos alunos da rede pública. A temática do projeto é dividida em seis aulas e seu cerne é a questão da memória dos principais ocorridos nas ditaduras latino-americanas. A cada turma é destinado o estudo de uma das ditaduras sucedida nos países além do Brasil, os quais recebem maior atenção por parte dos bolsistas na apresentação do conteúdo proposto. A produção final dos alunos consiste na realização de um memorial, baseado no que está exposto no Museu da Memória e dos Direitos Humanos, no Chile. A experiência demonstra a importância de se suscitar o debate de temas que não fazem parte do senso comum, de forma a estimular o pensamento crítico dos alunos, que se faz tão importante para seu sucesso escolar, acadêmico e profissional e sua plena formação enquanto cidadãos. Além disso, evidencia o papel decisivo que o professor de espanhol como língua estrangeira possui na vida escolar, qual seja, o de divulgar e ampliar o conhecimento sobre a história e a cultura dos países latino-americanos.

**Palavras-chave:** Docência. ELE. PIBID. América Latina. Ditaduras.

# DISCUTINDO O GÊNERO JORNALÍSTICO: UMA ABORDAGEM PARA AS CLASSES DE ESPANHOL

*Leonardo Rava (UFRGS) - lrava94@gmail.com*

O presente trabalho tem como objetivo expor a experiência docente realizada pelo subprojeto Espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) junto a três turmas de Ensino Médio da escola estadual porto-alegrense Senador Ernesto Dornelles: o projeto “Discutindo o gênero jornalístico: uma abordagem para as classes de espanhol”. Este consistiu na discussão sobre aspectos do gênero jornalístico – como autoria, impessoalidade, coloquialidade, literariedade e objetividade – e na posterior produção de um jornal da escola em espanhol. Pequenos grupos em cada turma ficaram responsáveis pela produção de uma seção dele – cultura, esportes, gastronomia, opinião, policial, política e variedades. Todas as aulas centravam-se em textos jornalísticos possibilitando o trabalho da língua espanhola de forma contextualizada e permitindo tanto que se abordassem as peculiaridades gramaticais e estilísticas de cada um deles, como também aspectos fundamentais para a produção dos alunos, tais como o uso de verbos, marcadores e ordenadores textuais. Visando a aproximação cultural e o destaque à pluralidade dos povos latino-americanos, foram utilizadas reportagens de jornais dos mais variados países da região que enfocassem temas de relevância para apontar tal diversidade – como a Revolução Sandinista e a luta livre no México. Por se tratar de um projeto final que exigia grande reflexão crítica e domínio do idioma por parte dos alunos, foi-lhes solicitado que desde as primeiras aulas trouxessem suas produções para serem avaliadas pelos bolsistas, a fim de auxiliá-los nas dificuldades que surgiam no processo de escrita, o que serviria de noção para a preparação das aulas subsequentes, como preconiza o método de pesquisa-ação. Ao final das sete aulas do projeto, as seções produzidas foram reunidas e formatadas como o jornal para versão impressa e virtual, sendo posteriormente entregues aos alunos.

**Palavras-chave:** PIBID. Cultura. Jornal.



# INVENÇÕES E HISTÓRIAS CIENTÍFICAS: UM OUTRO ENFOQUE PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Ana Laura Horbach (UFRGS) - anahorbach@gmail.com

O trabalho “Invenções e histórias científicas: um outro enfoque para o ensino de Língua Espanhola” é um relato de uma sequência pedagógica realizada durante o primeiro semestre de 2016 pelas bolsistas do PIBID com os sétimos anos do Colégio Uruguai nos períodos de aulas regulares. A partir das nossas experiências no método pesquisa-ação, desenvolvemos ao longo de sete encontros discussões sobre artigos científicos do cotidiano e sua importância, sua inserção no mercado de consumo e os protagonistas das narrativas científicas, realizando discussões sobre grupos historicamente marginalizados como mulheres, negros e negras, LGBTQTS e latino-americanos através de textos, jogos de tabuleiros e outras dinâmicas em grupo que permitiram trabalhar alguns conteúdos gramaticais. A execução do projeto mediou aulas expositivas e dialogadas com atividades de reflexão individual e em grupo, buscando a compreensão da importância do indivíduo para o coletivo e vice-versa, culminando na produção do trabalho final. Esse produto foi consequência das reflexões sobre o que significa ser útil na sociedade em que vivemos e como as criações são inseridas no mercado por intermédio da publicidade. A proposta era que, assim como os inventores e inventoras estudados, criassem um protótipo de uma invenção útil ao nosso cotidiano, incentivando o estímulo à criatividade e à imaginação, para que integrasse um catálogo de invenções e publicidades da turma. O projeto mostrou-se eficaz em seu objetivo, conseguindo aproximar os alunos da língua estrangeira espanhol através de uma temática que dialogava com o cotidiano dos alunos, trazendo novos elementos para recompor um pouco da história científica do mundo. Por fim, concluímos que a mediação entre os encontros expositivos e dialogados e trabalhos de reflexão coletiva e individual mostrou-se essencial na construção do produto final e na aquisição lexical e gramatical do espanhol, bem como o uso do texto como elemento central no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** PIBID. Texto. Invenções.

# LA ENSEÑANZA DE ELE A NIÑOS EN PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

*Renata Martins da Silva (UFRGS) - renata.martins@ufrgs.br*

O projeto “Un Viaje Cultural con Niños en Proceso de Alfabetización” foi criado para ser aplicado no primeiro ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação UFRGS em 2016/1. O desafio foi trabalhar, pela primeira vez na disciplina de Estágio de Docência em Língua Espanhola I da UFRGS, com crianças ainda não alfabetizadas, o que limita o trabalho com duas habilidades muito utilizadas nas aulas de ELE: a leitura e a escrita. Nossa proposta foi oferecer aos alunos aspectos culturais e linguísticos de países falantes de espanhol através de uma viagem por esses países. Ao iniciar, percebemos que a noção de país não estava clara e precisava ser construída antes de trabalharmos com tais países. Assim, buscamos construir com as crianças noções de bairro, cidade e país. As aulas foram ministradas em espanhol e houve compreensão geral por parte dos alunos. Utilizamos do método comunicativo, apresentando atividades lúdicas com recursos visuais e auditivos. Propusemos um contato com o universo real além da teoria, montando com cada um seus bairros e, com os bairros juntos, formando uma cidade. Após formarmos a cidade, explicamos onde ela estava inserida; para isso, levamos um mapa da América Latina ampliado. O entendimento de bairro, cidade e país foi construído de maneira lúdica. Esse processo foi necessário para que eles percebessem que a língua alvo é falada em outros países. O produto final foi a simulação de uma viagem para a Argentina. Essa simulação englobou recursos linguísticos que foram ensinados ao longo do semestre – como apresentação pessoal, números, meios de transporte -, aspectos culturais e noções geográficas e de distâncias. Houve um forte envolvimento com o idioma e a cultura. Ao trabalhar com crianças, toda teoria precisa vir acompanhada de algo concreto e lúdico, que faça sentido para o aluno naquele momento.

**Palavras-chave:** Espanhol. Crianças. Cultura.

# LOS COLORES Y LOS SIGNIFICADOS QUE DESPIERTAN

*Bárbara Bianca Batisti (Univates) - barbarabiancabatisti@yahoo.com.br*

*Cátia Regina Hentges (Univates) - crhentges@univates.br*

El presente trabajo propone sugerencias de actividades a partir de materiales auténticos para la enseñanza de Lengua Española como lengua extranjera. Pensando en lectura y escritura, los materiales auténticos son los que mejor relacionan estas dos competencias para el aprendizaje. Textos auténticos, conforme Pérez y Pozzobon (2010), son textos que no fueron producidos específicamente para las clases en las que se enseña la lengua, sino publicaciones dirigidas a hablantes nativos. Este contacto con el lenguaje real es muy productivo para el aprendizaje, pues trata de la lengua dentro de un contexto, en situaciones reales de comunicación, no tratándose de algo producido solamente con fin pedagógico, para enseñar determinado contenido. Con base en estos materiales, fueron propuestas actividades para enseñar los colores a partir de la pintura de dibujos, escucha de canción, lectura de un cuento y de un poema, e interpretación de obras artísticas. Las actividades tienen por objetivo desarrollar la lectura y comprensión a partir de las preguntas relacionadas a los textos, la expresión oral al asociar los colores con los sentimientos despertados y la habilidad artística al producir pinturas semejantes a las de Romero Britto. De este modo se espera que los alumnos puedan sentirse más próximos del contenido presentado, una vez que relacionan los colores con sus sentimientos, trabajando de forma interactiva, además de enterarse a situaciones reales del uso de la lengua, basados en los materiales auténticos.


**Palabras-clave:** Texto. Lengua. Materiales auténticos.

# **GENTE HOY: SUA ADEQUAÇÃO AO PLANO CURRICULAR CERVANTES E AO MARCO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS**

*Maica Frielink Immich (UFRGS) - maicaimmich@hotmail.com*

O trabalho apresenta um estudo sobre o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) e sobre os níveis de referência propostos para a aprendizagem, o ensino e a avaliação. As competências gerais e comunicativas dos estudantes são fundamentais para compreender a estrutura dos níveis propostos e, por isso, se analisam, além dos níveis de referência, o enfoque adotado e as competências. Em seguida, faz-se um estudo sobre o Plano Curricular do Instituto Cervantes, desdobramento do Marco Comum de Referência. Analisa-se a organização do Plano Curricular, que parte dos componentes – gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural e de aprendizagem – a partir dos quais apresenta doze inventários para o ensino de espanhol. Estes inventários discriminam os conteúdos da proposta curricular para cada nível de referência. Ao final, analisa-se o livro didático de espanhol Gente Hoy 1 (A1-A2) com o objetivo de ver como e em que medida está adequado ao que foi proposto tanto pelo documento do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas como pelo Plano Curricular Cervantes, principalmente no que diz respeito às competências gerais e comunicativas do MCER e aos objetivos gerais do Plano Curricular Cervantes. A análise do livro didático apresenta e discute sua estrutura, as informações iniciais e sua correlação com as tarefas e atividades propostas, bem como a adequação com os documentos anteriormente estudados de uma das unidades didáticas, escolhida como amostra representativa.

**Palavras-chave:** Marco Comum Europeu de Referência. Plano Curricular Cervantes. Livro didático de espanhol.

The background of the page is a large, stylized map of Brazil. The map is filled with a dense collection of small, colorful icons. These icons represent various concepts such as technology (Wi-Fi, smartphone, camera), education (books, graduation cap, person icons), communication (speech bubbles, mail, social media), and general life (heart, home, shopping cart, calendar). The icons are scattered across the entire map, creating a vibrant and detailed texture. The text is positioned on the left side of the map, over a light green background.

Resumos  
Práticas de ensino de Língua  
Estrangeira - Inglês



# A MAGIA DOS JOGOS NO LIVRO *ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS*

*Daniela Sandri Bizarro (Univates) - dani-sandrib@hotmail.com*

*Lívia Pretto Mottin (Univates) - liviamottin@univates.br*

O presente relato é produto da minha prática como professora no estágio docente de Língua Inglesa do curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, orientado pela professora Lívia Pretto Mottin, no primeiro semestre de 2016. A prática aqui relatada, intitulada “A magia dos jogos no livro Alice no País das Maravilhas”, foi desenvolvida com as turmas do 8º ano e do 3º EM de uma escola privada da região. O projeto promoveu a aliança entre a literatura, a Língua Inglesa e os jogos, com o propósito de proporcionar a interação através da língua adicional e de ampliar e aprimorar os conhecimentos dos discentes. Ao longo das aulas realizadas, as turmas entraram em contato com o universo do autor Lewis Carroll e com a simbologia que envolve os principais elementos de “Alice no País das Maravilhas”. Além disso, eles estudaram o gênero textual jogo, através da vivência dos jogos croque, pôquer e xadrez e da produção de seus próprios jogos, que foram compartilhados com a comunidade da cidade. Ao final da aplicação das aulas, ficou evidente que a mistura da literatura, dos jogos e da Língua Inglesa foi muito positiva e proporcionou aprendizagens que transcenderam a aquisição de saberes relacionados aos conteúdos. Todas as pessoas envolvidas puderam perceber a sua capacidade de criar e de trabalhar em conjunto.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa. Língua Adicional. Estágio Docente. Alice no País das Maravilhas.

# A SELEÇÃO DE TEXTOS AUTÊNTICOS NA INTERNET: COMPROMISSO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Jancileidi Hubner (URI-Erechim) - jancihubner@hotmail.com

Édina Menegat Mecca (URI-Erechim) - edinamm@yahoo.com.br

Sabendo que o objetivo principal do ensino de Língua Estrangeira é promover o entendimento de que a linguagem é sempre uma prática social, a qualidade dos textos oferecidos aos alunos durante o processo de aprendizagem é questão crucial. A base das atividades em torno de uma Língua Estrangeira deve se dar através da utilização do texto autêntico, ou seja, o texto como uso real da linguagem em seus variados gêneros com o intuito de veicular uma mensagem socialmente. O uso de textos autênticos em aulas de Língua Estrangeira é referendado nos PCNs (BRASIL, 1998) e nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009) como elemento essencial para o letramento do estudante. Assim, a Internet torna-se ferramenta ao professor de línguas, pois oferece textos variados que podem ser utilizados como material didático. Entretanto, com base na grande quantidade de material reunido na web, é de grande importância selecionar adequadamente os recursos disponíveis, à medida que nem todos são apropriados para o uso em sala de aula. Então, esta investigação de natureza bibliográfica exploratória aponta as contribuições da rede como fonte de material autêntico para alicerçar o processo de ensino e aprendizagem de outro idioma e, com base nas ideias de Dudeney e Hockly (2007), busca contribuir com a prática pedagógica do professor de Língua Estrangeira a partir da elaboração de um roteiro de avaliação de sites autênticos a serem utilizados como material didático.

**Palavras-chave:** Língua Estrangeira. Letramento. Textos Autênticos. Internet. Seleção de Material.

# CELEBRATING THE SCHOOL'S 50TH ANNIVERSARY: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA

*Marine Laísa Matte (UFRGS) - marine.laisa@gmail.com*

*Kaiane Mendel (UFRGS) - kaiane.mendel@hotmail.com*

Este trabalho relata uma experiência fruto do Estágio de Docência em Língua Inglesa I, disciplina do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul cursada pelas autoras ao longo do primeiro semestre de 2016. Durante o período de observação de aulas em uma escola estadual localizada em Porto Alegre, constatou-se que os 16 colegas da turma se dispunham em pequenos grupos na sala de aula, pouco interagindo entre si. Sendo assim, o projeto *Class 74 celebrates the school's 50th anniversary*, desenvolvido durante 20 horas-aula em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, foi motivado pela organização das relações observadas na turma, bem como pelos 50 anos da escola comemorados na ocasião do estágio. Tal marco foi oportuno para promover uma reflexão acerca do significado da escola na vida dos alunos. A proposta de ensino elaborada seguiu as orientações dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009), os quais indicam uma organização curricular por meio de projetos de aprendizagem significativos (SCHLATTER; GARCEZ, 2012; BARBOSA, 2004; HERNANDÉZ, 2004; VIERA; MENDES, 2004), a partir dos quais o ensino de língua adicional oportuniza ao aluno a ampliação de seus contextos de participação no mundo. Ao longo do projeto, propôs-se uma discussão sobre aspectos culturais relacionados a comemorações de aniversário e sobre diferentes modos de convidar e celebrar. O produto final constituiu-se de um mural comemorativo de fotografias com legendas em língua inglesa, representando o que cada aluno mais gosta na escola. Aplicado o projeto, a turma pôde refletir sobre o porquê de estar celebrando o aniversário da escola, bem como realizou uma produção inserida em um contexto real de uso dos recursos linguístico-discursivos aprendidos. A análise dos registros das aulas proporcionou uma reflexão crítica acerca das práticas docentes, possibilitando mudanças no planejamento de projetos futuros.

**Palavras-chave:** Estágio de Docência em Língua Inglesa. Pedagogia de Projetos. Aniversário da escola.

# CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE “LÍNGUA”: PROJETOS DE APRENDIZAGEM EM DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

*Cristiane Maria Schnack (Unisinos) - crischnack@yahoo.com.br*

*Cristina Gibk (Unisinos) - cgibk@unisinos.br*

O desenvolvimento de projetos de aprendizagem (SCHLATTER E GARCEZ, 2012; STOLLER, 2002) constitui-se, no âmbito universitário, como parte da formação docente visando ao contexto da sala de aula regular. Em termos curriculares, tal desenvolvimento ocorre em disciplinas pertencentes ao eixo da formação docente. Experimentalmente, este eixo não oferece oportunidades de vivência suficientes na pedagogia de projetos para que ela se consolide como uma perspectiva teórico-metodológica que pavimentará o fazer docente do futuro professor. Considerando que é essencial que o futuro professor não somente teorize, mas também seja sujeito de uma sala de aula organizada por projetos de aprendizagem, temos organizado ao longo dos últimos semestres, a sala de aula de disciplinas de Língua Inglesa, tradicionalmente percebidas como espaço de instrumentar os/as alunos/os em relação à língua, a partir dessa perspectiva. Esta experiência, desenvolvida nas disciplinas de Inglês 2 e 3, tem criado espaços para que os/as alunos/as, 1) desenvolvam projetos que os/as aproximem de campos de atuação da sua especialidade, 2) vivenciem a língua de maneira contextualizada, 3) reconfigurem a sala de aula, privilegiando a autonomia e o letramento (acadêmico), 4) signifiquem a aprendizagem baseada em projetos, e 5) iniciem a empreitada de pensar o processo de ensino e aprendizagem desde esta perspectiva já no princípio do curso. Nesse relato, sistematizamos a proposta de ensino, enfatizando 1) o planejamento, 2) a condução de atividades que fomentam o desenvolvimento dos projetos, 3) as percepções acerca das aprendizagens construídas colaborativamente, desde a perspectiva de alunos/as e professoras e 4) as demandas emergentes que podem se mostrar como desafios. Espera-se contribuir com o debate vinculado à formação docente e ao desenvolvimento de letramento acadêmico, propondo que esta formação ocorre em contextos diversos que não somente nas disciplinas reconhecidas como de formação docente.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de Língua Inglesa. Projetos de aprendizagem. Formação docente. Ensino de língua adicional.

# ENGLISH TEACHING PRACTICUM: EVERY STORY NEEDS A HERO

*Catherine Luiza Werlang (Univates) - cathe.2512@gmail.com*

This paper aims to explain the main points of the English Teaching Practicum developed at Colégio Gaspar Silveira Martins, during the first term of 2016 as a practice integrated into the Languages and Literature academic program, at Centro Universitário UNIVATES. During approximately six weeks, I worked with a class of elementary school in order to apply a project involving English Language Learning, based on the classic legend of King Arthur and on the concept of hero. Through a main text - the book King Arthur and the knights of the round table: a comic strip retelling, by Marcia Williams - the practices were developed aiming to make students be in contact with this specific piece of work, becoming able to understand the usage of the Simple Past and some linguistic aspects presented in the book. Besides, students were also supposed to apply what they had learnt during the reading in a text production, as well as to reflect about the concept of hero. The practices were mainly based on the idea mentioned by Schlatter (2009 and 2012) that a linguistic education means using the additional language to enlarge students' understanding of themselves as well as of the place in which they are and the world in its complexity, allowing them to reflect and act in a critical and active way. The project methodology also inspired the practicum that covered not just English Language, but English Literature and other subjects as well. As an overall analysis, I could conclude that this experience promoted a kind of citizenship that transcended the linguistic aspects and the English class itself, once students were able to apply the knowledge they had acquired in their own reality, making collective good practices and realizing how important is to be a proficient citizen in any language.

**Keywords:** English Teaching. Project. Practice. Literature.



# O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS E O LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Gabrielle de Souza Alves (UNISINOS) - gabrialves3@gmail.com*

O cenário do ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil vem se transformando lentamente, a partir da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) no âmbito da escola básica, desde que esse componente curricular se tornou obrigatório. Os livros didáticos (LDs) distribuídos gratuitamente para o componente curricular inglês são uma realidade recente na escola pública brasileira, frutos de políticas educacionais de incentivo a esse material. Sendo assim, professores de Língua Estrangeira (doravante LE) buscam materiais, novas propostas de ensino e orientações que os auxiliem no oferecimento de melhores condições para que seus alunos aprendam. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta uma análise que tem uma coleção de livros didáticos de inglês do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como objeto de estudo. A metodologia de análise baseia-se em perguntas retiradas do Guia do Livro Didático do PNLD 2014 (BRASIL, 2013), que dizem respeito aos gêneros e à compreensão escrita, bem como na proposta de classificação dos gêneros textuais de Schneuwly e Dolz (2004). Os resultados da análise revelam que, de maneira geral, as tarefas analisadas são bem elaboradas e evidenciam uma progressão no trabalho com a leitura em língua inglesa no ensino fundamental. Sabendo que a cada três anos há a escolha de novos livros didáticos, o presente estudo pode contribuir, dentre outras possibilidades, para a verificação de como os materiais estão sendo aprimorados a cada novo edital do PNLD.

Palavras-chave: Livro didático. Letramento. Língua estrangeira.

## PERLY SCHOOL: APRENDENDO SOBRE O BRASIL

*Rafael Padilha Ferreira (PUCRS) - rafaelpoa.ferreira@gmail.com*

Com o objetivo de proporcionar uma maior interação entre a University of Notre Dame, em Indiana, EUA, e a comunidade ao redor do campus, um projeto para o ensino de línguas e culturas estrangeiras na escola pública Perley Fine Arts Academy foi organizado. Participaram da primeira etapa os professores assistentes de língua chinesa, italiana e portuguesa. O projeto visava oferecer a alunos de segunda a quarta série a oportunidade de ter contato com professores nativos das diferentes línguas envolvidas e de aprender sobre a língua e a cultura desses países. Este trabalho relata o que foi realizado com língua portuguesa e cultura brasileira em duas turmas da terceira série. Durante quatro semanas, com aulas diárias de 35 minutos, foram desenvolvidas atividades de leitura de histórias e de ensino de vocabulário por meio de brincadeiras e músicas. Os quase 50 alunos participantes tiveram a oportunidade de contatar alunos brasileiros por meio de cartas. Ao final do projeto, em integração com a disciplina de Artes, os estudantes escolheram pintar telas com as figuras da bandeira brasileira e do Cristo Redentor, as quais foram expostas aos pais no encerramento do projeto. Devido ao sucesso da primeira etapa, houve a continuidade das atividades nos semestres seguintes, envolvendo a participação de professores assistentes de diversas línguas oferecidas na universidade em questão.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Língua estrangeira. Escola pública. Cultura brasileira.

# TRANSFERÊNCIA DE ESTRATÉGIAS DE HEDGING: UM ESTUDO CONTRASTIVO ENTRE O PORTUGUÊS BRASILEIRO E O INGLÊS

*Bruna Milano Schepers (PUCRS) - bruna-milano@hotmail.com.*

Este trabalho busca, sob uma perspectiva contrastiva, descrever o uso de estratégias de hedging em artigos de pesquisa escritos por brasileiros em português e em inglês e as possíveis transferências linguísticas provenientes de sua língua materna. Após um estudo teórico sobre a escrita acadêmica e uma breve explicação a respeito do gênero artigo, apresentamos as definições de hedges, assim como seus usos e funções no texto acadêmico tanto por falantes nativos quanto por falantes não nativos. Em um segundo momento, descrevemos a metodologia baseada nos princípios da Linguística de Corpus. Para tal, selecionamos um corpus de 30 artigos de pesquisa: 10 artigos escritos em português brasileiro, 10 artigos escritos em inglês por falantes nativos de português e 10 artigos escritos em inglês por falantes nativos norte-americanos. A análise e discussão dos dados foram feitas com base nas taxonomias de Hyland (1998, 2000). Os resultados mostraram algumas diferenças nos corpora escritos por brasileiros em relação ao corpus de inglês nativo, o que pode indicar possíveis transferências entre as línguas. Considerando que as transferências vão seguir a preferência da língua nativa, pode-se dizer que as diferenças culturais não devem ser ignoradas no contexto acadêmico instrucional. O presente trabalho, portanto, contribui para a área de estudos do texto especializado, assim como para a área dos estudos contrastivos e do ensino de línguas com foco em uma abordagem intercultural.

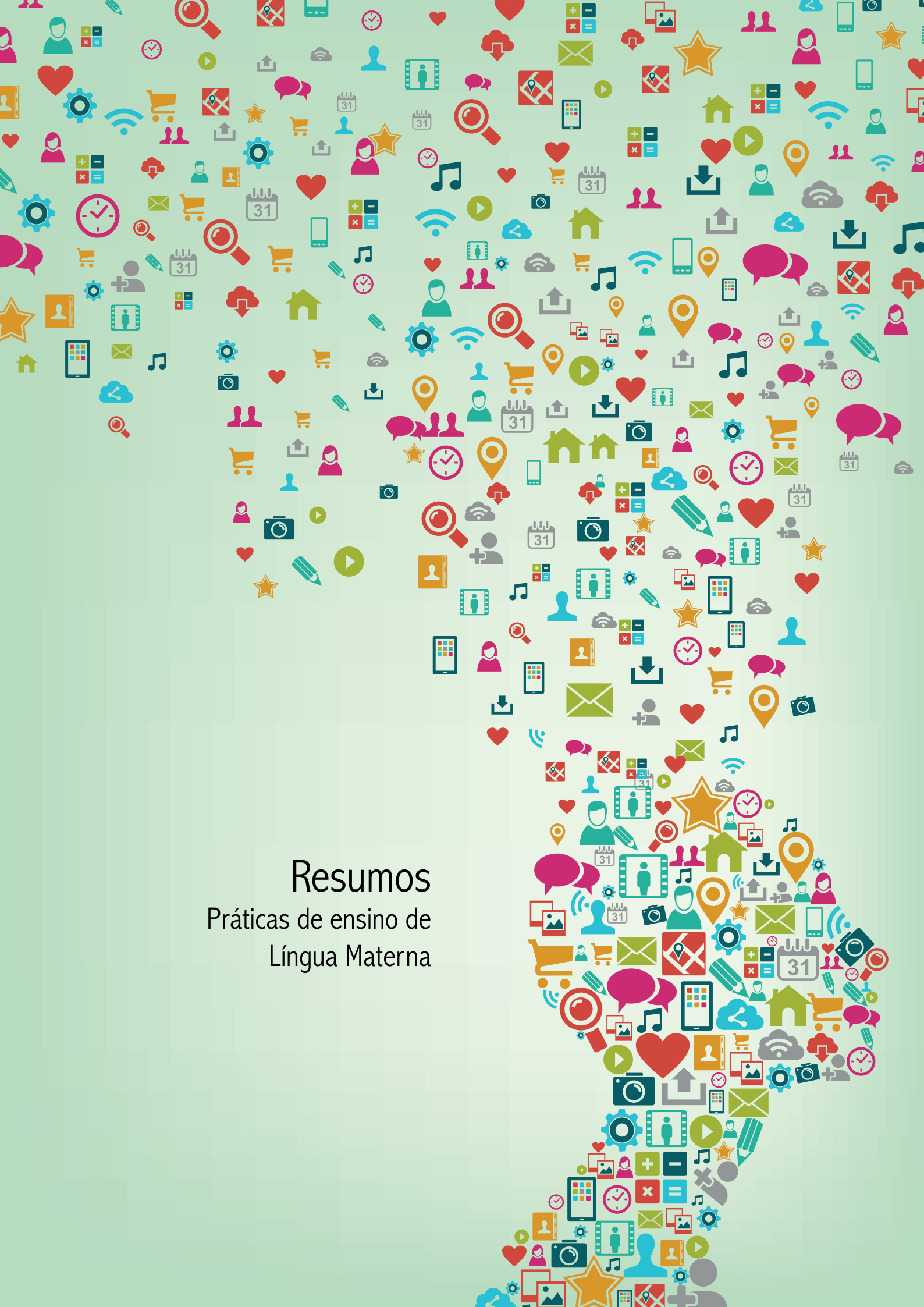
**Palavras-chave:** Hedges. Transferência linguística. Ensino de línguas.

## WHY LEARNING NEEDN'T BE LOST IN TRANSLATION

*Rodolfo Barbosa Ribeiro (Univates) - rodolfo.ribeiro@univates.br*

Having taught English for close to fourteen years now has given me the opportunity to test several different methodologies, and a bank of practical knowledge of what is and is not effective when it comes to teaching English to Brazilians. It goes without saying that there is no perfect method for teaching English, as it is dependent on the motivations and focus of each individual learner. I chose to adopt the Audio-Lingual Method for my classes as I personally find it a really effective method for training students' oral skills. First and foremost, I like to teach my lessons entirely in English. So, when I step into a new class, do I just launch into a lecture to show off how good my English is? Not at all! A good teacher keeps in mind that their role is to teach and encourage students to speak English, and that to do so there are techniques. For example, there are many similar words in English and Portuguese that I purposefully use to explain words and phrases that sound completely different in English; such as call off. Call off is a synonym for cancel, which sounds very similar to cancelar /konselar/, its equivalent in Portuguese. So, instead of providing the translation for call off in the following sentence "We should call off the meeting.", I explain to my students that call off and cancel are synonyms. The benefits of this technique are increasing your students' vocabulary and thus comprehension, as well as equipping students with a richer language-bank so that they can come up with their own way of expressing their ideas in English without resorting to their native language.

**Keywords:** Language acquisition. TEFL. Teaching techniques. Audiolingual.

The background of the page is a light green gradient. A large, stylized map of Brazil is formed by a dense collection of small, colorful icons. These icons include a wide variety of symbols such as hearts, stars, gears, Wi-Fi signals, shopping carts, calendars with the number 31, speech bubbles, musical notes, cameras, mobile phones, and human figures. The icons are scattered across the entire page, with a higher concentration forming the shape of the Brazilian map on the right side.

Resumos  
Práticas de ensino de  
Língua Materna



# TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA COM A NOÇÃO BAKHTINIANA DE GÊNEROS DO DISCURSO COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

*Maristela Juchum (Univates - vitor@probairromadeiras.com.br)*

A vinda de um número expressivo de haitianos para a cidade de Lajeado originou o Projeto de extensão a aprendizagem da Língua Portuguesa como língua adicional: investigação, formação e ensino, desenvolvido pelo Centro universitário UNIVATES, cuja finalidade é o ensino de língua portuguesa aos imigrantes. Tomando a concepção sociointeracionista de linguagem, que dá ênfase ao uso e não às formas da língua, entendemos que a língua é um meio para a comunicação e para a ação entre os participantes inseridos em determinada esfera de atividade humana. Desde essa perspectiva, acreditamos que a elaboração de tarefas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa como língua adicional deve considerar a interlocução estabelecida e o propósito da ação em foco. Bakhtin, ao definir “gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada campo de utilização da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 262), enfatiza o uso da língua nos diferentes campos da atividade humana, entendendo o uso e seu contexto, como fundamentais para a definição dos gêneros. Este trabalho tem por objetivo analisar algumas tarefas de leitura e escrita desenvolvidas ao longo de aulas de Língua Portuguesa ministradas para um grupo de imigrantes haitianos, atividade que integra o projeto de extensão Veredas da Linguagem, do Centro Universitário UNIVATES, a fim de discutir se essas tarefas pedagógicas auxiliam o aluno a mobilizar repertórios linguísticos para a compreensão e a produção de texto, atendendo à visão de uso da linguagem. As tarefas foram elaboradas e aplicadas no primeiro semestre de 2016, por um grupo de professores voluntários que participam do Fórum de formação de professores de Língua Portuguesa como língua adicional, ação que integra o referido projeto de extensão. Os resultados do estudo parecem apontar para uma aprendizagem mais eficaz da língua.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Língua adicional. Tarefas de leitura e escrita.

# “O CARTEIRO CHEGOU!” UM PROJETO DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E DE ADULTOS

*Vanessa de Oliveira Dagostim Pires (IFSul) - vanessapires@sapucaia.ifsul.edu.br*

Apresento neste trabalho uma atividade didática de gênero textual desenvolvida em duas turmas de primeiro ano, de cursos distintos, do Campus Sapucaia do Sul do IFSUL. Uma turma pertence ao Curso Técnico em Plásticos, diurno, do ensino regular, com alunos adolescentes, ingressantes no curso; a segunda turma pertence ao Curso Técnico em Administração na Modalidade PROEJA, noturno, com alunos jovens e adultos. O desafio de realizar uma atividade de produção textual que permitisse a interação entre as turmas resultou no projeto “Intercâmbio de Gerações”, que mobilizou discentes ingressantes da turma do PROEJA a escreverem cartas para alunos ingressantes do ensino regular, parabenizando-os pela aprovação no processo seletivo da instituição e, concomitantemente, incentivando-os a se dedicarem aos estudos e aproveitarem essa oportunidade. A partir da conversa em aula, de suas histórias de vida, retomando os motivos que os levaram a abandonar os estudos ou impediram a continuação da trajetória escolar, em idade recomendada, os alunos produziram as cartas a partir da temática “o que eu faria se tivesse 14 anos novamente?”. O projeto permitiu incluir os alunos em práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita a partir de uma perspectiva de linguagem como interação. Sendo assim, o projeto concorda “que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social” (MOITA LOPES & ROJO, 2004). Como resultados, destacamos o incentivo à produção textual, a aprendizagem de um gênero textual pouco conhecido para os alunos jovens, a integração com práticas sociais da comunidade e o convívio entre alunos de diferentes faixas etárias que contribuiu para o a troca de experiências entre eles.

**Palavras-chave:** Letramento. Gênero textual. Educação de jovens e adultos. Ensino médio.

# A OBJETIFICAÇÃO DA FIGURA FEMININA NAS PROPAGANDAS DE CERVEJA: UMA LEITURA CRÍTICA

*Monique Izoton (Univates) - moniizoton@gmail.com*

*Letícia Dell' Osbel (Univates) - leticia\_lpn@hotmail.com*

O presente artigo aborda estratégias de ensino desenvolvidas pelas acadêmicas do curso de Letras, do Centro Universitário UNIVATES durante as práticas de estágio em Língua Portuguesa. A temática que norteou o trabalho foi a exploração da leitura crítica através de propagandas publicitárias de cerveja, com o objetivo de identificar o papel da linguagem na criação e manutenção de estereótipos de gênero que contribuem para consolidar socialmente a objetificação da mulher. A metodologia aplicada partiu da análise inicial de peças publicitárias antigas e atuais com as quais se construiu uma linha do tempo, visualizando o cenário histórico de exposição da mulher como objeto de consumo. Na sequência, explorou-se a polêmica da propaganda da empresa Skol “Esqueci o não em casa” e suas diferentes leituras. A partir daí, elegeu-se como culminância do projeto a estratégia do júri simulado, a fim de estimular os alunos a refletirem coletivamente sobre a repercussão dessa propaganda, buscando argumentos que levassem à inocência ou à acusação da empresa. Os resultados alcançados foram ao encontro dos objetivos planejados, uma vez que se percebeu o aumento da criticidade nos posicionamentos do grupo e a identificação da linguagem como formadora de opiniões, expondo situações do senso comum e desmitificando-as. Vale ressaltar que os alunos consideraram a metodologia dinâmica e eficaz porque abordou um tema atual e polêmico, facilitando o envolvimento e a motivação para os trabalhos.

Palavras-chave: Leitura crítica. Propaganda publicitária. Estereótipo de gênero. Mulher.

# CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ESTIMULAÇÃO E ANÁLISE DAS UNIDADES SILÁBICA E INTRASSILÁBICA EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

*Fabiele Lermen Spohr (Univates) - fabi.spohr@hotmail.com*

*Gilmárcia da Silva Picoli (Univates) - g-picoli@bol.com.br*

*Grasiela Kieling Bublitz (Univates) - gkib@univates.br*

O presente trabalho teve por objetivo estimular a consciência intrassilábica (reconhecimento de rimas) e silábica (capacidade de contar as sílabas das palavras) de 14 crianças de 4 a 5 anos de idade de uma escola da cidade de Lajeado, RS. A partir de duas atividades-teste, os alunos foram submetidos a refletir sobre a língua. Na aplicação individual do teste que estimula a consciência intrassilábica, constatou-se que sete das crianças relacionaram adequadamente as rimas e outras sete ainda estão na fase do realismo nominal (característico do pensamento infantil em que a criança encontra dificuldades em dissociar o signo da coisa significada e acaba por estabelecer uma relação somente semântica). Para o teste de consciência silábica, 12 crianças foram divididas em grupos de quatro integrantes e percebeu-se uma seguridade por quase todas e envolvimento com a contagem do número de sílabas. As palavras com três ou quatro sílabas não apresentaram problemas de contagem, pois somente três alunos colocaram mais marcações, já as monossílabas foram as que tiveram maior índice de erro, considerando que somente três reconheceram a única sílaba. Os resultados da pesquisa apontam que, à primeira vista, as crianças têm a consciência intrassilábica mais desenvolvida e a silábica apresenta-se em fase de desenvolvimento. Conclui-se que o trabalho do professor nessas fases é uma ponte essencial para reforçar o que já está sendo desenvolvido e prevenir possíveis dificuldades que possam surgir.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica. Estimulação. Crianças pré-escolares.

# O GÊNERO PROPAGANDA NO ENSINO BÁSICO NA PERSPECTIVA DA LEITURA, DA ESCRITA, DA COMUNICAÇÃO ORAL E NO USO E FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

*Bárbara Bianca Batisti (Univates) – barbarabiancanatisti@yahoo.com.br*

Todo ensino comprometido com o exercício da cidadania deve criar situações para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva, podendo ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de prática oral e escrita. Além disso, também é relevante a competência estilística, que é a capacidade de o sujeito entender ou escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais se adaptam às condições de produção, ao destinatário e às finalidades do texto e ao gênero textual escolhido. Sob esta perspectiva, a presente proposta de estágio tem como objetivo contemplar os quatro mecanismos fundamentais: a leitura, a escrita, a comunicação oral e o uso e funcionamento da língua dentro do gênero propaganda, através de atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. Para explorar este gênero textual foram trabalhados textos publicitários, tirinhas, charges e um poema, a fim de que o aluno compreenda as intenções de quem cria uma propaganda e os efeitos que causa no ouvinte/leitor. A partir dos resultados obtidos com essa prática, foi possível perceber que é de suma importância ter conhecimento sobre o que se está explicando, pois transmite ao professor confiança na hora de ensinar, além de conseguir explicar com maior clareza o conteúdo. Já em relação aos alunos, todos foram bastante participativos, realizando as tarefas solicitadas e demonstrando grande interesse, uma vez que o tema do estágio foi trabalhado de forma clara e com situações que os alunos vivenciam em seu contexto.

**Palavras-chave:** Ensino. Propaganda. Gênero textual. Prática.



# AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

*Magali Beatriz Baierle (Univates) - magalibeatriz@outlook.com*

*Ana Rita Borges (Univates) - euanarita18@hotmail.com*

*Maiara Potrich (Univates) - maia\_potrich@hotmail.com*

Este estudo tem por objetivo analisar e estudar a relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita, com o intuito de verificar se os baixos índices nas habilidades de consciência fonológica podem determinar dificuldades na aprendizagem. Participaram desta pesquisa dois indivíduos do terceiro ano do ensino fundamental, uma menina de nove anos e um menino de 11, ambos com laudo médico que comprova um atraso cognitivo de dois anos. As duas crianças foram submetidas ao teste chamado CONFIAS (Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial), material coordenado e elaborado por Sônia Maria Pallaoro Moojen, Fonoaudióloga e Psicopedagoga com apoio de outros profissionais como Regina Lamprecht, Rosângela Marostega Santos, Gabriela Menezes de Freitas, Raquel Brodacz, Maity Siqueira, Adriana Corrêa Costa e Elisabet Guarda. Os resultados indicaram que o menino apresentou maiores dificuldades na identificação dos fonemas pelo fato de não ter desenvolvido sua consciência fonêmica ao longo dos anos. Já a menina apresentou dificuldades relacionadas ao nível silábico e apresentou maior habilidade no nível fonêmico. Concluímos que os dois indivíduos apresentam habilidades de consciência fonológica pouco desenvolvidas e por isso é importante que os professores trabalhem com atividades que a desenvolvam para beneficiar o aprendizado da leitura e escrita. Vale ressaltar que, esse artigo está apenas apresentando os dados aferidos no teste CONFIAS, portanto, não possui nenhum tipo de diagnóstico.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica. CONFIAS. Alfabetização. Dificuldade de aprendizagem.

# INFERÊNCIAS NA LEITURA: UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL DO LEITOR INICIANTE

*Juliana Canton Henriques (UNISC) - julicanton1@yahoo.com.br*

Lemos para compreender. Mais do que reconhecer letras e palavras individuais, para que a compreensão leitora aconteça, é necessário que o leitor construa uma representação mental do texto, um processo que exige integração entre uma variedade de fontes de informação, desde características lexicais até o conhecimento relacionado aos acontecimentos do mundo (NATION, 2013). Não é de admirar, pois, que muitos leitores tenham dificuldade para ler com compreensão. Kleiman (1989) afirma que é importante que o professor conheça os aspectos envolvidos no processo de leitura e compreensão a fim de que escolha uma ação pedagógica bem informada e fundamentada. O aluno, por sua vez, precisa ser orientado sobre a necessidade de tornar a leitura uma atividade que envolva engajamento e uso do conhecimento, e não mera recepção passiva. Nesse processo da compreensão, as inferências têm papel de destaque. O presente estudo faz parte de um projeto de pesquisa de uma dissertação de Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul e tem como objetivo verificar o efeito de intervenções relacionadas à produção de inferências na habilidade de compreensão de textos. Os sujeitos da pesquisa são 36 crianças de duas turmas de Terceiro Ano do Ensino Fundamental. Ambas as turmas participam de um Pré-teste e um Pós-Teste de inferências. Apenas uma das turmas, o Grupo-Experimental, participa de quatro sessões de intervenção cujo enfoque é a leitura de textos, a reflexão sobre perguntas inferenciais e as informações dos textos que serviram de base para a produção de inferências. Os resultados poderão demonstrar que intervenções mediadas pelo professor com ênfase para a leitura e reflexão sobre a produção de inferências podem contribuir para possíveis incrementos na capacidade de ler e compreender textos escritos.

**Palavras-chave:** Leitura. Inferências. Compreensão. Ensino Fundamental.

# A ABORDAGEM DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM CURSOS DE LICENCIATURA: A PERCEPÇÃO DOS FORMANDOS

*Juliana Thiesen Fuchs (Univates) - jtfuchs@univates.br*

*Kári Lúcia Forneck (Univates) - kari@univates.br*

*Aline Diesel (Univates) - aline.diesel@hotmail.com*

*Diovani Cadore (Univates) - diicadore@gmail.com*

*Elisabete Penz Beuren (Univates) - flavioebetti@brturb*

*Maria Elisabete Bersch (Univates) - bete@univates.br*

Este trabalho tem como propósito investigar como a leitura vem sendo explorada nos cursos de licenciatura da Univates, analisando as diferentes estratégias de compreensão leitora envolvidas nesse processo. Para tanto, foi aplicado um questionário a formandos de licenciatura, de 2016A, no qual avaliaram a frequência com que, ao longo de seu curso, foram exploradas determinadas situações de aprendizagem envolvendo a leitura. Essas situações contemplam propostas de estímulo à leitura, como indicação de referencial teórico ou de obras de ficção em relação ao conteúdo da disciplina; propostas de desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura, como recomendação de leituras complementares para auxiliar a compreensão de assuntos mais complexos, promoção de leitura em voz alta ou silenciosa, bem como dinâmicas para oportunizar a discussão; e propostas de desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura, que auxiliam a desautomatizar o processo de compreensão, tornando-a consciente (KATO, 1985; LEFFA, 1996). Como exemplo destas últimas, foram citadas, no questionário, situações em que o professor explorava características de gêneros textuais a serem lidos na disciplina ou o sentido implícito de trechos, ou ainda recomendava a utilização de estratégias de leitura em nível consciente. Como resultados, averiguou-se que 75,75% dos alunos consideraram que as propostas de incentivo foram exploradas sempre ou frequentemente, 16,66% disseram que foram exploradas algumas vezes, e 7,57% consideraram que foram raramente exploradas. Já em relação às estratégias cognitivas, 67,04% disseram que foram exploradas sempre ou frequentemente, 23,86 consideraram que foram exploradas algumas vezes, e 9,09% disseram que foram raramente exploradas. Já em relação às estratégias metacognitivas, 75,44% disseram que foram exploradas sempre ou frequentemente, 20% algumas vezes, e 4,53% consideraram que foram raramente ou nunca exploradas. Com isso, conclui-se que, na concepção dos estudantes de licenciatura, a leitura é explorada, ao longo do curso, nas suas diversas possibilidades, inclusive na perspectiva metacognitiva.

**Palavras-chave:** Estratégias de leitura. Licenciatura. Metacognição.

# A NORMA LINGUÍSTICA NO BRASIL: IDENTIFICANDO ALGUNS PROBLEMAS

*Flávia Zanatta (UNIVATES) - [flavia.zanatta@univates.br](mailto:flavia.zanatta@univates.br)*

As discussões acerca da norma linguística no Brasil tiveram origem na segunda metade do século XIX – período em que foi estabelecida a norma padrão que rege o uso da língua portuguesa no país – e geram controvérsias ainda nos dias de hoje. Isso ocorre, em grande medida, porque a norma padrão aqui vigente foi construída de forma demasiadamente artificial e não reflete os usos linguísticos da comunidade idiomática brasileira. Em função disso, o Brasil enfrenta diversos impasses com relação ao tema da norma, fruto de constatações que assinalam a existência de um imenso abismo entre a norma padrão (presente nas gramáticas e dicionários) e aquilo que de fato os falantes (incluindo aqueles considerados cultos, ou seja, que possuem um alto grau de escolaridade) realizam tanto na modalidade oral da língua quanto na escrita. Motivados por essa realidade linguística, diversos autores têm se dedicado ao estudo do tema da norma numa tentativa de deslindar o emaranhado de questões que conformam o problema (cf., entre outros, LUCCHESI, 1994; MATTOS & SILVA, 1995; BAGNO, 2003 e 2007; CASTILHO, 2004; ANTUNES, 2007; FARACO, 2008). A partir da leitura de tais estudiosos, buscamos identificar os principais problemas que permeiam as discussões acerca da norma linguística no Brasil. Os resultados desse estudo apontam para a existência de pelo menos quatro problemas a serem tratados para que se possa tentar organizar o panorama da norma linguística no país e dar novos e definitivos rumos aos estudos sobre o assunto, quais sejam: 1) a norma como problema ontológico da linguagem, 2) a norma como problema conceitual, 3) a norma como problema designativo e 4) a norma como problema metodológico.

**Palavras-chave:** Brasil. Língua Portuguesa. Norma Linguística.

# O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA A PARTIR DE OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

*Juliana Thiesen Fuchs (Univates) - jtfuchs@univates.br*

*Aline Diesel (Univates) - aline.diesel@hotmail.com*

*Diovani Cadore (Univates) - diicadore@gmail.com*

*Elisabete Penz Beuren (Univates) - flavioebetti@brturb*

*Kári Lúcia Forneck (Univates) - kari@univates.br*

*Maria Elisabete Bersch (Univates) - bete@univates.br*

O projeto de extensão Veredas da Linguagem, vinculado ao curso de Letras do Centro Universitário UNIVATES, agrega, entre outros, o eixo Linguagem e Tecnologia. Esse eixo tem como propósito desenvolver objetos digitais de aprendizagem, que sirvam de aporte didático para o desenvolvimento de atividades de ensino de língua portuguesa como língua adicional e de ensino de estratégias de leitura. Nesta comunicação, pretende-se relatar as ações do eixo, especificamente em relação ao português como língua estrangeira. Cabe mencionar que o projeto vem trabalhando para facilitar a inserção social, especialmente em relação à linguagem, do grande número de imigrantes que chegaram à região do Vale do Taquari. Nesse sentido, para 2016, o eixo tem como meta desenvolver oito objetos digitais de aprendizagem para o ensino de português como língua estrangeira, que estão sendo elaborados considerando a perspectiva teórica dos gêneros do discurso (SHOFFEN; GOMES; SCHLATTER, 2013). Os objetos que estão em desenvolvimento preveem atividades a partir de vídeos, gravados pelos próprios participantes do projeto, contendo cenas de interações cotidianas, como pedido de informação em parada de ônibus, atendimento em unidade de saúde, compra de medicamento em farmácia, entrevista de emprego, entre outras. A partir desses vídeos, estão sendo elaboradas atividades variadas de escuta e de leitura, que oferecerão feedbacks instrutivos, trazendo o aprendizado para o plano da consciência, num enfoque metacognitivo (KATO, 1985). Essas atividades estão sendo redigidas em roteiros, os quais serão transformados em objetos de aprendizagem utilizando alguma ferramenta digital, como, por exemplo, o Hot Potatoes. Espera-se, com o desenvolvimento dos objetos, aprimorar práticas de ensino de português como língua estrangeira, contribuindo com a inserção social dos imigrantes.

**Palavras-chave:** Objetos digitais de aprendizagem. Língua Portuguesa como língua adicional. Estratégias metacognitivas.



# A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Joseane Diehl (Univates) - joseane\_diehl14@hotmail.com*

Este trabalho relata uma pesquisa que está sendo desenvolvida neste semestre para o Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Letras. Sabe-se que a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental são importantíssimos para o desenvolvimento da criança, pois é nos primeiros anos que se desenvolvem as capacidades de perceber as relações entre os sons e grafemas, a manipulação dos sons da fala em componentes menores – palavras, sílabas e fonemas. Além disso, as competências fonológicas colaboram para a aprendizagem da escrita e leitura, pois assim a criança terá mais facilidade em relacionar os fonemas/grafemas, refletindo sobre os sons e a forma de representá-los na escrita. Dessa forma, os professores e educadores são de extrema importância para o desenvolvimento da Consciência Fonológica, pois é a partir das experiências propostas e planejadas por eles que as crianças irão desenvolver a relação entre sons e grafemas, mesmo antes de conhecer as letras e as suas formas, contribuindo assim, futuramente na alfabetização. Desse modo, este estudo tem como objetivo colaborar na formação dos professores para que percebam a importância de desenvolver a Consciência Fonológica nas suas práticas pedagógicas. A metodologia abrange oficinas para professores em formação, a nível médio – Curso Normal (magistério), como também encontro para elaboração de uma intervenção didática e aplicação em turmas da Educação Infantil. Já para a coleta de dados serão aplicadas duas entrevistas, uma no início da pesquisa e outra no final dos encontros. Como resultados, espera-se que os professores em formação entendam e percebam a importância da Consciência Fonológica, bem como que as oficinas propostas ofereçam subsídios metodológicos para o desenvolvimento da Consciência Fonológica nas práticas docentes.

**Palavras-chave:** Consciência Fonológica. Formação de professores. Oficinas.

# AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO INTERDISCIPLINAR

*Marcela Fischer (Univates) - mfischer@univates.br*

*Kári Lúcia Forneck (Univates) - kari@univates.br*

*Daiane Valerio (Univates) - daia\_valerio83@hotmail.com*

*Claudiane Thomazi (Univates) - claudianeclthomazi@yahoo.com.br*

Este trabalho propõe-se a descrever uma experiência vivenciada através da disciplina de Estágio - Projeto de Investigação I, do curso de Letras, da Univates, no semestre A de 2016, na qual foi lançado o desafio de desenvolver um projeto de linguagem que englobasse o ensino interdisciplinar de literatura, língua portuguesa e língua estrangeira. Primeiramente, foram estudados documentos basilares para a educação, entre os quais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Logo após, pôde-se refletir sobre como produzir uma transposição didática que abrangesse aulas sobre a linguagem, mas de forma interdisciplinar, buscando trabalhar com o ensino de aspectos linguísticos de forma mais homogênea, sem a quebra causada pelas disciplinas trabalhadas separadamente. Como tema que perpassasse toda essa transposição didática foi escolhido “As variações linguísticas”. A partir de então, foram propostas atividades que instigassem os alunos a fazerem uma reflexão sobre as línguas materna e estrangeira e seus usos, assim como a apreciação estética do Movimento Modernista de 1922, que ocorreu no Brasil e que trouxe uma visão nova da cultura desse país, tanto na literatura como nas obras de arte. Desse modo, buscou-se tratar o ensino e a aprendizagem de maneira que os alunos pudessem estabelecer relações interdisciplinares entre o que lhes é proposto.

**Palavras-chave:** Ensino. Linguagem. Interdisciplinaridade.

# A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O REALISMO NOMINAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*Regina Schmitt (Univates) - regina10-sch@hotmail.com*

*Brendom da Cunha Lussani (Univates) - bclussani@gmail.com*

Este trabalho tem por objetivo investigar a influência do realismo nominal e da consciência fonológica no processo de alfabetização de crianças integrantes do ciclo de alfabetização. O realismo nominal, segundo Jean Piaget (1962), se caracteriza pela dificuldade de separar o significado (objeto) do seu significante (representação gráfica), o que representa um obstáculo a ser superado por quem está nessa etapa do ensino formal. A criança, ao iniciar seu processo de alfabetização, tende a atribuir características do objeto na sua representação gráfica – principalmente no que tange ao tamanho do objeto na sua escrita. Diante disso, deve-se estimular as habilidades de consciência fonológica para que o realismo nominal seja superado. Este trabalho é o resultado de uma pesquisa realizada por meio da aplicação de um teste em alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os acadêmicos se basearam num teste já validado, retirado do livro *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas* (2006), em que visa comparar o tamanho das palavras, a partir da análise de imagens, comparando os fonemas (sons) que a constitui. Este teste foi escolhido pelos investigadores por englobar a temática deste estudo, realismo nominal e consciência fonologia. Após a análise dos dados, os investigadores notaram que alguns alunos participantes da pesquisa ainda não superaram a fase do realismo nominal. Pode-se propor, por meio do que se investigou aqui, que os alfabetizadores estimulem seus alunos através de jogos e brincadeiras, que visam manipular os sons da fala para desenvolverem a consciência fonológica necessária para o entendimento e compreensão do princípio alfabético, superando o realismo nominal, visto como um empecilho para a aquisição da escrita.

**Palavras-chave:** Realismo Nominal. Consciência Fonológica. Alfabetização.

# A PROGRESSÃO TEMÁTICA PELA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

*Makeli Aldrovandi (UNIVATES) - maldrovandi@univates.br*

A Teoria da Argumentação na Língua (ANL), desenvolvida por Oswald Ducrot e demais colaboradores, é uma teoria enunciativa que explica a construção dos sentidos em um discurso pelos meios oferecidos pela própria Língua, uma vez que ela subjaz a qualquer discurso, é nela que os locutores buscam os elementos para enunciar, e é por ela que os locutores se enunciam. Para essa Teoria, a língua é fundamentalmente argumentativa. Assim sendo, toda e qualquer escolha do locutor tem influência no sentido que ele constrói. Os sentidos, segundo a ANL, podem ser explicitados por meio de encadeamentos argumentativos. Neste trabalho, analisamos uma crônica de Martha Medeiros, aplicando os conceitos da Teoria, o que nos permitiu descrever de que forma a progressão temática pode ser concebida em termos da ANL. Pelo levantamento de argumentações internas e externas aos enunciados e pelas relações estabelecidas entre os blocos semânticos e aspectos argumentativos de um mesmo bloco semântico no discurso analisado, foi possível lançar um olhar particular sobre este fenômeno de alta relevância para a produção de um texto coeso e coerente que é a progressão temática. Concluímos que é através da relação existente entre os aspectos argumentativos dos enunciados do texto que seu tema progride.

**Palavras-chave:** Teoria da Argumentação na Língua. Aspectos argumentativos. Progressão Temática.

# A PROGRESSÃO TEXTUAL NAS REDAÇÕES ESCOLARES DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO

*Paola Tassinari Groos (UFSM) - paola\_groos@yahoo.com.br*

*Gil Roberto Costa Negreiros (UFSM) - gil.negreiros@ufsm.com*

O objetivo deste trabalho é apresentar as discussões iniciais sobre o projeto de pesquisa “Produção textual de alunos da Educação Básica: exploração e qualificação de progressão textual”. Esta proposta investiga, através da pesquisa-ação, o processo de qualificação da produção textual dos alunos da Educação Básica, com foco na progressão textual e nos articuladores discursivo-argumentativos. O referido projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na área dos Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguagem e Interação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Dentre os objetivos específicos da pesquisa destacam-se: investigar como os articuladores discursivo-argumentativos podem auxiliar para o avanço na progressão textual em textos produzidos pelos alunos; investigar como os articuladores discursivo-argumentativos podem colaborar para o desenvolvimento da argumentação dos alunos; pesquisar como o desenvolvimento da produção textual pode contribuir para a construção e o desenvolvimento do aluno como sujeito crítico e reflexivo. A metodologia que sustenta o projeto de pesquisa é a pesquisa-ação proposta por Thiollent (1996), visto que possibilita a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, pois é um método que oferece aos sujeitos envolvidos subsídios para a transformação de sua realidade, já que amplia a compreensão sobre características, potencialidades ou necessidades existentes no meio. A pesquisa será realizada em oficinas quinzenais com alunos voluntários do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Santa Maria. A fundamentação teórica está ancorada na perspectiva sociointeracionista de ensino, proposta por Vygotsky (1983), na Linguística Textual e no estudo da progressão textual, postulado por Koch (2006). O projeto está na fase de inserção na escola.

**Palavras-chave:** Produção textual. Linguística Textual. Progressão textual. Pesquisa-ação.



# DISCUTINDO PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO DE GÊNEROS ORAIS NA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA

*Kétina Allen da Silva Timboni (UFRGS) - ketimboni@gmail.com*

*Aline Aurea Martins Marques (UFRGS) - alineammarques@gmail.com*

Esta comunicação tem como objetivo propor uma discussão acerca do ensino e da avaliação de gêneros orais na sala de aula de português como língua materna (PLM). Para tanto, utilizamos como esteio teórico as reflexões desenvolvidas por Bakhtin e pelo Círculo de Bakhtin sobre gêneros discursivos (2006/2011), os estudos realizados pela Escola de Genebra sobre gêneros orais (SCHNEUWLY, 2010), bem como nos valemos das discussões sobre avaliação efetuadas por Luckesi (1996). A metodologia adotada consiste na análise de documentos oficiais orientadores de currículo (nomeadamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul) – com a finalidade de verificar o tratamento que essas fontes conferem a respeito do ensino e da avaliação de gêneros orais – e na revisão da literatura sobre o tema. Com isso, este trabalho pretende contribuir com o debate em torno do ensino e das práticas de avaliação de gêneros orais na sala de aula de língua materna.

Palavras-chave: Gêneros do discurso. Gêneros orais. Português como Língua Materna. Ensino. Avaliação.

# UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DA REDAÇÃO DO ENEM À LUZ DO GÊNERO DO DISCURSO

*Aline Aurea Martins Marques (UFRGS) - alineammarques@gmail.com*

*Kétina Allen da Silva Timboni (UFRGS) - ketimboni@gmail.com*

Esta comunicação tem como objetivo analisar a proposta de redação do ENEM a partir da perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011) presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e do que propõe Matriz de Referência (MR) de Língua Portuguesa do Exame. O ENEM foi criado para ser um instrumento para a avaliação do desempenho dos alunos do Ensino Médio no Brasil, mas, hoje em dia, é utilizado como principal forma de ingresso nas universidades brasileiras, por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI). O impacto dessas mudanças no exame trouxe um forte efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004; ANDERSON & WALL, 1993) nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito à produção de textos (VICENTINI, 2014). Considerando isso, para o presente trabalho, realizamos uma breve análise da última proposta de produção de texto do Exame (2015), a qual indicou um distanciamento da noção de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011; BRASIL, 2000/2002) e demonstrou o reforço da noção de redação escolar (GERALDI, 1993; GUEDES, 2009), que se caracteriza como um texto que não comunica. Por essa razão, acreditamos que a proposta de redação do ENEM não tem contribuído muito para a formação escrita dos alunos, pois limita sua capacidade de expressão. Dessa forma, estamos de acordo com Vicentini (2015) quando a autora afirma que a revisão da proposta de texto do Exame é necessária, a fim de que se explorem outros gêneros do discurso, com a finalidade de alcançar um efeito retroativo positivo nas escolas, já que dominar outros gêneros do discurso é também dominar outras práticas sociais, ou seja, ampliar a capacidade de agir no mundo.

**Palavras-chave:** ENEM. Gêneros do discurso. Redação escolar. PCNs. Efeito retroativo.

## LEITURA E ARTE

*Anelise Ehlert Becker (Univates) - ane.1becker@hotmail.com*

*Marcela Fischer (Univates) - mfisher@univates.br*

*Suzinara Strassburger Marques (Univates) - suzinara.marques@univates.br*

*Cristiele Borges (Univates) - cristiele\_borges@hotmail.com.br*

Por diferentes formas a literatura pode manifestar-se, seja através da percepção visual, auditiva, seja dos demais sentidos criando uma ponte possível para a compreensão do aluno em relação à poética presente em seu ambiente. Partindo desse pressuposto, as bolsistas do PIBID do Centro Universitário UNIVATES, subprojeto Letras-Português, procuraram instigar e estimular a curiosidade, a sensibilidade, o reconhecimento de si e dos outros e o espírito de equipe dos alunos de duas turmas de sétimos anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal da região do Vale do Taquari/RS, no ano de 2015. Com esse propósito, elaborou-se uma proposta pedagógica voltada para a dramaturgia, com a aplicação de oficinas envolvendo jogos dramáticos, leitura, produção e interpretação de textos literários, ensaio e apresentação de peças teatrais. As oficinas foram desenvolvidas durante as aulas de língua portuguesa, através de conteúdos teóricos e práticos ligados, de alguma forma, aos jogos teatrais. Nos alunos, essas atividades ajudaram a desenvolver as habilidades de concentração, dicção, oratória e desinibição, além de capacidades da linguagem relativas ao campo da língua portuguesa, como leitura e produção de textos da esfera literária, de diferentes gêneros, e reconhecimento da importância dos recursos linguísticos na construção de sentidos. A aplicação das atividades permitiu comprovar a importância de desenvolver tarefas que envolvam o trabalho em grupo e a corporeidade nos ambientes escolares, o que foi constatado tanto pelos professores participantes do projeto quanto pelos bolsistas do PIBID, pois todos se surpreenderam com os resultados alcançados, principalmente com a disciplina, a participação e desenvoltura dos alunos.

**Palavras-chave:** Teatro. PIBID. Língua Portuguesa. Trabalho em grupo.

# RELATO DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES: ABORDAGEM PROCESSUAL DA ESCRITA E CORREÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA COMO METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

*Luciane Carlan da Silveira (UFSM) - luciane.letras@yahoo.com.br*

Em algumas escolas, na disciplina de Língua Portuguesa, as produções textuais escritas dos educandos ainda são corrigidas/avaliadas pelo professor considerando-se, principalmente, aspectos gramaticais, formais e de expressão linguística referentes ao produto, ou seja, uma primeira e única versão do texto escrito. No entanto, considerando a linguagem na perspectiva interacionista, a produção escrita de gêneros textuais, por exemplo, não pode ser vista como um produto acabado, mas sim como um processo que considera a interação entre sujeitos sociais com propósitos comunicativos específicos. Nesse sentido, a abordagem processual da escrita prevê pelo menos três estágios: pré-escrita, escrita e revisão ou pós-escrita do texto (SOARES, 2009). Nesta última etapa, o professor fornece ao aluno feedbacks, ou seja, comentários sobre a adequação do seu texto à tarefa, conteúdo, estrutura textual, aspectos formais e expressão linguística, como auxílio para que o autor possa qualificar seu texto. Entre os procedimentos para prover tal feedback, está a correção textual-interativa (RUIZ, 2001) em que os comentários feitos pelo professor sobre o texto do aluno elogiam o que ele fez e/ou cobram o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer. Sob tal viés teórico-metodológico, este trabalho objetiva refletir, a partir de relatos de experiências docentes realizados entre os anos de 2013 e 2015, sobre a prática de ensino de língua materna que considera a abordagem processual da escrita e a correção textual-interativa, evidenciando a importância dessa metodologia na interação professor-texto-aluno com vistas ao êxito no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados e conclusões apontaram que essa metodologia é significativa tanto para professores quanto para alunos por vários motivos. O principal deles é a interação por feedbacks, a partir da correção textual-interativa, entre professor-texto-aluno, fazendo com que o professor avalie e não corrija o texto, conduzindo os alunos no processo de qualificação da escrita.

**Palavras-chave:** Ensino de produção textual. Abordagem processual da escrita. Correção textual-interativa.

# O TEXTO FALADO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA DO TEXTO: OBJETO DE INVESTIGAÇÃO TEÓRICA E OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Lara Niederauer Machado (UFESM) - laraniederauer@gmail.com*

*Vaima Regina Alves Motta (UFESM) - vaimamotta@gmail.com*

Este trabalho busca investigar qual a abordagem dada ao texto falado por estudos que têm a Linguística do Texto como referencial. Para tanto, a partir da revisão da literatura, a fundamentação teórica é dividida em duas seções: em um primeiro momento, a fim de compreender noções fundamentais como língua, sujeito e, principalmente, texto, apresenta-se o percurso da constituição da Linguística do Texto e de seu objeto de investigação, a partir de Bentes (2008), Fávero e Koch (1983), Beaugrande e Dressler (1981) e Koch (2014a, 2014b); em um segundo momento, a fim de elucidar o tratamento dado ao texto falado por estudos textuais, apresentam-se investigações de autores brasileiros que discutiram suas especificidades e possíveis abordagens para seu ingresso em sala de aula (Gomes-Santos et al., 2010; Marcuschi, 2001; Fávero, Andrade e Aquino, 2012; Fávero, 1991). A partir dessas discussões, acredita-se que os postulados da Linguística do Texto auxiliam a desconstruir algumas ideias comumente relegadas ao texto falado (o suposto status caótico, por exemplo) e oferecem subsídios ao professor de Língua Portuguesa para a realização de trabalho conjugado com as modalidades de uso da língua. Isso está em consonância com uma série de programas curriculares e documentos norteadores, lançados pelo Ministério da Educação, que traçam perspectivas e objetivos e delimitam alguns objetos de trabalho e pressupostos metodológicos, incorporando práticas orais de linguagens entre os eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Linguística do Texto. Texto falado. Oralidade. Ensino de Língua Portuguesa.



# A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO

Júlia Fachini (Univates) - [julia\\_fachini@hotmail.com](mailto:julia_fachini@hotmail.com)

Thais Fraporti (Univates) - [tfracporti1@universo.univates.br](mailto:tfracporti1@universo.univates.br)

Grasiela Kieling Bublitz (Univates) - [gkib@univates.br](mailto:gkib@univates.br)

A alfabetização não é um processo simples. Sabe-se que as crianças adquirem a fala por meio da escuta, de forma natural e na interação com as outras pessoas. Já a aquisição da linguagem escrita é um processo mais complexo, que necessita de instrução, ou seja, a criança precisa compreender o princípio alfabético, que consiste no entendimento de que para cada fonema da língua há um grafema correspondente. Destaca-se, portanto, a importância que a consciência fonológica exerce na aquisição da leitura e escrita. A partir disto realizou-se uma pesquisa, na qual foi possível observar o desenvolvimento da consciência fonológica em 17 crianças da pré-escola com idade entre cinco e seis anos de uma escola na cidade de Encantado, RS. Foram aplicados e analisados dois testes presentes no livro *Consciência fonológica em crianças pequenas*, de Marilyn Jager Adams e traduzido por Regina R. Lamprecht e Adriana C. Costa, publicado no Brasil em 2006, com o intuito de constatar se os alunos têm a consciência de rimas e sílabas desenvolvida e qual é o nível de sua consciência fonológica. Os testes foram aplicados em dois dias. No primeiro dia, 21 de junho de 2016, foi realizado o teste “Identificando rimas”. Em 22 de junho, aplicou-se o teste “Contando sílabas”. No primeiro teste percebeu-se que a maioria das crianças tiveram influência do realismo nominal, o qual faz com que elas atentem ao significado da palavra e não à sua estrutura sonora. Depois das aplicações constatou-se que nos dois testes as meninas obtiveram pontuação superior à dos meninos, e que a idade não foi um fator relevante. A presente pesquisa vem para mostrar a importância de oferecer atividades que estimulem a consciência fonológica em crianças pequenas, sendo que ela permite e ajuda a avançar de forma fácil e produtiva no mundo da leitura e escrita.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica. Teste. Identificando rimas. Contando sílabas.



R. Avelino Tallini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95900.000 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09