

bien día  
hello  
obrigada  
thank you  
Ola  
gracias

**ANAIS DO**

**XX ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

**XV ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

**III ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL**

**I ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

**30 de agosto**

 **UNIVATES**

**50**  
ANOS  
DE ENSINO  
SUPERIOR  
NO TAMBÉ  
DO TAMBÉ

Daiane Kipper  
Flávia Zanatta  
Grasiela Kieling Bublitz  
Lívia Pretto Mottin  
Makeli Aldrovandi  
(Orgs.)

**Anais do XX Encontro Estadual de  
Professores de Língua Inglesa, do XV  
Encontro Estadual de Professores de Língua  
Espanhola, do III Encontro Estadual de  
Professores de Língua Portuguesa como  
Língua Adicional e do I Encontro Estadual  
de Professores de Língua Brasileira de Sinais**

1ª edição



EDITORA  
**UNIVATES**

Lajeado, 2020

XX ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

XV ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

III ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

I ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

30 de agosto



**Universidade do Vale do Taquari - 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. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

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

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



EDITORA  
**UNIVATES**

**Editora Univates**

**Coordenação:** Ana Paula Lisboa Monteiro

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

**Conselho Editorial da Editora Univates**

**Titulares**

Alexandre André Feil

André Anjos da Silva

Fernanda Rocha da Trindade

João Miguel Back

Sônia Elisa Marchi Gonzatti

**Suplentes**

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Claudete Rempel

Adriane Pozzobon

Rogério José Schuck

Evandro Franzen

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

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

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

A532

Anais do XX Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa, do XV Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola, do III Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional e do I Encontro Estadual de Professores de Língua Brasileira de Sinais, 30 de agosto de 2019, Lajeado, RS / Daiane Kipper et al. (Org.) – Lajeado : Editora Univates, 2020.

119 p.

ISBN 978-85-8167-293-9

1. Ensino de línguas. 2. Educação básica. 3. Anais. I. Kipper, Daiane. II. Zanatta, Flávia. III. Bublitz, Grasiela Kieling. IV. Mottin, Livia Pretto. V. Aldrovandi, Makeli. IV. Título.

CDU: 37:811

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates  
Bibliotecária Andrieli Mara Lanferdini – CRB 10/2279

**As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

XX ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

XV ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

III ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

I ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

30 de agosto

buena días  
hello  
thank you  
Olá  
obligada  
gracias

**XX Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa**  
**XV Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola**  
**III Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa  
como Língua Adicional**  
**I Encontro Estadual de Professores de Língua Brasileira de  
Sinais**

**30 de agosto de 2019**

**Comissão Organizadora**

Daiane Kipper

Flávia Zanatta

Grasiela Kieling Bublitz

Lívia Pretto Mottin

Makeli Aldrovandi

**Comitê Científico**

Daiane Kipper

Flávia Zanatta

Garine Andrea Keller

Grasiela Kieling Bublitz

Juliana Thiesen Fuchs

Kári Lúcia Forneck

Lívia Pretto Mottin

Makeli Aldrovandi

Rosane Cardoso

Rosiene Haetinger

XX ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

XV ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

III ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

I ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

30 de agosto

buena días  
hello  
thank you  
Ola  
obligada  
gracias

## APRESENTAÇÃO

Neste ano, o curso de Letras da Univates completou 50 anos. Criado em 1969, como extensão da Universidade de Caxias do Sul, o curso deu início ao ensino superior no Vale do Taquari. Já naquela época, havia o compromisso de qualificar profissionais para a área das linguagens.

Hoje, cinco décadas depois, nosso compromisso é repetidamente reiterado por meio, também, das oportunidades de formação continuada ofertadas. Dentre essas oportunidades, está o Encontro de Professores de Línguas Adicionais que em 2019 abarcou o XX Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa, o XV Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola, o III Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional e o I Encontro Estadual de Professores de Língua Brasileira de Sinais.

Os debates promovidos no evento são apresentados nesta publicação e evidenciam a contínua qualificação dos espaços de reflexão sobre os estudos e as práticas de línguas adicionais. Desejamos uma ótima leitura a todos!

**Livia Pretto Mottin**

*Coordenadora do Curso de Letras da Univates*

## SUMÁRIO

### RESUMOS - ESPANHOL

<b>TRADUÇÃO DO ARTIGO NEUTRO 'LO' DA LÍNGUA ESPANHOLA EM OBRAS LITERÁRIAS HISPANO-AMERICANAS. ....</b>	<b>11</b>
<b>EXPERIÊNCIA E RESULTADOS DE ATIVIDADE APLICADA COM ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA FLORINDA TUBINO SAMPAIO NO PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA .....</b>	<b>12</b>
<b>APRENDENDO A LÍNGUA ESPANHOLA ATRAVÉS DE PROJETOS. ....</b>	<b>13</b>
<b>DISCRETA OFERTA DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL DE CACHOEIRINHA ESTIMULA SU NECESARIA APLICACIÓN A PARTIR DE LA DIVERSIDAD Y ESTUDIOS CULTURALES .....</b>	<b>14</b>
<b>A RELEVÂNCIA DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS NA LICENCIATURA EM LETRAS: A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ESPANHOL NOS NÍVEIS INICIAIS ..</b>	<b>15</b>
<b>UMA EXPERIÊNCIA A LA DALÍ .....</b>	<b>16</b>
<b>CURSO PREPARATÓRIO PARA O EXAME DE PROFICIÊNCIA CELU: DA PREPARAÇÃO À APLICAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>TRABALHANDO COM O LÉXICO DA LÍNGUA ESPANHOLA - UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE ENVOLVENDO OS ANIMAIS. ....</b>	<b>18</b>
<b>“CUÉNTEME UN MICROCUENTO”: LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA. ....</b>	<b>19</b>
<b>¿Y SI FUÉRAMOS CONSCIENTES DE LOS PROBLEMAS DEL MUNDO ACTUAL?: LA CLASE DE ESPAÑOL COMO OPORTUNIDAD PARA DISCUTIR LOS PROBLEMAS DEL MUNDO .....</b>	<b>20</b>
<b>O ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA .....</b>	<b>21</b>
<b>ELEMENTOS DA CULTURA VENEZUELANA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM BOA VISTA-RORAIMA: CAMINHOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL .....</b>	<b>22</b>
<b>ESPAÑOL INSTRUMENTAL A ALUNOS COTISTAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFRGS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO. ....</b>	<b>23</b>
<b>DON QUIJOTE EN PORTO ALEGRE: ALUNOS DO CURSO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS DO NELE COMO AUTORES DE UMA RELEITURA DA OBRA DE MIGUEL DE CERVANTES .....</b>	<b>24</b>

<b>ATIVIDADES DE INTERAÇÃO ORAL E ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE ELE .....</b>	<b>25</b>
--	-----------

## **RESUMOS - INGLÊS**

<b>DO PORTUGUÊS AO INGLÊS: A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PRIMEIRA INFÂNCIA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA .....</b>	<b>27</b>
<b>O SEMINÁRIO INTEGRADOR DE ELETROMECCÂNICA COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR .....</b>	<b>28</b>
<b>OS DESAFIOS DE CONSTRUIR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA “CONSCIENTE E CRÍTICA” NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>29</b>
<b>A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: TRABALHANDO COM A HISTÓRIA “ELMER”, DE DAVID MCKEE .....</b>	<b>30</b>
<b>A DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>31</b>
<b>THE USE OF SPEAKING-BASED CONVERSATION QUESTS AS ENGLISH TEACHING RESOURCES .....</b>	<b>32</b>
<b>BROWN BEAR, BROWN BEAR, WHAT DO YOU SEE? UM PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA .....</b>	<b>33</b>
<b>POETRY AND SHORT STORIES IN CLASS. ....</b>	<b>34</b>
<b>TEACHING THE PAST FROM CONTEXT: USE OF BIOGRAPHICAL STORIES IN THE ESL CLASSROOM .....</b>	<b>35</b>
<b>LET’S TALK ABOUT OUR FAVORITE MUSIC ARTISTS - O GÊNERO FANZINE EM SALA DE AULA .....</b>	<b>36</b>
<b>A AULA DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE .....</b>	<b>37</b>
<b>PREPARING FOR THE LABOR MARKET: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR. ....</b>	<b>38</b>
<b>INTERAÇÃO DISCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE ENSINO MÉDIO E PEC-G NO CAP/ UFRR .....</b>	<b>39</b>

## RESUMOS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A DOCÊNCIA SURDA EM CURSOS DE LIBRAS.....	41
PRODUÇÃO E USO DE JOGOS EM LIBRAS NO ENSINO BILÍNGUE DOS ANOS INICIAIS .....	42
LIBRAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO.....	43
DISCIPLINA DE LIBRAS: PRÁTICAS DE SALA DE AULA BASEADAS ENSINO DE QUÍMICA PARA SURDOS.....	44
AULAS EM LIBRAS E DE LIBRAS: A EXPERIÊNCIA DE DUAS PROFESSORAS DE MATEMÁTICA COM LÍNGUA DE SINAIS .....	45
O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE SINAIS DA LIBRAS: UMA POSSIBILIDADE DE PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA PARA A COMUNIDADE SURDA DE ITAPECURU MIRIM ..	46

## RESUMOS - PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

APLICAÇÃO DE ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS NO CANADÁ ....	48
RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES E REFUGIADOS EM ESTEIO.....	49
“I JORNADA DE INTRODUÇÃO À PESQUISA ACADÊMICA EM LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS E CORPORA”: INTERSEÇÕES ENTRE PESQUISA ACADÊMICA E FORMAÇÃO DOCENTE .....	50
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA IMIGRANTES HAITIANOS: EXPERIÊNCIA DURANTE ATIVIDADES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	51
O LÉXICO DAS DESIGNAÇÕES AO SABOR DA CULINÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL .....	52
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL AOS IMIGRANTES DA CIDADE DE LAJEADO: UM “CAOS” QUE FUNCIONA .....	54
A ESCRITA DE UM DIÁRIO A PARTIR DO FILME “MINHA QUERIDA ANNE FRANK”.....	55
OLHARES SOBRE PORTO ALEGRE: OS BASTIDORES DE UMA EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA... ..	56
O OLHAR SOBRE A CIDADE: A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL.....	57



<b>QUAL SEU DESTINO? UNIDADE TEMÁTICA DE UM CURSO DE PORTUGUÊS PARA INTERCAMBISTAS .....</b>	<b>58</b>
--	-----------

<b>O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA FINS ACADÊMICOS EM PLATAFORMAS DIGITAIS: CONVERGÊNCIAS ENTRE DESIGN DE CURRÍCULO, PRAGMÁTICA, COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING E INTERNACIONALIZAÇÃO.....</b>	<b>59</b>
---	-----------

<b>VEM PRA CÁ: COMO O TRABALHO VOLUNTÁRIO EM UM PROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>60</b>
---	-----------

## **TEXTOS COMPLETOS**

<b>TRADUÇÃO DO ARTIGO NEUTRO ‘LO’ EM OBRAS LITERÁRIAS HISPANO-AMERICANAS ....</b>	<b>62</b>
---	-----------

<b>PREPARING FOR THE LABOR MARKET: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>69</b>
--	-----------

<b>DON QUIJOTE EN PORTO ALEGRE: ALUNOS DO CURSO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS DO NELE COMO AUTORES DE UMA RELEITURA DA OBRA DE MIGUEL DE CERVANTES .....</b>	<b>78</b>
--	-----------

<b>DO PORTUGUÊS AO INGLÊS: A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PRIMEIRA INFÂNCIA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA .....</b>	<b>84</b>
---	-----------

<b>ESPAÑHOL INSTRUMENTAL A ALUNOS COTISTAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFRGS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO.....</b>	<b>91</b>
---	-----------

<b>O ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE. ....</b>	<b>98</b>
--	-----------

<b>CURSO PREPARATÓRIO PARA O EXAME DE PROFICIÊNCIA CELU: DA PREPARAÇÃO À APLICAÇÃO .....</b>	<b>103</b>
--	------------

<b>ATIVIDADES DE INTERAÇÃO ORAL E ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE.....</b>	<b>109</b>
--	------------

XX ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

XV ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

III ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

I ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

buena días  
hello  
thank you  
Olá  
obligada  
gracias

30 de agosto

# Resumos - Espanhol

# TRADUÇÃO DO ARTIGO NEUTRO 'LO' DA LÍNGUA ESPANHOLA EM OBRAS LITERÁRIAS HISPANO-AMERICANAS

*Kleber Eckert (IFRS)*

## Comunicação Oral:

### Estudos e Práticas de Língua Espanhola

O presente trabalho trata dos primeiros resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido no campus Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS e tem como tema central o artigo neutro da língua espanhola numa perspectiva contrastiva com o português, a partir da análise da tradução desse elemento gramatical em obras literárias hispano-americanas. Como fundamentação teórica do projeto, tem-se como pano de fundo a Linguística Contrastiva, mais especificamente o modelo da Análise Contrastiva, a partir dos estudos de Lado (1972), Santos Gargallo (1993), Vez Jeremías (2004), Durão (2007) e Andrade (2011). Em relação ao artigo neutro, abordado em contraste com o português, o trabalho baseou-se em Durão (2004), Fanjul (2005), Marrone (2005), Milani (2011) e Eckert (2014). O objetivo principal foi analisar as formas de tradução do artigo neutro para a língua portuguesa, com atenção para as técnicas tradutórias empregadas e para a manutenção do sentido do texto original. Num primeiro momento, o corpus constituiu-se das seguintes obras do escritor colombiano Gabriel García Márquez: *Ojos de Perro Azul*, *Memoria de mis putas tristes*, *El coronel no tiene quien le escriba* e *Crónica de una muerte anunciada*, com as respectivas traduções para o português. Quanto à metodologia, todas as ocorrências do artigo neutro foram identificadas e inseridas numa tabela e, ao lado de cada ocorrência em espanhol, identificava-se qual era a opção escolhida pelo tradutor do texto em português. Quanto aos resultados, percebeu-se que houve uma profusão de opções tradutórias, uma vez que o artigo neutro ocorre diante de palavras de diferentes classes gramaticais e pode ser traduzido de diferentes formas, em função de suas diferentes nuances semânticas. Como continuidade do projeto, vislumbra-se a comparação entre diferentes tradutores das obras acima citadas, com o objetivo de verificar a diferença entre as traduções.

**Palavras-chave:** Artigo neutro. Língua Espanhola. Análise Contrastiva. Tradução. Gabriel García Márquez.

## **EXPERIÊNCIA E RESULTADOS DE ATIVIDADE APLICADA COM ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA FLORINDA TUBINO SAMPAIO NO PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

*Amanda da Silva Flores (UFRGS)*

*Luísa Furlan (UFRGS)*

### **Relato de Experiência:**

#### **Estudos e Práticas de Língua Espanhola**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) surge como uma oportunidade para que os alunos de licenciatura em letras com ênfase em língua espanhola tenham a experiência da realidade da escola pública. Diante disso, nós bolsistas do PIBID, aplicamos projetos onde os resultados nos mostram ainda mais a importância do ensino de língua espanhola para alunos da rede pública. Durante uma aula para uma turma de 7º ano, foi proposta uma tarefa que consistiu no uso do vocabulário de estabelecimentos comerciais da cidade através da montagem de um mapa, onde os alunos, em duplas, criaram a sua própria cidade com desenhos. Para que eles obtivessem um ponto de partida, foi solicitado que citassem os estabelecimentos comerciais que conheciam em sua cidade, e logo depois lhes foi apresentado como esses locais são chamados em espanhol. A partir daí, de acordo com a preferência dos pares, os alunos produziram sua ilustração de uma cidade, onde muitos se inspiraram nos locais que frequentavam e no que consideravam relevantes em um município. A atividade gerou resultados ótimos, além de ter sido apreciada por todos os alunos da turma. Para executá-la, foi levada em consideração a preferência da maioria da turma por atividades manuais, principalmente as que envolvam a produção de desenhos. O interesse dos alunos pela tarefa foi o que fez com que resultados positivos fossem gerados. Portanto, nota-se a importância do diálogo e envolvimento do docente com a turma para a produção de aulas eficazes e de grande aprendizado para os discentes. Como professoras em formação, o sucesso ou não das atividades serve como base na produção de futuras atividades bem como ajuda no aperfeiçoamento da tarefa para que se adeque ao perfil do aluno ao qual se estará trabalhando.

**Palavras-chave:** PIBID, ensino fundamental, escola pública, atividade manual, espanhol.

## APRENDENDO A LÍNGUA ESPANHOLA ATRAVÉS DE PROJETOS

*Laura Verônica Rodríguez Imbriaco (IFSul Lajeado)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Espanhola

O trabalho com projetos permite que o professor seja também coautor do aprendizado, é dizer, não é o único responsável por decidir o que os estudantes precisam aprender ou como devem aprender uma língua adicional. Essa asserção é o resultado de algumas experiências que vivenciei como professora coordenadora de Projetos de Ensino e Extensão em Língua Espanhola no IFSul, câmpus Venâncio Aires, no ano 2018. No Projeto de Ensino, com estudantes dos 1º e 2ºs anos do Ensino Médio Integrado, foi possível trabalhar o aprendizado da L2 partindo de interesses dos próprios estudantes. Um dos objetivos do projeto era que o estudante se tornasse um sujeito autônomo e copartícipe da sua aprendizagem, na medida em que poderia pesquisar por conta e apresentar também sugestões de conteúdos ou temas para melhorar seu aprendizado. Entre os conteúdos e atividades desenvolvidas no projeto, destaco o trabalho com contos em língua espanhola, que foram, após lidos e trabalhados em aula, apresentados em forma de teatro ou narrações na VII MOVACI de Venâncio Aires, para alunos de escolas visitantes e outros estudantes do IFSul desse câmpus. Outra atividade que merece comentário foi o trabalho com músicas, e uma delas, que trata de inclusão, foi preparada, com ajuda da professora de música, e apresentada pelo grupo do projeto no evento “Culturando”, no final do ano. Por outro lado, com o grupo que integrou o Projeto de Extensão de Língua espanhola, em que a maioria dos participantes são da comunidade externa ao instituto, foi pensada e desenvolvida uma Gincana em língua espanhola cuja temática se baseou na série La Casa de Papel, integrando os estudantes do câmpus que participaram da mesma na Semana de Línguas. As atividades da gincana, criadas e aplicadas pelos estudantes do curso de Língua Espanhola do básico IV, foram um sucesso.

**Palavras-chave:** Projetos. Língua Espanhola. Ensino Médio Integrado. IFSul V.A.

## DISCRETA OFERTA DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL DE CACHOEIRINHA ESTIMULA SU NECESARIA APLICACIÓN A PARTIR DE LA DIVERSIDAD Y ESTUDIOS CULTURALES

*Dogomar González Baldi (SMED/Cachoeirinha, EMEF Assunção)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Espanhola

Con la firma de los tratados de Asunción que dieron origen al MERCOSUR en 1991, Brasil se vio en el desafío de introducir en sus contenidos curriculares educativos la enseñanza de la lengua de Cervantes y Borges. Ante el discreto número de docentes de lengua española, el gobierno FHC estimuló la graduación en Español Lengua y Literaturas a través de los PCN. Posteriormente, el primer gobierno Lula votó la ley N° 11.161 que determinaba la obligatoriedad del Español en la enseñanza secundaria. Ya a nivel municipal, su aplicación se restringía a la aprobación a través del PPP y conforme disponibilidad de docentes. En 2016, luego del golpe de estado, maquillado de impeachment, el gobierno Temer declaró el Español, - entre otras disciplinas -, cesante de los contenidos curriculares como forma de retaliación ante la reacción de los países latinoamericanos que no vieron con simpatía el proceso contra la entonces presidente Dilma. Ante la disyuntiva, surgió el movimiento “Fica Espanhol” que consiguió adeptos a nivel estatal y nacional, coronando su esfuerzo con la aprobación de la PEC N° 270/2018 por la asamblea estatal de RS. La PEC determina la matrícula facultativa del Español y la obligatoriedad de su oferta en las escuelas públicas de enseñanza primaria y secundaria. Cachoeirinha, municipio del Gran Porto Alegre, cuenta con 20 escuelas de las cuales sólo tres ofertan Español desde hace casi dos décadas. El deseo e interés de alumnado y beneplácito de sus responsables para estudiar Español me forzó a buscar alternativas amparadas en la actual BNCC para la puesta en práctica del Español donde no se aplica. Así, a partir del uso Diversidad y Estudios Culturales hago posible su inserción. El objetivo de este relato de experiencia es compartir cómo los contenidos de tales asignaturas hicieron y siguen haciendo sentido con el uso del Español.

**Palavras-chave:** Palabras clave: enseñanza fundamental; español; BNCC; diversidad; estudios culturales.

## **A RELEVÂNCIA DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS NA LICENCIATURA EM LETRAS: A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ESPANHOL NOS NÍVEIS INICIAIS**

*Francielle Viana da Rosa (UFRGS)*

### **Comunicação Oral:**

#### **Estudos e Práticas de Língua Espanhola**

O presente trabalho discute a relevância da presença de atividades voltadas a contextos comunicativos na formação de futuros professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), a partir de materiais didáticos produzidos pela monitora acadêmica para a disciplina Espanhol II, ministrada para os estudantes do segundo semestre do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse contexto, algumas vezes o estudo da língua pode ser conduzido para aspectos mais relacionados a questões linguístico-discursivas. Observa-se, porém, a necessidade de que seja desenvolvida também a prática comunicativa efetiva na língua meta, já que um professor de língua estrangeira deve ser capaz de utilizar eficazmente determinada língua em contextos comunicativos concretos. Assim, para o segundo semestre de Língua Espanhola foram produzidos materiais didáticos que incluíssem situações comunicativas cotidianas com o objetivo de suprir a necessidade desses profissionais com uma aprendizagem que desenvolva igualmente as quatro destrezas (auditiva, leitora, oral e escrita), vinculadas a uma situação que possua um interesse comunicativo factível (SÁNCHEZ, 2009). Em vista disso, o material foi construído a partir de temas cotidianos e da seleção e adaptação de diálogos contidos em livros didáticos vinculados a esses temas, procurando sempre aproximá-los da realidade. Ademais, também foram utilizadas expressões usuais de falantes nativos que estivessem relacionadas a estas circunstâncias, como forma de proporcionar ao estudante uma ampliação do seu repertório linguístico de maneira contextualizada.

**Palavras-chave:** material didático; ensino de ELE; método comunicativo.

## UMA EXPERIÊNCIA A LA DALÍ

*Sabrina Bencke (UNISC)*

*Laura Verônica Rodriguez Imbriaco (IFSul câmpus Lajeado)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Espanhola

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os educadores devem partir do pressuposto de que os alunos já trazem uma bagagem de conhecimento para a sala de aula e que a troca de experiências entre professor e aluno é a chave para conseguir um melhor envolvimento da turma e atingir bons resultados na prática da L2. Sendo assim, buscamos formas de desenvolver uma gincana nas aulas de Língua Espanhola do projeto de extensão do Instituto Federal Sul-rio-grandense câmpus Venâncio Aires para aplicar durante a Semana de Línguas, com os alunos do ensino médio. A temática escolhida foi a série de televisão La casa de papel, pois era um dos assuntos mais comentados entre os jovens e tínhamos como propósito trazer para o espaço da sala de aula a realidade dos alunos e conectá-la com o ensino. Desta forma, criamos um circuito de dez atividades lúdicas envolvendo leitura, escrita, compreensão textual e demais habilidades, que foram realizadas no decorrer da semana. Além disso, utilizamos todo o espaço interno e externo que o câmpus dispõe, para que a gincana fosse mais dinâmica e divertida. A busca pelas sete evidências relacionadas à série foi o ápice da gincana, pois motivou os alunos a praticarem o espanhol, traduzindo as palavras, e a buscarem os objetos escondidos nas dependências do Instituto. Porém, o quiz, as provas musicais e as atividades de relacionar informações e adivinhar os personagens também fizeram muito sucesso entre os adolescentes, de forma que o feedback que recebemos nos motivou a compartilhar essa experiência. Percebemos que é muito importante, enquanto profissionais da área da educação, conectar-nos com os alunos e buscar diferentes formas de aplicar os conteúdos, para que assim possamos obter maior envolvimento e dedicação durante as aulas, consolidando os conhecimentos na língua e na cultura que a constituem.

**Palavras-chave:** Língua Espanhola. La casa de papel. Gincana.



## CURSO PREPARATÓRIO PARA O EXAME DE PROFICIÊNCIA CELU: DA PREPARAÇÃO À APLICAÇÃO

*Maica Frielink Immich (IFFar)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Espanhola

O “Certificado de Español: Lengua y Uso” (CELU) é um exame de proficiência em Língua Espanhola argentino, com validade internacional, destinado a estrangeiros que não tem a língua espanhola como língua materna e que necessitam comprovar seus conhecimentos em língua espanhola como segunda língua, seja para estudos ou trabalho. As provas do exame CELU são aplicadas em Porto Alegre na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Diante do aumento de candidatos ao certificado de proficiência, o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ofereceu, em 2017, a primeira edição do curso de Espanhol Avançado - Preparatório para o CELU: um curso de dez encontros de quatro horas/aula cada, destinado a alunos que já haviam concluído todos os níveis de Língua Espanhola oferecidos pelo NELE. Diante da inexistência de materiais didáticos organizados para o fim de preparação para o exame CELU, fez-se necessária a organização programática e didática do curso. O relato dessa experiência contempla desde o estudo acerca do exame e a análise de provas anteriores, até o fazer docente em sala de aula aplicando atividades que visam o aprimoramento das habilidades dos estudantes requeridas pelas provas. Além disso, buscou-se familiarizar os estudantes com os gêneros discursivos e com as temáticas mais recorrentes nas provas.

**Palavras-chave:** CELU; certificado de espanhol; ELE; curso preparatório.

## TRABALHANDO COM O LÉXICO DA LÍNGUA ESPANHOLA - UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE ENVOLVENDO OS ANIMAIS

*Juliana Corrêa dos Passos (UFRGS)*

### Comunicação Oral:

#### Estudos e Práticas de Língua Espanhola

O projeto pensa no ensino de léxico do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) para estudantes adolescentes do sexto ano do ensino fundamental, que tenham em torno de onze e doze anos. O léxico, segundo Leffa (2000) é a totalidade das palavras de uma língua ou o saber interiorizado por parte dos falantes de uma comunidade linguística. No ensino de ELE é fundamental trabalhar o léxico no processo de formação do aluno, posto que além do conhecimento de uma língua estrangeira, também se adquire pensamento crítico sobre seu uso e seus diferentes contextos de aplicação. Como afirma Leffa (2000), seja qual for o objetivo do aluno e a dimensão da língua estudada, o léxico será central no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Consideramos importante trabalhar com o léxico em sala de aula de uma forma inovadora. Portanto, nosso intuito é, criar um jogo baseado no horóscopo chinês, em que os signos estejam representados por animais. Como os alunos provavelmente tenham idades próximas devido ao ano de nascimento, estabeleceremos os números pares e ímpares para cada mês, atribuindo-lhes um animal diferente, o que resultará em um total de vinte e quatro animais, ou seja, dois por mês. Aqueles alunos que fazem aniversário em dias ímpares correspondem a um animal, os pares a outro. Para a realização da atividade, o professor deve colocar as imagens dos animais dispostas em um lugar visível. Em seguida, em cima de uma mesa deve deixar os nomes dos animais misturados, de maneira que fiquem fora de ordem. Posteriormente deve separar os alunos em grupos por mês de nascimento. O responsável pela turma vai chamar o grupo “enero”, depois “febrero” e assim por diante até que chegue em “diciembre”. O estudante deve tentar achar o nome do animal correspondente ao seu dia e mês de nascimento. Depois disso deve se dirigir ao mural/quadro e colocar o nome ao lado, acima ou abaixo do animal correspondente. Espera-se que haja interação entre os grupos de alunos e que o jogo possa servir como um instrumento de aprendizagem lúdico, ou seja, que os alunos consigam adquirir o novo léxico trabalhado. Desejamos ainda, impulsionar a produção de atividades lúdicas em sala de aula envolvendo o léxico, uma vez que não temos muitos materiais produzidos nessa área, e promover novos estudos relativos ao ensino-aprendizagem do léxico em ELE.

**Palavras-chave:** léxico, ensino e aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira, animais, jogos.

## “CUÉNTEME UN MICROCUENTO”: LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

*Cleo Amorim Nascimento (Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima)*

*Elivelton Magalhães Lima (Universidade Federal de Roraima)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Espanhola

O ensino de LE deve ser desenvolvido de maneira contextualizada, priorizando o desenvolvimento das habilidades essenciais para o uso de uma língua, a saber: ler, escrever, ouvir e falar, de maneira que permita aos alunos a participação nas interações orais. Sendo assim, é possível afirmar que uma das práticas que devem ser exploradas em sala de aula que podem contribuir significativamente para a aprendizagem da LE é o letramento literário, pois é por intermédio dele que os sujeitos são capazes de ler e interpretar um gênero literário, bem como se apropriar dele por meio da produção textual. Desta forma, o presente trabalho visa relatar a experiência de trabalhar as práticas de letramento literário desenvolvidas nas aulas de espanhol, com alunos do 8º ano, Ensino fundamental, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. As atividades foram desenvolvidas por meio de uma sequência didática, organizada em torno do gênero Contos, sendo que ao final foi priorizada a produção de microcontos (microcuentos), micronarrativas de caráter conciso e breve, que causam no leitor um efeito de impacto. Como culminância da atividade os alunos produziram um Fanzine da turma ilustrado e organizado por eles de maneira artesanal. Ao final, podemos observar que os alunos alcançaram uma aprendizagem mais significativa, pois puderam unir teoria e prática, ou seja, não apenas aprenderam sobre o gênero, mas também produziram. Convém destacar que este trabalho teve como embasamento teórico Brasil (1998), Cosson (2006), Silva (2013), entre outros.

**Palavras-chave:** Ensino de Espanhol; Letramento Literário; Microcontos.

## ¿Y SI FUÉRAMOS CONSCIENTES DE LOS PROBLEMAS DEL MUNDO ACTUAL?: LA CLASE DE ESPAÑOL COMO OPORTUNIDAD PARA DISCUTIR LOS PROBLEMAS DEL MUNDO

*Hugo Jesús Correa Retamar (UFRGS)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Espanhola

Acorde con los documentos oficiales que orientan la educación brasileña (BRASIL, 1996; 1999; 2000; 2002; 2006; 2013), es compromiso fundamental de la escuela promover el desarrollo de la ciudadanía. Si comprendemos que ser ciudadano es participar y apropiarse de distintas discusiones de forma crítica y consciente, ¿qué papel puede tener la clase de español en ese proceso? En esta experiencia, parto del supuesto de que la ciudadanía se desarrolla en el contacto con el prójimo y con su realidad, suponiendo con ello la ampliación del horizonte de actuación de los estudiantes. Con base en esas ideas, llevé a cabo un proyecto investigativo sobre los problemas socioculturales del mundo actual con mis estudiantes, 20 alumnos, del tercer año de lengua española de la Enseñanza Secundaria en el año de 2019. El proyecto llamado “¿Y si fuéramos conscientes de los problemas del mundo actual?” fue desarrollado durante un trimestre en dos encuentros semanales de 45 min cada. Durante su desarrollo los estudiantes, además de elegir el problema social sobre el que tendrían que investigar, pudieron tener contacto con textos en español, orales y escritos, sobre el tema escogido, y participar de discusiones y una presentación oral en las que utilizaron los recursos lingüísticos e informativos aprendidos. La evaluación de la actividad tuvo diversas etapas en las que se tomó en cuenta tanto el trabajo de los estudiantes con los contenidos lingüísticos como con los socioculturales. La experiencia, considerada exitosa por promover la participación activa de los estudiantes, además de impulsar el uso del español, dinamizó la clase de español, ya que trató de temas fundamentales para el desarrollo de la ciudadanía que también son punto de interés de otras disciplinas como la historia, la geografía y la sociología.

**Palavras-chave:** ciudadanía; contextualización sociocultural; Enseñanza Secundaria; Lengua Española.

## O ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA

*Natália Antunes Pinto (UFRGS)*

*Cleci Bevilacqua (UFRGS)*

*Mónica Mariño Rodriguez (UFRGS)*

### Comunicação Oral:

#### Estudos e Práticas de Língua Espanhola

O objetivo deste trabalho é, a partir de uma reflexão metodológica de Xatara (2001) e Tagnin (2013), pensar em uma maneira mais eficiente de ensinar as Expressões Idiomáticas (EIs) da Língua Espanhola para os falantes nativos de língua portuguesa. Partimos do pressuposto de que o aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE) vai muito além de saber identificar e traduzir as palavras, pois é necessário não apenas conhecer e saber utilizar as palavras, mas também identificar as diferentes expressões. É o caso, por exemplo, das EIs, que são muito recorrentes nas línguas e que podem gerar dificuldades na aquisição por parte de um falante não-nativo pois elas não possuem significado deduzido de suas parte e estão diretamente ligadas a uma determinada comunidade de falantes e à sua cultura. A atividade proposta neste trabalho foi pensada visando preencher as lacunas que podem ser deixadas no aprendizado dessas expressões no contexto de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), uma vez que as EIs são pouco abordadas em sala de aula. As EIs são essenciais para a aquisição das competências lexical, linguística e comunicativa. Espera-se que essa atividade possa ser utilizada tanto nas escolas, quanto nas universidades brasileiras. Para realizar a atividade pensamos em um jogo com diferentes expressões idiomáticas. Essas expressões não estarão completas; haverá uma ou mais lacunas, que, ao longo do jogo, deverão ser preenchidas corretamente. O professor dividirá os alunos em grupos e distribuirá para cada grupo 3 cartas com diferentes palavras que poderão ou não completar a expressão que será apresentada pelo professor. Após distribuir as cartas a todos os grupos, o professor dará início ao jogo colocando a primeira carta no centro; nesta carta, estará faltando uma palavra ou mais para completar o sentido da expressão. Caberá ao aluno inferir e encontrar o significado mais adequado para a expressão, e ao professor orientá-lo para que ele consiga chegar até o significado.

**Palavras-chave:** Ensino de Espanhol como Língua estrangeira, Competência comunicativa, Competência comunicativa, Expressões Idiomáticas.

# ELEMENTOS DA CULTURA VENEZUELANA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM BOA VISTA-RORAIMA: CAMINHOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

*Nathália Oliveira da Silva Menezes (UFRGS)*

## Relato de Experiência:

### Estudos e Práticas de Língua Espanhola

A imigração venezuelana modifica a atual conjuntura social, cultural, política, econômica e linguística de Roraima, estado fronteiriço com a Venezuela e principal porta de entrada de imigrantes venezuelanos no Brasil. Um de seus desdobramentos é a significativa inserção de alunos desta nacionalidade nas escolas da capital, Boa Vista. Diante deste contexto, necessário se faz abordar questões que perpassem pela formação de professores de espanhol/LA que encontrarão essa realidade na sua prática docente. Dessa forma, a proposta deste trabalho é relatar tarefas e práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de língua espanhola do Curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica do IFRR que promoveram a disseminação da cultura venezuelana. As tarefas e práticas aqui relatadas foram executadas ao longo de um semestre em consonância com os conteúdos propostos pela ementa da disciplina. Dentre elas, destaco: debate sobre a imigração venezuelana; pesquisa de campo para identificar locais na cidade que retratavam a influência da imigração venezuelana, como restaurantes, barbearias e outros; oficina de gastronomia venezuelana realizada fora da sala de aula, etc. A tarefa final da disciplina culminou na elaboração de artigos científicos sobre a imigração venezuelana a partir de subtemas livres que surgiram ao longo das aulas. Teoricamente, este trabalho está em consonância com autores como Sarmiento (2004) e García (2009), que defendem que a sala de aula é um espaço que necessita transcender a abordagem gramatical de ensino e levar o aluno a experimentar a abordagem cultural, Estaire (2007) através do uso do enfoque por tarefas. Como conclusão deste estudo, foi possível perceber que o ensino de espanhol é mais efetivo quando o aluno tem contato com elementos reais da cultura hispânica, isso evita a reprodução da visão estereotipada da cultura do outro e possibilita experiências concretas que poderão ser aprimoradas com os futuros estudantes.

**Palavras-chave:** Espanhol. Cultura Venezuelana. Ensino-aprendizagem.

## ESPAÑHOL INSTRUMENTAL A ALUNOS COTISTAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFRGS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO

*Caroline Rocha Ramires (UFRGS)*

*Vitória Geller Batista (UFRGS)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Espanhola

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um breve relato de prática de ensino, desenvolvido na disciplina de Estágio de Docência de Língua Espanhola II, a qual faz parte do currículo de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A prática ocorreu em um grupo de Espanhol Instrumental, em 2018, oferecido por um projeto de extensão da universidade. O projeto foi uma ação afirmativa que visou possibilitar a alunos cotistas de pós-graduação provenientes de escolas públicas acesso à Língua Espanhola para a prova de proficiência. Com um total de seis aulas, de duas horas e meia, esperou-se facilitar a aprovação de tais alunos, uma vez que os mesmos tiveram pouco, ou nunca tiveram, contato com o Espanhol como língua estrangeira. Portanto, as aulas foram pensadas levando em consideração tais características do grupo, que teve inicialmente seis alunos. Durante todas as aulas, foram levadas estratégias de leitura para que o grupo pudesse fazer a leitura de textos em espanhol com diferentes temáticas - algumas bastante recorrentes nas provas -, e exercícios gramaticais desde os mais simples, como pronomes pessoais, até os mais complexos, como os de colocação pronominal e verbos. Além disso, o estudo dos vocabulários dos textos foram abordados, com a ajuda de um dicionário monolíngue para brasileiros, de forma a ajudar na compreensão semântica de muitos itens lexicais específicos das determinadas áreas de conhecimento dos textos estudados.

**Palavras-chave:** Espanhol, Espanhol Instrumental, Língua Estrangeira.

## DON QUIJOTE EN PORTO ALEGRE: ALUNOS DO CURSO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS DO NELE COMO AUTORES DE UMA RELEITURA DA OBRA DE MIGUEL DE CERVANTES

*Renata Martins da Silva (UFRGS)*

*Mónica Nariño Rodriguez (UFRGS)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Espanhola

A partir da leitura da adaptação da obra *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, os alunos do curso de Espanhol para Crianças nível V do NELE-UFRGS realizaram uma releitura da obra e criaram um livro de contos com o personagem Don Quijote em Porto Alegre. O projeto teve início com um momento de debate (sensibilização) sobre os super-heróis favoritos do grupo para que se pudesse fazer uma analogia aos cavaleiros dos romances de cavalaria lidos por Quijote. Após a definição do que seria um cavaleiro, realizou-se a leitura da obra em conjunto. Em seguida, foram estudados os principais aspectos da obra a partir das impressões das crianças, que foram incentivadas a pensar como seria se o personagem acordasse em Porto Alegre nos dias de hoje, quais seriam suas aventuras e o que seriam seus “gigantes”. As respostas foram muito criativas: os gigantes seriam edifícios, ônibus, barcos, o moinho de um dos parques da cidade e muitas outras coisas. As crianças foram convidadas, então, a escrever uma primeira versão dos seus contos em suas casas e, em aula, compartilharam suas histórias com o grupo. A partir de suas histórias, fez-se um conto coletivo com a união de uma parte de cada história individual. Na etapa final, todos os contos passaram por um processo de reescrita até chegar em suas versões finais a partir de sugestões da professora e dos colegas. Os alunos fizeram, ainda, ilustrações que representavam seus contos. Todo o material produzido foi reunido pela professora para dar formato ao livro “*Don Quijote en Porto Alegre*”, de autoria do grupo. O “lançamento” da obra ocorreu no último dia de aula do semestre, no qual os alunos organizaram uma sessão de autógrafos para apresentar a obra e oferecê-la aos pais e convidados.

**Palavras-chave:** Espanhol para crianças. Literatura. Alunos autores.



# ATIVIDADES DE INTERAÇÃO ORAL E ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE

*Maica Frielink Immich (IFFar)*

## Comunicação Oral:

### Estudos e Práticas de Língua Espanhola

Diante da especificidade do ensino de espanhol para falantes de português brasileiro a nível escolar, e considerando-se a escassez de estudos acerca dos desdobramentos da teoria sócio-interacionista de Vygotsky no que se refere às proposições de atividades de interação nesse processo de ensino-aprendizagem uno, este trabalho tem como objetivo estudar e analisar a interação no processo de ensino e aprendizagem, focando-se nos pressupostos apresentados por estudos e documentos nacionais e internacionais que norteiam o ensino de língua estrangeira no Brasil atualmente. Além de um estudo bibliográfico, apresenta-se uma análise das atividades de interação propostas pelo livro didático Enlaces 1, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para a análise, as atividades de interação oral e escrita são classificadas por tipos e os dados são organizados em uma tabela que evidencia os espaços destinados às interações no processo de ensino-aprendizagem desse material didático. Constatou-se a variedade da oferta de atividades de interação e identificaram-se os sujeitos envolvidos como agentes sociais, capazes de realizar atividades que levam ao cumprimento de tarefas e possibilitam o desenvolvimento de ações a partir da construção coletiva do conhecimento. Observou-se que há maior quantidade de proposições de interação oral, em relação às interações escritas. Ademais, verificou-se que as atividades de escrita são mais específicas em suas requisições, apresentando, na maioria das vezes, uma sequência de atividades cuja concatenação leva à realização de tarefas por parte dos alunos. Dessa forma, ainda que em menor quantidade, as atividades de interação escrita mostraram-se mais significativas e complexas, desenvolvendo um papel mais consistente em termos de encadeamento para a progressão da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Interação; atividades de interação; ensino de língua estrangeira; língua espanhola; livro didático.

XX ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

XV ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

III ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

I ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

30 de agosto

buena días  
hello  
thank you  
Olá  
obrigada  
gracias

# Resumos - Inglês

## DO PORTUGUÊS AO INGLÊS: A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PRIMEIRA INFÂNCIA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

*Euarda Hackenhaar (Univates)*  
*Grasiela Kieling Bublitz (Univates)*

### Comunicação Oral:

#### Estudos e Práticas de Língua Inglesa

O indivíduo bilíngue possui destaque nas mais diversas esferas sociais da contemporaneidade, porém o processo enfrentado por ele até a fluência na língua estrangeira ainda é rodeado de inverdades e dúvidas (MEGALE, 2005). Existem inúmeras teorias destinadas a explicar como ocorre o processo de aquisição da segunda língua, sendo as principais delas explanadas na seguinte pesquisa. Interessada em descobrir como a aquisição de uma segunda língua se dá para uma criança brasileira nativa e atualmente moradora de um país americano, elaborei um questionário abordando questões pertinentes ao assunto, como os desafios, os benefícios e outras peculiaridades vivenciados por ela nessa prática. Com os resultados, foi possível perceber que o estudo de inglês introduzido em idade precoce no Brasil facilitou a adaptação e o domínio da língua para a entrevistada. Pode-se estar evidenciando, assim como afirma Mackey (1972 apud MEGALE, 2005), a não existência de uma idade ideal para o contato com línguas estrangeiras e que se esse ocorrer durante a primeira infância, os benefícios são ainda maiores para essa aprendizagem. Devido ao fato da comunicação familiar ocorrer em português, a transição entre os dois idiomas sucede-se satisfatoriamente e possibilita a criança a carregar consigo o português como sua língua de herança. Após as análises, ponderei a respeito da pouca divulgação de pesquisas incentivando as vantagens e as consequências do bilinguismo.

**Palavras-chave:** Aquisição; Bilinguismo; Português; Inglês; Primeira infância.

## O SEMINÁRIO INTEGRADOR DE ELETROMECAÂNICA COMO POSSIBILIDADE DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

*Letícia Priscila Pacheco (IFSul Venâncio Aires)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Inglesa

A partir deste relato busco apresentar a prática vigente no último semestre do curso técnico em Eletromecânica, modalidade subsequente ao ensino médio, no IFSul campus Venâncio Aires. O Seminário Integrador de Eletromecânica é a culminância semestral dos esforços conjuntos das disciplinas de Automação industrial, Manutenção Industrial, Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos e Inglês Instrumental. Os estudantes organizados em grupos de trabalho desenvolvem um dispositivo voltado para a indústria ou áreas afins, integrando conhecimentos e habilidades das mais diversas áreas. A disciplina de Inglês Instrumental busca sua resignificação e valorização junto ao projeto, já que interage na sala de aula e nos laboratórios em busca da qualificação técnica dos estudantes na língua inglesa. Ao integrar as disciplinas através da metodologia de projetos (HERNANDEZ, 1998; PRADO, 2011; DEMO, 2011; MORÁN, 2015) buscamos muito mais do que protótipos interessantes para apresentarmos à comunidade; construímos juntos o conhecimento, a ousadia de criar, vontade de aprender e crescer, potencializando habilidades necessárias para o mercado de trabalho atual. Ao longo das experiências de projetos dos últimos anos verificamos que as tarefas apresentadas aos estudantes se mostram desafios concretos e alcançáveis que vão além dos conhecimentos técnicos, possibilitando a comunicação em língua inglesa, auxiliando no aprimoramento de postura pessoal e organização de equipes de trabalho. Integramos saberes, conceitos e aplicações, mas muito além disso, construímos conhecimento e dentro das nossas possibilidades, desenvolvemos tecnologias.

**Palavras-chave:** metodologia de projetos; interdisciplinaridade; inglês instrumental.

## OS DESAFIOS DE CONSTRUIR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA “CONSCIENTE E CRÍTICA” NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Magali Beatriz Baierle (Univates)*

*Thais Fraporti (Univates)*

*Lívia Pretto Mottin (Univates)*

*Paloma Catarina Zart (UFSM)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Inglesa

A Base Nacional Comum Curricular apresenta uma concepção de Língua, que ultrapassa os limites impostos pelo que se conhece por “Língua Estrangeira”. Na Base, a Língua Inglesa é entendida como um conhecimento essencial para a formação de sujeitos críticos e conscientes, engajados nos problemas do mundo e que compreendam a função social e política do Inglês. Esta comunicação tem como objetivo relatar e refletir sobre uma prática pedagógica realizada em uma das escolas campo do subprojeto Língua Inglesa do Programa de Residência Pedagógica, através do qual buscamos trabalhar a língua inglesa sob esta perspectiva. No primeiro semestre deste ano, desenvolvemos nossa prática de regência com uma turma de segundo e uma de terceiro ano do Ensino Médio da EEEM João de Deus, em Cruzeiro do Sul. Com o tema “Sexualization of women in Comics”, buscamos desenvolver o pensamento crítico e debater temas sociais relevantes, de modo a contribuir para o espírito questionador dos alunos, já almejado e fomentado pela escola. Dessa forma, desenvolvemos diversas atividades que culminaram em uma investigação, em que os educandos analisaram outras mídias que sexualizam as mulheres. Assim, os alunos pesquisaram letras de música, filmes, programas de televisão e jogos que, para eles, objetificavam a figura feminina. Os estudantes se mostraram conscientes das desigualdades sociais que envolvem questões de gênero e sexualidade, o que nos permitiu um diálogo permeado, principalmente, pelo conceito de igualdade. Essa prática reitera a importância da criação de espaço aberto para discussão de temas socialmente relevantes, do olhar atento e da formação humanizada, que busque proporcionar ao aluno uma aula voltada ao seu contexto, que permita a ele se identificar e relacionar o conteúdo ao seu dia a dia. Nesse sentido, os alunos avaliaram as aulas como “de real relevância atual” e nos consideraram “muito importantes na vida deles”.

**Palavras-chave:** Pensamento crítico; Prática de Língua Inglesa; BNCC.

## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: TRABALHANDO COM A HISTÓRIA “ELMER”, DE DAVID MCKEE

*Erika Luíse Benini (Univates)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Inglesa

O presente trabalho tem por objetivo socializar uma prática realizada com turmas de Anos Iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Madre Assunta, de Nova Bréscia, na oficina de língua inglesa. A história escolhida foi “Elmer”, de David Mckee, visando a aproximação das crianças com o idioma, a motivação para quererem aprender, já que a história já era conhecida na língua materna, e a revisão de vocabulário relacionado a cores. A prática iniciou-se com a contação da história, em que o conhecimento prévio do aluno foi valorizado, além de ter sido contada de modo lúdico, com dramatização, gesticulação e entonação adequadas, visando a interação durante ela. Depois, a história foi discutida e os itens linguísticos foco foram explorados: as cores. Após, as crianças se envolveram na brincadeira elefante colorido, com o objetivo de internalizar o vocabulário de modo lúdico e significativo. Para finalizar, os alunos de primeiros e segundos anos coloriram o seu Elmer e os apresentaram para os colegas, enquanto os alunos de terceiros, quartos e quintos anos, além de fazerem essa atividade, participaram de uma atividade para ordenação de acontecimentos na história, trabalhando com o reconhecimento de palavras-chave. A prática atingiu seus objetivos, visto que as crianças se sentiram motivadas e começaram a pedir por mais histórias, além de apresentarem um ótimo desempenho nos itens linguísticos revisados.

**Palavras-chave:** Contação de história. Ensino de língua inglesa para crianças.

## A DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Andre Trindade Fonseca (UFRGS)*

*Simone Sarmento (UFRGS)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Inglesa

Este trabalho visa compartilhar a experiência e a noção de que a prática da docência compartilhada pode ser utilizada como formação de professores nos cursos de licenciatura. É o relato da experiência de um ano de dois estagiários da cadeira de Estágio de Docência em Língua Inglesa em 2017 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O principal objetivo desta narrativa é demonstrar como a colaboração entre dois estudantes de graduação pode ter êxito através da experiência da docência compartilhada, uma entre várias possibilidades na formação de professores. Neste estudo, dois alunos da graduação alternam papéis de orientador e aprendiz de seu próprio estágio enquanto professores em uma escola pública no estado do Rio Grande do Sul. A partir da prática conhecida como andamento (GIBBONS, 2015), os dois estagiários desenvolveram um projeto, ministraram aulas e forneceram feedbacks um ao outro de maneira a melhorar seu desenvolvimento e estimular o aprendizado dos alunos através dos objetivos propostos. Em conjunto com um suporte teórico desenvolvido na disciplina de estágio, a docência compartilhada emerge como uma forma de melhorar as técnicas de ensino dentro e fora das salas de aula nos cursos de graduação. A intenção é demonstrar que a) o trabalho colaborativo entre estagiários pode ocorrer e ser fomentado nos cursos de licenciatura; b) estudantes de graduação podem se tornar responsáveis pelo desenvolvimento de seus pares; e c) é uma prática que pode ser difundida para demais cursos. Utilizar a docência compartilhada como forma de desenvolver a carreira docente pode beneficiar toda a comunidade escolar: professores, estagiários e, o mais importante, os alunos.

**Palavras-chave:** docência compartilhada; estágio; colaboração.

## THE USE OF SPEAKING-BASED CONVERSATION QUESTS AS ENGLISH TEACHING RESOURCES

*Suzinara Strassburger Marques (Univates)*

### Comunicação Oral:

#### Estudos e Práticas de Língua Inglesa

The main goal of a language class is providing students with resources to improve their communication abilities in the target language, which are related to digital tools in the last decades (AKILLI, 2007; PIRI; RIAHI, 2018). In this sense, English language learners have bunches of options to practice reading, writing and listening using both free or paid online resources. However, they do not have the same opportunities to use and improve their speaking skills. From this perspective, teachers encounter challenges promoting English universalisation access, i.e., according to learners' diversity and their capacity to communicate and to be understood by others (NORTON, 1997). To overcome those challenges, it was proposed an online platform where teachers can create Speaking-based Conversation Quests (SBCQs) and assign them to their students according to learners' levels. Using this tool, students would be able to practice their speaking skills with a Non-Player Character aiming to verify if their speech in English is understandable and to know which abilities should be developed. This research was supported by theories like Task-Based Learning, Technology Enhanced Learning Language and Game-Based Learning. 36 Taiwanese EFL teachers were invited to try out the SBCQ creation system and to answer a demographic questionnaire, evaluating the usability on creating the conversation quests. The data revealed the system can be easily used for all respondents. This research is the first step for implementing SBCQ in EFL schools, considering that to integrate technology in class it is necessary to have prepared instructors for using online resources and who are likely to use them (YANG; CHEN, 2006). Moreover, this research can motivate the offer of free online resources for schools, which seek to integrate the EFL required content and the new learners' generation context, which is connected with a technological world of possibilities to learn every day.

**Palavras-chave:** Task-Based Learning (TBL); Technology Enhanced Learning Language (TELL); English as a Foreign Language (EFL); Non-Player Character (NPC).



## **BROWN BEAR, BROWN BEAR, WHAT DO YOU SEE? UM PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**

*Jaqueline dos Santos Sarmento (Univates)*

*Livia Pretto Mottin (Univates)*

### **Relato de Experiência:**

#### **Estudos e Práticas de Língua Inglesa**

Os documentos oficiais que organizam a educação no Brasil, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), não preveem o ensino de inglês na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental. No entanto, há diversas pesquisas (AVILA E TONELLI, 2018; TONELLI, 2008; SELBACH, 2014) que mostram a potencialidade do ensino de Língua Inglesa para crianças para a formação de cidadãos críticos e atuantes em uma sociedade em constante processo de globalização. O objetivo deste relato é apresentar um projeto de ensino de língua inglesa para crianças de 4 e 5 anos da educação básica, por meio da contação da história infantil *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?*. A escolha do tema e o planejamento das aulas levaram em consideração os campos de experiência da Educação Infantil previstos na Base Nacional Comum Curricular e observações de aula da turma na qual o projeto será aplicado. Os seguintes questionamentos conduzirão a pesquisa: (i) de que forma os objetivos de aprendizagem de referenciais curriculares para a educação infantil podem ser atualizados em um projeto pedagógico de contação de história em língua inglesa?; (ii) como as crianças respondem ao projeto de contação de histórias em inglês?; e (iii) os alunos estabelecem relações entre o que é discutido em aula e suas vivências fora da escola? Se sim, quais as evidências concretas dessas relações? As aulas serão ministradas no mês de setembro de 2019. Acredita-se que projetos que envolvam contação de histórias infantis em inglês podem contribuir para a promoção dos objetivos de aprendizagem previstos na BNCC permitindo que crianças de 4 e 5 anos da educação básica pública aprendam não somente vocabulário e estrutura da língua, mas também utilizem o conteúdo abordado em sala de aula para suas vidas, contribuindo, desta forma, para a formação cidadã.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Língua Inglesa. Base Nacional Comum Curricular.

## POETRY AND SHORT STORIES IN CLASS

*Justina Inês Faccini Lied (Univates)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Inglesa

Most English Language learners are not used to read extensive reading, however those who experience reading extensively in class, or by themselves, enjoy the activity and feel stimulated to keep on reading. Short stories and poetry may help to enlarge the knowledge of what learning an additional language is about since they provide teachers and students with the opportunity to bring feelings and vibrations to life. Teachers may encourage students to read and write poems and short stories as it is a good way to spark thoughts and feelings for a lifetime as well. Therefore the book “Practicing English through Reading and Literature” primarily intends to provide valuable insights for any English language learners whose English has reached an intermediate level or even to any teachers or students in English schools. It is also intends to provide English teachers with extensive reading material in order to stimulate them to experience reading English poetry and short stories in class. According to Rosenblatt (2005) “A reading event is like a journey” and such journey may result in more positive outcomes than just practice grammar and vocabulary drills of the language itself in traditional formal classes or any other environment of language teaching and learning. This presentation reports the experience of introducing poems and short stories in class aiming to provide enjoyable and stimulating reading experience. The report also aims to stimulate English language readers to work on their own by reading and developing the proposed activities. As a result the activities will contribute for a better understanding of the language itself as well as English language Literacy.

**Palavras-chave:** English Language, Poetry, Short Story, Literacy.

## TEACHING THE PAST FROM CONTEXT: USE OF BIOGRAPHICAL STORIES IN THE ESL CLASSROOM

*Taís Helena Mallmann (Colégio de Aplicação da UFRGS)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Inglesa

This presentation aims to talk about “The boy who harnessed the wind”, a short project developed in Colégio de Aplicação - UFRGS with 9th grade students. The project arose from a classroom activity in which students had to listen and read about some facts on their favorite celebrities. That lesson motivated students to talk about the concept of what a biography is and who tells the story on a biography. In order to extend the discussion and to offer meaningful materials as well as to approach to the grammar topic they were exploring (The Simple Past), the activities for the following classes were planned around the book and the Netflix movie “The boy who harnessed the wind”. These activities made use of different Medias (videos, texts, book covers, images, illustrations) and resulted in written productions and oral presentations. It has also allowed students to compare their realities to what they have learnt about the main character of the story and to talk about the differences they could notice. The project is still in progress and the next steps are going to result into an Instagram page where they will be able to tell life stories from people of their school community.

**Palavras-chave:** ESL; Context; Grammar; Medias.

## LET'S TALK ABOUT OUR FAVORITE MUSIC ARTISTS - O GÊNERO FANZINE EM SALA DE AULA

*Livia Majolo Rockenbach (UFRGS)*

*Vinicius de Oliveira Prusch (UFRGS)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Inglesa

Este relato de experiência surge a partir de nosso estágio obrigatório realizado para a disciplina de Estágio de Docência em Língua Inglesa I do curso de Letras da UFRGS. Nossa prática de estágio foi desenvolvida em uma turma de 6º ano de uma escola estadual de Porto Alegre, em 20 horas-aula ocorridas durante o primeiro semestre de 2019. Com base em Schlatter (2009), trazemos em nosso movimento pedagógico a ideia de letramento, buscando, através de uma temática relevante aos alunos, trabalhar com gêneros discursivos que lhes possibilitem ampliar seu acesso a práticas sociais - o que encontra uma síntese no ensino por projetos tal qual o entendemos. A ideia do projeto com o qual trabalhamos surgiu após observações feitas na turma, período no qual viemos a saber que a grande maioria dos quase 30 alunos estava tendo suas primeiras aulas de Língua Inglesa da vida. Pensando na importância de que esses alunos começassem a criar uma relação entre eles próprios e a língua a que estavam sendo apresentados pela primeira vez, decidimos usar a música como tema do nosso projeto, já que, em nossas observações, ela se mostrou um interesse comum a boa parte da turma. O produto final, que foi desenvolvido ao longo do projeto (e não apenas nas últimas semanas) consistiu em fanzines (individuais) sobre artistas musicais, e esse gênero permitiu tornar a sala de aula um espaço aberto para a expressão dos gostos pessoais dos alunos. Os recursos linguísticos trabalhados em sala de aula e considerados relevantes para a produção final foram as wh- words e os adjetivos. As aulas permitiram discussões ricas acerca de estereótipos e preconceitos envolvendo gêneros e artistas musicais, além de discussões sobre o próprio gênero fanzine, com o qual poucos alunos estavam familiarizados. Os objetivos previamente definidos foram atingidos com esse projeto.

**Palavras-chave:** Estágio de Docência em Língua Inglesa. Projetos em sala de aula. Fanzine. Música em sala de aula.

## A AULA DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE

*Fernanda Correa Soldatelli (UFRGS)*

### Comunicação Oral:

#### Estudos e Práticas de Língua Inglesa

Este trabalho originou-se de reflexões sobre a prática de ensino de inglês dirigido a graduandos, pós-graduandos, técnicos administrativos e docentes da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Inspirado em uma perspectiva de formação humanística para os profissionais da saúde, o programa de ensino do curso de extensão de inglês propõe a problematização sobre a atuação profissional humanizadora e o papel dos profissionais do campo como formadores de opinião em relação à promoção da área. Com base nessa proposta institucional e a partir de uma revisão de literatura na área de educação na saúde, este estudo tem por objetivo sistematizar o que vem sendo discutido sobre como as humanidades, em especial a literatura, vêm sendo incluída na formação de profissionais da saúde. Além disso, buscando estimular o sentir e o pensar e a reflexão sobre a condição humana, dois quadros foram organizados a partir de eixos temáticos, com uma seleção de textos literários e outras obras artísticas a fim de criar oportunidades para a leitura em língua inglesa de diferentes gêneros, a fruição e a reflexão de questões como ética, conhecimento, vida e morte. Os resultados do trabalho podem auxiliar professores de línguas adicionais a planejar projetos pedagógicos voltados a uma formação humanística no campo da saúde.

**Palavras-chave:** Humanização, saúde, humanidades, literatura, língua inglesa.

## PREPARING FOR THE LABOR MARKET: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

*Lívia Pretto Mottin (Univates)*

*Makeli Aldrovandi (Univates)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Inglesa

Este relato tem por objetivo apresentar um projeto de Inglês como língua adicional para alunos brasileiros de níveis mistos do ensino superior, desenvolvido na disciplina Língua Inglesa I - Leitura e Produção de Texto. Baseado na perspectiva de aprendizagem por meio de projetos (HERNANDEZ, 2014; SCHLATTER & GARCEZ, 2012), e considerando a necessidade de um processo de ensino de língua adicional significativo, o projeto foi desenvolvido com o intuito de instrumentalizar os estudantes com elementos linguísticos de modo a facilitar sua ação no contexto do mercado de trabalho. A ação foi desenvolvida simultaneamente por três turmas e planejada em conjunto por duas professoras. As turmas eram constituídas por estudantes das diversas áreas de conhecimentos, tais como saúde, humanas e engenharias. O produto final do projeto se constituiu em um currículo, o qual foi construído em grupos. Os alunos reuniram-se por áreas de conhecimento, selecionaram uma vaga disponível em um site de busca de empregos e produziram seu currículo a partir de um modelo pensado pela turma. Antes da escrita do currículo, foram desenvolvidas atividades que apresentaram aos estudantes recursos linguísticos para a construção do seu texto, como vocabulário, estrutura frasal simples e, também, características do gênero textual em questão. Concluímos que envolver os estudantes em projetos resulta em seu maior envolvimento com as aulas, além de permitir que uma gama bastante diversificada de conhecimentos e habilidades seja mobilizada. A integração dos conhecimentos prévios dos estudantes com os conteúdos desenvolvidos ao longo das aulas valorizou os pontos fortes de cada aluno, promovendo o uso dos recursos linguísticos estudados, os quais foram sempre abordados com vistas ao atingimento de propósitos comunicativos específicos. Segundo relato dos alunos envolvidos, as aprendizagens do projeto se ampliam para além do conhecimento linguístico: são aprendizagens importantes para seu agir na sociedade.

**Palavras-chave:** inglês como língua adicional; pedagogia de projetos; ensino; aprendizagem.

## INTERAÇÃO DISCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE ENSINO MÉDIO E PEC-G NO CAP/UFRR

*Natália Barroncas da Fonseca (Colégio de Aplicação - Universidade Federal de Roraima)*

*Maria Lúcia da Silva Brito (Colégio de Aplicação - Universidade Federal de Roraima)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Inglesa

O trabalho tem por objetivo apresentar o relato de duas professoras de língua inglesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. São duas atividades semelhantes que ocorreram em momentos distintos. As atividades aqui relatadas envolvem práticas linguísticas e interculturais entre os alunos do ensino médio do ano de 2017 e do ano de 2019. No ano de 2017, dois ex-alunos do programa PEC-G e alunos de cursos de graduação da UFRR, vindos de país de língua inglesa oficial do continente africano, conversaram em inglês com nossos alunos e apresentaram um pouco da cultura do seu país. No ano de 2019, foram alunos oriundos de países de língua inglesa, de língua espanhola e de língua francesa. A proposta era uma atividade intercultural e multilíngue para apresentar os aspectos do Brasil aos alunos estrangeiros. A atividade promoveu a realização de outros encontros a fim de estabelecer interações comunicativas. As atividades foram realizadas com base na abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993) e no que preconizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006). Os resultados apontam que os alunos apreciam momentos pedagógicos diferenciados em que são capazes de perceber seu próprio nível de proficiência. Cabe ressaltar que os alunos do PEC-G também relatam apreciar as atividades assim como revelam proficiência em Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Interação discente. Ensino Médio. PEC-G. Cap/UFRR.

XX ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

XV ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

III ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

I ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

30 de agosto

buena días  
hello  
thank you  
Olá  
obligada  
gracias

# Resumos - Língua Brasileira de Sinais



## A DOCÊNCIA SURDA EM CURSOS DE LIBRAS

*Karoline Kist (UNISC)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Brasileira de Sinais

No presente relato de experiência tenho por objetivo apresentar a minha prática como professora surda de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Rio Grande do Sul. Após nove anos de experiência na área administrava, nos cursos de capacitação em Libras ofertados na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) onde acompanhei o trabalho de um professor surdo, que na época era instrutor (professor de nível médio) de Libras nesses cursos de capacitação. O referido programa de capacitação oferecia a formação continuada para os funcionários, estagiários e os professores nesta instituição. Com essa experiência, eu também passei a ministrar os cursos para pessoas ouvintes. Nos cursos de Libras, há intérprete para traduzir aos ouvintes o plano de ensino e as questões teóricas e práticas relacionadas a Libras. A mesma é iniciada com embasamentos teóricos de autores surdos e ouvintes referentes a história da educação dos surdos, cultura e identidades, entre outras temáticas. Após a introdução teórica, começam a se inserir os aspectos linguísticos da Libras. O desafio para a docência está em mostrar a gramática da Língua, sendo essa uma gramática com movimento e vida. Para isso tenho realizado práticas para a compreensão dos cinco parâmetros linguísticos da Libras. As mesmas são realizadas por meio de jogos com cartas: baralho com 64 configurações de mãos em imagens. Com base nesse material, exploro a aspectos gramaticais, tais como: configuração de mão localização, expressões faciais e corporais, movimento e direção. E essa experiência tem se tornado relevante nas demais instituições que trabalhei posteriormente e para minha experiência atual como professora de Libras em uma escola do Estado.

**Palavras-chave:** Docência surda, Libras, Aspectos Linguísticos.

## PRODUÇÃO E USO DE JOGOS EM LIBRAS NO ENSINO BILÍNGUE DOS ANOS INICIAIS

*Letícia Dell' Osbel (Univates)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Brasileira de Sinais

A abordagem bilíngue na educação requer um ensino diferenciado das línguas envolvidas nesse processo, sendo necessário que o educador adapte suas formas de ensinar e faça uso de novas metodologias. Sabendo que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se configura como uma língua visual-espacial, Quadros (2004) defende que as estratégias de ensino devem valorizar a aprendizagem visual, contribuindo para resultados mais positivos na aprendizagem da LIBRAS. A utilização de jogos didáticos torna-se, assim, uma estratégia significativa para potencializar as práticas de ensino bilíngue porque estimula o campo visual e proporciona um ambiente dinâmico e atraente para a construção do aprendizado. Pensando nisso, as aulas da turma do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Lajeado/RS foram ressignificadas com a utilização de jogos didáticos em LIBRAS. Alguns dos jogos explorados foram confeccionados pelo grupo enquanto outros foram ofertados no meio digital. Como resultado, pode-se destacar que a aprendizagem da segunda língua (LIBRAS) tornou-se mais eficaz, pois o conhecimento foi sendo construído pelos estudantes de forma ativa, na resolução de diferentes situações-problema com seus pares, desafiando-se em um ambiente divertido e atraente. Além disso, a confecção dos jogos e o conhecimento das ferramentas digitais fez com que os estudantes tivessem interesse em utilizar esses recursos para além do espaço escolar, com amigos e familiares, dando maior visibilidade à LIBRAS e à promoção da inclusão. Conclui-se que o lúdico, conforme Lima, Maia e Silva (2017) apontam, é uma metodologia eficaz para o ensino bilíngue por auxiliar tanto o estudante como o educador a conquistarem os objetivos de aprendizagem de forma divertida e dinâmica, envolvidos em um processo de ensino inclusivo.

**Palavras-chave:** Jogos Didáticos. LIBRAS. Bilinguismo. Inclusão.

## LIBRAS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO

*Cassiano Assunção (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)*

*Maria Eloiza Zanchet Sroczynski (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)*

### Comunicação Oral:

#### Estudos e Práticas de Língua Brasileira de Sinais

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos espaços educacionais como forma de inclusão social dos surdos no Brasil, enfatizando a importância de a escola oferecer aos estudantes, professores e demais pessoas da comunidade escolar o ensino da Língua Brasileira de Sinais para uma comunicação entre ouvintes e surdos de forma efetiva e inclusiva no convívio escolar, respeitando esses indivíduos por completo e sua maneira diferente de compreender e enxergar o mundo. A presente pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, com base em alguns autores como Romeu Kazumi Sasaki, Maria Teresa Egler e Rosângela Gavioli Pietro. Diante do estudo desses autores, constatou atualmente, que apesar das conquistas alcançadas pela comunidade surda na sociedade e principalmente na área educacional, ainda existem barreiras que limitam os direitos sociais dos surdos e, por conseguinte o exercício da plena cidadania desses indivíduos e da construção de sua identidade. A inclusão dessas pessoas não deve ser vista como algo imposto, mas sim como algo onde o indivíduo surdo seja visto como parte de todos os contextos sociais do qual faz parte. Mas para que isso aconteça devemos começar inicialmente pela formação de professores e garantir que esses profissionais tenham acesso a língua de sinais em todas as fases de sua formação.

**Palavras-chave:** Libras; ambiente escolar; inclusão social.

## DISCIPLINA DE LIBRAS: PRÁTICAS DE SALA DE AULA BASEADAS ENSINO DE QUÍMICA PARA SURDOS

*Camila Alves dos Santos (Instituto de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Brasileira de Sinais

Inúmeros são os desafios que o profissional de Libras enfrenta na busca de uma educação que atenda às necessidades de formação de professores que atuam com sujeitos surdos. O que se espera é que o aprendiz seja um sujeito envolvido e comprometido com a construção do seu próprio saber, tendo apoio na experimentação prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento (OLIVEIRA, 2006). O método de ensino através de metodologias ativas, atua fortemente na promoção de situações em que o conceito central está relacionado ao aprender fazendo. Proporcionar aos alunos condições teóricas e práticas para que eles utilizem, transformem e compreendam o mundo da forma mais responsável possível. Esta proposta de comunicação apresenta um projeto de investigação em curso, que intenciona qualificar a formação desses profissionais no atendimento de pessoas com surdez. Para a realização dessa prática, seguiremos as seguintes etapas: identificação e análise dos saberes trabalhados na disciplina de Libras na matriz curricular do curso de Licenciatura Plena em Química do IFG - Campus Uruaçu; análise das estratégias e intervenções que são mais eficazes para que os estudantes tenham um melhor desempenho ao trabalhar com alunos surdos. Os dados obtidos por meio de questionários individuais com perguntas fechadas a serem respondidas pelos egressos em Química do IFG de Uruaçu serão analisados por uma abordagem quantitativa e exploratória. Com essa proposta, almejamos saber quais as contribuições de uma aprendizagem baseada em tais metodologias, com respeito à escolha de conteúdo, às estratégias mais adequadas e aos caminhos a serem traçados.

**Palavras-chave:** Palavras chave: Disciplina de libras, ensino integrado, metodologias ativas.



## O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE SINAIS DA LIBRAS: UMA POSSIBILIDADE DE PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA PARA A COMUNIDADE SURDA DE ITAPECURU MIRIM

*Keylliane de Sousa Martins (IFMA)*

### Comunicação Oral:

#### Estudos e Práticas de Língua Brasileira de Sinais

A LIBRAS é oficialmente o meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico é de natureza viso motora com estrutura gramatical própria. Esta pesquisa pretende contribuir para uma comunicação mais acessível entre surdos e ouvintes, bem como a divulgação de sua língua na comunidade ouvinte da cidade de Itapecuru-Mirim/MA. Este trabalho está baseado nas ideias de Goés e Campos 2014; Quadros e Cruz 2011; Gesser 2009; Geraldi 2012; Lyons 1987; Krieger e Finatto 2004, entre outros autores. Tendo como objetivos de investigação: sensibilizar a comunidade ouvinte para a necessidade de fazer uma cidade inclusiva; verificar como a comunidade surda se refere a logradouros e as instituições públicas e privadas; auxiliar, caso necessário, a criar léxicos específicos para os referenciar. Como proposta metodológica o trabalho está organizado em quatro fases: a primeira no estudo da língua e da comunidade surda; a segunda: o mapeamento dos locais a serem pesquisados; a terceira fase: a socialização do projeto com a comunidade surda local, bem como a construção dos léxicos. Nesta etapa, os elementos linguísticos presentes na estrutura interna da língua de sinais (os cinco parâmetros) foram utilizados na criação dos sinais e a quarta fase: o registro dos sinais já existentes. Até o momento tem-se em registro 85 sinais, destes 18 foram catalogados e 66 criados pelos surdos. Na construção dos sinais, optou-se pelo registro fotográfico do sinal como mecanismo de apoio visual e análises dos léxicos.

**Palavras-chave:** Língua de Sinais; comunidade surdas; léxicos.

XX ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

XV ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

III ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

I ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

30 de agosto

buena días  
hello  
thank you  
Olá  
obligada  
gracias

# Resumos - Português como Língua Adicional





# RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES E REFUGIADOS EM ESTEIO

*Márcia Del Corona (UNISINOS)*

*Graziela Hoerbe Andrighetti (UNISINOS)*

*Morgana Therezinha da Silva (UNISINOS)*

## Relato de Experiência:

### Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

De acordo com o relatório Refúgio em Números (2018), o Brasil recebeu 80.057 solicitações de refúgio só no ano de 2018, sendo 61.681 delas feitas por venezuelanos. Devido a uma forte crise política e econômica, a Venezuela já soma um total de quatro milhões de cidadãos deslocados forçadamente nos últimos anos para diferentes lugares do mundo e Boa Vista tem sido a porta de entrada do Brasil para essas pessoas que procuraram uma nova perspectiva de vida. Para auxiliar nesse fluxo migratório, o Governo Federal brasileiro lançou o Programa de Interiorização dos Imigrantes Venezuelanos, com o intuito de amenizar o problema causado pelo excessivo número de refugiados que vem atravessando a fronteira brasileira. Em setembro de 2018, 224 venezuelanos foram alocados no Município de Esteio, no Rio Grande do Sul. Em parceria com a Prefeitura de Esteio, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos vem realizando ações voltadas ao acolhimento desse público, dentre elas, a oferta de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). No presente trabalho, relatamos nossa experiência com o ensino de PLAc nesse contexto. Para isso, apresentamos o perfil de nossos alunos e a constituição desse espaço de sala de aula e compartilhamos, brevemente, algumas práticas pedagógicas que têm sido realizadas com o objetivo de atender às necessidades específicas desse grupo de migrantes e refugiados em âmbitos diversos (culturais, educacionais, da vida cotidiana, laborais etc.).

**Palavras-chave:** ensino de português. língua de acolhimento. refugiados.

# “I JORNADA DE INTRODUÇÃO À PESQUISA ACADÊMICA EM LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS E CORPORA”: INTERSEÇÕES ENTRE PESQUISA ACADÊMICA E FORMAÇÃO DOCENTE

*Aline Jéssica Antunes (PUCRS)*

*Rafael Padilha Ferreira (PUCRS)*

*Cristina Becker Lopes Perna (PUCRS)*

## **Relato de Experiência:**

### **Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional**

O presente relato pretende apresentar a realização de uma jornada de educação continuada com vistas à formação de professores de línguas adicionais. A “I Jornada de Introdução à Pesquisa Acadêmica em Letras - Línguas Adicionais e Corpora” ocorreu entre os meses de abril e julho de 2019, em encontros quinzenais, a fim de estimular a parceria entre pesquisas acadêmicas e práticas docentes, disseminando, deste modo, conhecimentos sobre metodologia de pesquisa, linguística de corpus, geração de dados em ambientes formais e informais de aprendizagem e sua respectiva análise, e o uso de tecnologias em sala de aula. O principal objetivo do evento foi capacitar e aperfeiçoar os conhecimentos linguísticos dos componentes do grupo de ministrantes e participantes do evento, principalmente com temáticas relacionadas às áreas da pragmática, ensino de línguas adicionais e interações em sala de aula, os quais são temas de discussão e de estudo do grupo de pesquisa de Uso e Processamento de Línguas Adicionais, do Programa de Pós-graduação em Letras, da PUCRS. Durante o evento, os pesquisadores do grupo compartilharam suas pesquisas e técnicas com estudantes de graduação e demais interessados, a fim de disseminar entre professores que atuam na educação básica o conteúdo produzido no ambiente da pós-graduação.

**Palavras-chave:** Formação docente; Pesquisa acadêmica; Pragmática; Ensino de línguas adicionais; Interações em sala de aula de línguas adicionais.



## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA IMIGRANTES HAITIANOS: EXPERIÊNCIA DURANTE ATIVIDADES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

*Aline Andressa Behrendsen (Univates)*  
*Claudiane Thomazi (Univates)*  
*Cristiane M. Hunsche (Univates)*  
*Luiza Decker (Univates)*  
*Milena Eduarda de Carvalho (Univates)*  
*Pâmela L. Vicari (Univates)*  
*Vanessa W. Sebastiany (Univates)*  
*Viviane Sbruzzi (Univates)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

Este resumo pretende relatar a experiência vivenciada durante realização do projeto “Aula de Português como Língua Adicional para Imigrantes Haitianos”, desenvolvido pelo grupo Letras/Português, durante atividades do Projeto de Residência Pedagógica da Univates. No decorrer das atividades desenvolvidas na Escola Estadual de Educação Básica Nicolau Mussnich, de Estrela/RS, percebemos a necessidade de proporcionar o ensino de português aos imigrantes haitianos que cursam o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Segundo Leffa e Irala (2014, p. 33), “a língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece”, relacionando aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição do sujeito. Nesse sentido, com o objetivo de atenuar as dificuldades enfrentadas por esses alunos no que se refere à comunicação em Língua Portuguesa no cotidiano, promovemos aulas de português, partindo de uma sondagem inicial com base nas principais dificuldades comunicativas relatadas pelos alunos. As aulas foram aplicadas à noite, em dois períodos semanais, entre abril e julho de 2019. Durante as aulas, os alunos manifestavam o interesse em “falar como os brasileiros”, pois enfrentavam dificuldades na comunicação tanto na escola, como no trabalho e na vizinhança. Além disso, os imigrantes lançavam questionamentos relacionados a acontecimentos do cotidiano e a expressões idiomáticas. Com a realização desse projeto, surgiu a necessidade de ampliar o atendimento que vinha sendo realizado apenas a alunos matriculados na escola, para outros imigrantes que compõem a população da nossa região, em especial do município de Estrela. Para isso, o Projeto Vem Pra Cá, já realizado por bolsistas e voluntários da Univates em uma escola do município de Lajeado, foi implantado na escola e, agora, um número maior de estrangeiros que vivem na nossa região está participando de aulas de português como língua adicional também no município vizinho.

**Palavras-chave:** Imigrantes Haitianos, Letras, Língua Portuguesa, Língua Adicional, Residência Pedagógica.

## O LÉXICO DAS DESIGNAÇÕES AO SABOR DA CULINÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

*Nayara da Silva Queiroz (UEMA)*

*Maria José Nélo (UEMA)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

Este relato tem por objetivo compartilhar práticas de ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional (PLA) desenvolvidas pelo Núcleo de Línguas - NUCLIN pertencente à Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Uma das iniciativas desenvolvidas pelo Núcleo de Línguas tem por enfoque promover atividades que possam atender às demandas dos estudantes estrangeiros que a Universidade recebe em seus cursos de pós-graduação. Tendo em vista as dificuldades que estes estudantes enfrentam em situações reais de interação no cotidiano da cidade de São Luís, além de ministrar aulas que atendam às demandas acadêmicas dos estudantes, o Núcleo oportuniza também em seu plano de ensino vivências com práticas sociais relativas a temas do cotidiano vivido e ou experienciado pelos alunos que necessitam comprar alimentos, cozinhar, frequentar restaurantes, passear pela cidade e até realizar atividades de estudos em diferentes campos do conhecimento. Assim, constatou-se que as dificuldades que os estudantes mais enfrentam dizem respeito às designações e expressões linguísticas que nomeiam a culinária maranhense. Como percurso metodológico para que os alunos interajam e compreendam o meio social no qual estão inseridos, é promovido um passeio pela cidade de São Luís, onde os estudantes têm a oportunidade de experienciar de perto temas sobre a rotina como pontos turísticos, gastronomia, identidade, cultura e entretenimento. Assim surgiu o interesse em obter mais saberes em torno dos sabores instituídos pelas designações da culinária maranhense. Neste contexto, unem-se a produção dos conhecimentos representados em língua e os valores de trocas simbólicas de saberes locais, maranhenses, com saberes e sabores de cada aluno que afetivamente são trazidos e tratados em sala de aula. Como resultado, professores e alunos interagem, adquirem conhecimentos, comparam o que é diferente das outras culturas, como ação de identidade cultural, e absorvem o que é diverso de outras culturas. Assim sendo, tratar de designações e implicaturas culturais no léxico da culinária são formas de integrar múltiplas leituras e de revelar raízes históricas: indígenas, africanas e europeias - da miscigenação cultural aos segredos da culinária. Este relato tem por objetivo compartilhar práticas de ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional (PLA) desenvolvidas pelo Núcleo de Línguas - NUCLIN pertencente à Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Uma das iniciativas desenvolvidas pelo Núcleo de Línguas tem por enfoque promover atividades que possam atender às demandas dos estudantes estrangeiros que a Universidade recebe em seus cursos de pós-graduação. Tendo em vista as dificuldades que estes estudantes enfrentam em situações reais de interação no cotidiano da cidade de São Luís, além de ministrar aulas que atendam às demandas acadêmicas dos estudantes, o Núcleo oportuniza também

XX ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

XV ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

III ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

I ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

30 de agosto

buena días  
thank you  
hello  
Ola  
obligada  
gracias

em seu plano de ensino vivências com práticas sociais relativas a temas do cotidiano vivido e ou experienciado pelos alunos que necessitam comprar alimentos, cozinhar, frequentar restaurantes, passear pela cidade e até realizar atividades de estudos em diferentes campos do conhecimento. Assim, constatou-se que as dificuldades que os estudantes mais enfrentam dizem respeito às designações e expressões linguísticas que nomeiam a culinária maranhense. Como percurso metodológico para que os alunos interajam e compreendam o meio social no qual estão inseridos, é promovido um passeio pela cidade de São Luís, onde os estudantes têm a oportunidade de experienciar de perto temas sobre a rotina como pontos turísticos, gastronomia, identidade, cultura e entretenimento. Assim surgiu o interesse em obter mais saberes em torno dos sabores instituídos pelas designações da culinária maranhense. Neste contexto, unem-se a produção dos conhecimentos representados em língua e os valores de trocas simbólicas de saberes locais, maranhenses, com saberes e sabores de cada aluno que afetivamente são trazidos e tratados em sala de aula. Como resultado, professores e alunos interagem, adquirem conhecimentos, comparam o que é diferente das outras culturas, como ação de identidade cultural, e absorvem o que é diverso de outras culturas. Assim sendo, tratar de designações e implicaturas culturais no léxico da culinária são formas de integrar múltiplas leituras e de revelar raízes históricas: indígenas, africanas e europeias - da miscigenação cultural aos segredos da culinária.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa como língua adicional. Léxico. Culinária., Língua Portuguesa como língua adicional. Léxico. Culinária.

## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL AOS IMIGRANTES DA CIDADE DE LAJEADO: UM “CAOS” QUE FUNCIONA

*Maristela Juchum (Univates)*

*Marcelli Schosler Flores (Univates)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

Desde o início do ano de 2019, a Universidade do Vale do Taquari, por meio do Projeto de Extensão Vem pra cá, vem oferecendo aulas de língua portuguesa como língua adicional aos imigrantes da cidade de Lajeado. As aulas já aconteciam desde o ano de 2014, mas até o final de 2018 integravam as ações do Eixo Linguagem e ensino, do Projeto de Extensão denominado Veredas da Linguagem. A turma deste ano é composta por imigrantes oriundos de diferentes países, dentre eles: Egito, Paquistão, Haiti, Senegal, Bangladesh. Os participantes têm entre 18 e 50 anos de idade, encontrando-se em diferentes níveis de proficiência na língua portuguesa. O planejamento das aulas é realizado por professores, acadêmicos e voluntários do projeto. Nas aulas utiliza-se um material próprio e autêntico que foi elaborado para apresentar a realidade regional e circunstâncias básicas de uso da língua para a inserção linguística e cultural da comunidade migrante na sociedade lajeadense (BAKHTIN, 2003). Esse relato tem como objetivo expor brevemente uma sequência didática desenvolvida com os imigrantes, no decorrer de um encontro, com duração de duas horas. No primeiro momento da aula, realizou-se a dinâmica A caixa de emotions com a finalidade de cada participante escolher uma imagem e falar sobre como estava se sentindo naquele dia. Em seguida, realizou-se um bingo com palavras integrando o vocabulário trabalhado nos encontros anteriores. Após, seguiu-se com a realização de tarefas no livro intitulado Vem pra cá (material próprio) sobre a temática “Quem sou?”. Pode-se constatar que, tarefas como essas desenvolvem uma aprendizagem mais significativa e concreta, já que os imigrantes têm a possibilidade de praticarem o uso da língua portuguesa em situações autênticas. Além disso, dinâmicas de grupo e jogos possibilitam a participação de todos, indiferente do nível de proficiência no qual se encontram.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa, língua adicional, imigrantes.

## A ESCRITA DE UM DIÁRIO A PARTIR DO FILME “MINHA QUERIDA ANNE FRANK”

*Fabrício Agostinho Bagatini (Univates)*

*Rogério José Schuck (Univates)*

*Alessandra Ames (Univates)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

A 2ª Guerra Mundial é o período histórico compreendido entre 1.939 a 1.945 - momento em que, dentro da política implantada pelo líder nazista Adolf Hitler, há o holocausto: a morte de seis milhões de judeus sendo muitos deles exterminados nos campos de concentração a exemplo de Auschwitz - Birkenau (Polônia). Um dos relatos mais marcantes dessa época é o diário escrito por Anne Franck em seu esconderijo na cidade de Amsterdã (Holanda), publicado por seu pai Otto Franck, único sobrevivente da família. De forma multidisciplinar, os docentes das áreas de Humanas e Linguagens trabalharam com os alunos do 2º e 3º Anos do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Capitão, tal contexto histórico. Para iniciar assistiu-se ao filme “Minha querida Anne Frank” (Direção de Alberto Negrin - 2009), que relata o surgimento do diário da protagonista bem como sua prisão pelas tropas nazistas, os dias no campo de concentração de Auschwitz e a morte em Bergen-Belsen. Após, solicitou-se aos alunos que imaginassem ser um judeu que esteve no campo de concentração e que, por algum motivo, conversou ou encontrou-se com Anne Frank. Feito isso foi proposto que escrevessem um diário contendo: os relatos do seu cotidiano no campo, poesias (a partir de temáticas como comboio, vida/morte, esperança, perdas, escolhas, etc.) e desenhos ilustrativos. Através dessa prática, procurou-se estimular a pesquisa histórica, a produção escrita, a liberdade poética e a capacidade criativa e artística. A escolha do gênero textual (diário), deve-se ao fato de que esse permite um autoconhecimento e “está ligado a estranha convicção de que podemos nos observar e que devemos nos conhecer” (BLANCHOT, 2005, p. 275) e, trata-se de uma “escrita ensimesmada e voltada à hermenêutica da vivência” (MIZOGUCHI, 2015, p. 205).

**Palavras-chave:** Multidisciplinariedade, Diário.

## OLHARES SOBRE PORTO ALEGRE: OS BASTIDORES DE UMA EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA

*Rafael Leote Dutra (UFRGS)*

*Matheus Dorneles (UFRGS)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

O presente projeto foi desenvolvido com duas turmas do curso preparatório para o exame CELPE-BRAS no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nas aulas que antecederam o projeto, ao trabalharmos com instruções de localizações, utilizamos o evento anual que ocorre na capital, Noite dos Museus, para que eles estabelecessem rotas entre os museus que faziam parte do evento. Isso nos proporcionou uma ideia prévia do que nossos alunos conheciam na cidade. Para dar insumo sobre fotografia, visto que este seria o trabalho final do projeto, juntamos as duas turmas para trabalhar uma atividade sobre linguagem fotográfica através do material didático disponibilizado pela Fundação Iberê Camargo, onde introduzimos também um texto sobre o artista Iberê Camargo, para depois podermos realizar a visita efetivamente real nos museus os quais já havíamos criado os trajetos. O objetivo final do projeto foi organizar uma exposição com fotos tiradas pelos alunos de lugares de Porto Alegre que haviam se tornado significativos para eles e apresentar a partir delas seu olhar sobre a cidade e suas impressões pessoais sobre ela. No dia da exposição, as outras turmas, bem como a comunidade interna e externa à UFRGS, foram convidadas para visitar e conversar com os autores das fotos.

**Palavras-chave:** PLA, fotografia, arte, sensibilização.



## O OLHAR SOBRE A CIDADE: A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL

*Matheus Dorneles (UFRGS)*

*Rafael Leote Dutra (UFRGS)*

### Comunicação Oral:

#### Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

O presente trabalho foi pensado a partir de um projeto elaborado para a turma de estudantes estrangeiros do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) do ano de 2019. O projeto realizado com esses alunos foi composto basicamente de três momentos que foram pensados didático e pedagogicamente para a disciplina de Revisão com Avenida Brasil 1, criada especificamente no primeiro semestre de 2019 para compor a carga horária do curso intensivo dos alunos do PEC-G. Num primeiro momento, partiu-se da Lição 4 do método Avenida Brasil, que tem como objetivo sociocultural e comunicativo explorar situações de interação em hotéis e na cidade. Então foi realizado um mapa com trajetos de Porto Alegre envolvendo alguns pontos turísticos e alguns museus da cidade que faziam parte da programação da Noite dos Museus de 2019. Num segundo momento o projeto visou a sensibilização artística e uma aproximação com a linguagem fotográfica. Para isso realizou-se uma visita mediada a dois museus da cidade e uma pequena atividade sobre a arte de fotografar. Por fim, foram discutidas as experiências dos alunos na cidade e nos museus, além da produção de fotografias para realização de uma exposição fotográfica aberta ao público - com direito a mediação dos próprios autores das fotografias - compondo a programação da Feira Cultural do PPE. A partir desse projeto foi possível perceber a potencialidade da linguagem fotográfica, não apenas como ferramenta de sensibilização para as artes e humanidades, mas também como ferramenta linguística do ponto de vista didático e pedagógico no ensino de PLA.

**Palavras-chave:** PLA, fotografia, arte, sensibilização, multiletramento, multimodalidade.

## QUAL SEU DESTINO? UNIDADE TEMÁTICA DE UM CURSO DE PORTUGUÊS PARA INTERCAMBISTAS

*Eliana Rosa Sturza (UFSM)*

*Renata Nicoletti (UFSM)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

O presente relato de experiência tem por objetivo compartilhar uma experiência de docência em língua portuguesa como língua estrangeira, de um curso de português para intercambistas, do Laboratório Entrelínguas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os intercambistas, em sua maioria vinculados ao Programa Escala Estudantil da Associação das Universidades do grupo de Montevideo (AUGM), tendo como língua materna o espanhol, frequentam um semestre letivo em cursos de Graduação na UFSM. O curso de português, com duração de um semestre, possui abordagem comunicativa e é pensado para o contexto do público alvo, alunos intercambistas, e busca prepará-los para o uso da língua em determinadas práticas sociais relativas ao cotidiano acadêmico e sócio-cultural. Atualmente, o material está organizado em quatro unidades temáticas: 1. Quem sou eu? 2. Qual seu destino? 3. Qual sua rotina? 4. Qual o menu do dia? Neste relato será apresentada a dinamização da unidade 2, em cuja proposta os alunos são convidados a uma prática linguística de situações reais, desenvolvendo sua autonomia ao realizarem o planejamento de uma viagem a um destino turístico do Brasil. Os resultados dessa proposta são sempre significativos, pois, como alguns alunos aproveitam essa atividade para planejar uma viagem que realmente desejam realizar, dedicam-se em sua preparação e posterior apresentação. Além disso, os alunos praticam a língua tanto na escrita quanto na oralidade, pois a proposta envolve diferentes gêneros textuais. A fim de exemplificação, serão apresentados dois trabalhos realizados por alunos intercambistas que concluíram o curso no primeiro semestre deste ano. Acreditamos que essa proposta vai ao encontro dos objetivos linguísticos e culturais de um aluno intercambista, uma vez que o coloca em uma situação de uso da língua e possibilita ampliar o conhecimento cultural do país em que se encontra, tanto por sua pesquisa, quanto pela socialização dos colegas.

**Palavras-chave:** Português para estrangeiros; Intercambistas; Proposta comunicativa.

# O ENSINO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA FINS ACADÊMICOS EM PLATAFORMAS DIGITAIS: CONVERGÊNCIAS ENTRE DESIGN DE CURRÍCULO, PRAGMÁTICA, COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING E INTERNACIONALIZAÇÃO

*Aline Jéssica Antunes (PUCRS)*

## Comunicação Oral:

### Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

O ensino de português como língua adicional (PLA), que inicialmente foi disseminado com fins empresariais, hoje toma proporções muito maiores e diretamente ligadas ao contexto acadêmico. Sua influência se dá no processo de internacionalização de Instituições de Ensino Superior, que visam atrair estudantes de outros países para os seus cursos de graduação e pós-graduação. Nesse contexto, este trabalho pretende apresentar os resultados parciais de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo é elaborar o currículo de um curso de português brasileiro (PB) para fins acadêmicos que possa se tornar um Massive Open Online Course (MOOC), a fim de proporcionar aprendizagem de língua e de cultura brasileira, por meio da interconectividade multicultural. Os conceitos basilares da pesquisa em questão foram pioneiramente abordados pelo linguista Geoffrey Leech: a sociopragmática e a pragmalinguística, que seriam, respectivamente, o uso de expressões em determinadas situações e os recursos linguísticos necessários para essas adequações contextuais. Para a melhor adaptação do material didático ao público-alvo, a metodologia de criação envolve, além do design de currículo, uma análise de necessidades dos estudantes internacionais que realizam ou realizaram mobilidade acadêmica na PUCRS para verificação das potencialidades e fragilidades de ensino e de aprendizagem de PB na referida Instituição, além de uma análise do cenário docente para embasar o currículo que está sendo criado. Espera-se que, com este projeto, a universidade possa avançar mais um passo rumo ao fortalecimento de um ambiente plural e multifacetado, características intrinsecamente internacionais, bem como ampliar a visão sobre o PLA em contexto acadêmico.

**Palavras-chave:** Português para fins acadêmicos; Internacionalização; CALL; Sociopragmática; Pragmalinguística.

## VEM PRA CÁ: COMO O TRABALHO VOLUNTÁRIO EM UM PROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

*Elias Rodrigues (Univates)*

*Maristela Juchum (Univates)*

### Relato de Experiência:

#### Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

Conhecer novos lugares, novas pessoas, compartilhar conhecimentos e culturas são coisas que me levam à magia da docência, e é isso que quero viver e que pude experimentar por meio da minha participação como voluntário do projeto de Extensão Vem pra cá, desenvolvido pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. O projeto tem por finalidade o ensino de língua portuguesa como língua adicional aos imigrantes contemporâneos da cidade de Lajeado. Este relato tem por objetivo compartilhar a minha experiência no projeto Vem pra Cá e a sua contribuição para a minha formação docente. Cabe destacar que a timidez e as frustrações que normalmente os professores têm ao iniciarem a docência em sala de aula foram rapidamente perdidas por mim quando comecei a participar do projeto, pois digo que quem me acolheu foram os alunos, de modo tão significativo para mim. A vontade de querer sempre estar dentro daquela pequena sala, cujas mesas sempre estão em círculo e disponíveis para dar boas-vindas a qualquer interessado, onde vejo, literalmente, o círculo de cultura freiriano em ação (FREIRE, 1996), e onde é imprevisível a quantidade de alunos que teremos a cada aula, me dá a certeza de que fiz a escolha profissional certa. Cada aula é um desafio para os professores voluntários, pois sempre chegam imigrantes que precisam de um auxílio, de uma ajuda, que vai muito além do nosso planejamento. Como resultados da minha participação neste projeto de extensão, destaco o privilégio de vivenciar na prática os desafios que estão entre a teoria e a prática pedagógica. Além disso, aprendi que todos nós somos humanos que carecem de necessidades específicas e precisamos conhecer os nossos limites, fazer dos imprevistos uma forma de aprendizagem e de acréscimo para a nossa formação profissional.

**Palavras-chave:** Projeto de extensão. Formação docente. Imigrantes.

XX ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

XV ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

III ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

I ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

30 de agosto

buena días  
hello  
thank you  
Olá  
obligada  
gracias

# Textos completos

## TRADUÇÃO DO ARTIGO NEUTRO 'LO' EM OBRAS LITERÁRIAS HISPANO-AMERICANAS

Kleber Eckert<sup>1</sup>

### Introdução

As presentes reflexões são os primeiros resultados alcançados no projeto de pesquisa intitulado "O artigo neutro 'lo' da língua espanhola: tradução em obras literárias hispano-americanas", desenvolvido no *campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. O objetivo geral do projeto foi analisar as formas de tradução do artigo neutro 'lo' para a língua portuguesa num conjunto de obras literárias previamente selecionadas. Além disso, objetivou-se avaliar as técnicas tradutórias empregadas e, com essa avaliação, tentar compreender todas as nuances semânticas que o neutro 'lo' comporta em espanhol.

O projeto justificou-se na medida em que aproximou três diferentes objetos dos estudos da linguagem: a literatura hispano-americana, um aspecto gramatical da língua espanhola e a tradução. Finalmente, evidencia-se também o ineditismo do projeto, pois não foi localizado, até onde foi possível saber, nenhum estudo que enfocasse o artigo neutro na perspectiva aqui apresentada.

Quanto à metodologia, em primeiro lugar foram selecionadas as seguintes obras literárias do escritor colombiano Gabriel García Márquez, cada uma delas em espanhol e com uma tradução para o português. No decorrer deste artigo, os textos serão referidos como T 01 – *Ojos de Perro Azul* (Olhos de cão azul – trad. de Remy Gorga Filho), como T 02 – *Memoria de mis putas tristes* (Memória de minhas putas tristes – trad. de Eric Nepomuceno), como T 03 – *El coronel no tiene quien le escriba* (Ninguém escreve ao coronel – trad. de José Colaço Barreiros) e como T 04 – *Crónica de una muerte anunciada* (Crônica de uma morte anunciada – trad. de Fernando Assis Pacheco). De posse das obras, todas elas foram lidas atentamente em ambas as línguas e, na versão original, foram identificadas todas as ocorrências do artigo neutro 'lo'.

Ainda nos aspectos metodológicos, após a identificação do artigo neutro nas obras, todas as ocorrências foram separadas pela classe gramatical da palavra que sucedia o artigo 'lo', a saber, adjetivo (ou particípio com valor de adjetivo), advérbio, pronome relativo, preposição e possessivo, com um levantamento quantitativo de cada um dos casos. A partir de então, a passagem em que ocorria o artigo neutro era transcrita para uma tabela e, ao lado, era transcrita a mesma passagem da obra traduzida para o português a fim de verificar como os tradutores davam conta de manter o sentido do artigo neutro no momento da tradução. Por fim, foram analisadas as técnicas tradutórias utilizadas nos textos em português e cada grupo (por classe gramatical) foi analisado qualitativa e quantitativamente.

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.

Ressalta-se que foi utilizada, como metodologia de análise, a chamada Análise Contrastiva, que é um dos ramos da Linguística Contrastiva cuja finalidade principal é o confronto de estruturas linguísticas entre duas ou mais línguas. Embora os princípios da Análise Contrastiva tenham sido desenvolvidos com o intuito de qualificar o ensino de línguas estrangeiras, a fim de evitar que os aprendizes cometessem erros (LADO, 1971), no presente projeto o escopo teórico foi utilizado como procedimento metodológico, exatamente pelo contraste de estruturas gramaticais em espanhol e em português envolvendo o artigo neutro 'lo'.

## 1. O artigo neutro 'lo': tipos de tradução

Ao analisar a presença do artigo neutro 'lo' nas quatro obras literárias analisadas, chegou-se ao total de 255 ocorrências, na seguinte distribuição: 96 artigos antes de adjetivo, 24 antes de advérbio, 126 diante de pronome relativo, 5 diante de preposição e 4 antes de pronome possessivo. Dessa forma, no *corpus* que é objeto de análise, percebe-se uma supremacia da ocorrência do artigo neutro diante de pronome relativo e de adjetivo, ficando a combinação artigo neutro seguido de advérbio, preposição ou pronome possessivo em segundo plano.

### Artigo neutro + adjetivo

Em relação à sequência artigo neutro + adjetivo (ou particípio com valor de adjetivo), verificaram-se 10 tipos diferentes de tradução para o português, num universo de 96 ocorrências, conforme exemplificações a seguir. A opção tradutória mais escolhida, chegando a 44 usos, foi a tradução do artigo 'lo' pela forma 'o' em português, como em *Lo mejor será que los europeos se vengan para acá y que nosotros nos vayamos para Europa* (T 02, p. 16) – **O melhor** será que os europeus venham para cá e que nós vamos para Europa (T 02, p. 19).

Uma segunda opção tradutória utilizada foi o uso do substantivo genérico 'coisa', com 22 ocorrências, como pode ser visto nos seguintes exemplos: *Lo único que dejó intacto en el salón fue la escalera en espiral rescatada de algún naufragio* (T 04, p. 09) – **A única coisa** que deixou intacta no salão foi a escada de caracol recuperada de algum naufrágio (T 04, p. 08). Como a função do artigo neutro, nessa situação, é substantivar um adjetivo, a maneira de fazê-lo em português é utilizar exatamente um substantivo – o mais genérico possível –, qualificando-o com o adjetivo utilizado na língua original.

Uma terceira opção tradutória, com 7 ocorrências, foi utilizar uma palavra ou expressão perifrástica para dar conta do sentido que o neutro 'lo' tem em espanhol, como no exemplo: *Y yo le dije: Por lo mismo que yo no podré recordar mañana las palabras* (T 01, p. 31) – E eu lhe disse: “Pela **mesma razão** que eu não poderei recordar amanhã as palavras (T 01, p. 39). Uma situação semelhante em relação à escolha do tradutor pode ser identificada em: *¡Ese día me di cuenta –me dijo– de lo solas que estamos las mujeres en el mundo!* (T 04, p. 33) – Nesse dia percebi, disse-me, **como nós**, mulheres, estamos sozinhas no mundo! (T 04, p. 32).

Houve também a aproximação do artigo neutro ‘lo’ com outras formas neutras existentes em português, como os demonstrativos neutros, num total de 6 ocorrências, conforme exemplo que segue: *Pedro Vicario me pareció siempre más sentimental, y por lo mismo más autoritario* (T 04, p. 32) – Pedro Vicario pareceu-me sempre mais sentimental, e **por isso** mais autoritário (T 04, p. 31). Em 5 casos, os tradutores optaram pela substituição do artigo neutro pelos advérbios ‘só’, como em *Pero después supimos que lo único que conservaba intacto era el miedo a las distancias, el natural espanto frente al vacío* (T 01, p. 23) – Soubemos depois, porém, que **só** conservava intacto o medo das distâncias, o natural espanto diante do vazio (T 01, p. 30).

Com menos ocorrências, o artigo neutro ‘lo’ foi ainda substituído pelo demonstrativo ‘o que’, como em *He tenido la fortuna de olvidarlo, entre otras buenas razones porque también conocí lo bueno que se decía de mí* (T 02, p. 09) – Tive a sorte de esquecer esse ponto, entre outras boas razões porque também conheci **o que** se dizia bem de mim (T 02, p. 09). Além disso, houve a opção pelo apagamento, como em *Creo que lo mejor es que te comas el bistec y te vayas a acostar* (T 01, p. 36) – Acho melhor que você coma o bife e vá deitar (T 01, p. 44).

Finalmente, foram identificados casos de mudança de gênero e/ou número do adjetivo seguido pelo artigo neutro, o que levou à substituição desse artigo por outros, como em *El alemán le arranca diez pesos y se lo deja lo mismo* (T 03, p. 23) – O alemão leva-lhe dez pesos e deixa-lho **na mesma** (T 03, p. 29), e em *Ya usted ha hecho lo posible con sus malditas inyecciones de insulina, dijo don Sabas, y dio un salto sobre sus nalgas flácidas* (T 03, p. 33) – Você já fez **os possíveis** com as suas malditas injeções de insulina - replicou D. Sabas, e deu um salto sobre as suas nádegas flácidas (T 03, p. 41).

### Artigo neutro + advérbio

Em relação ao segundo grupo analítico, a saber, o artigo neutro ‘lo’ + advérbio, percebeu-se a utilização de cinco tipos de tradução diferentes para dar conta do sentido que o artigo neutro tem em língua espanhola. Na primeira delas, assim como havia ocorrido com a tradução do artigo neutro seguido por adjetivo, houve supremacia da opção tradutória pela forma ‘o’ em português, o que ocorreu em 17 das 24 ocorrências, conforme exemplo que segue: *Esa frase me hizo pensar que lo más insoportable para ellos en el calabozo debió haber sido la lucidez* (T 04, p. 40) – Essa frase fez-me pensar que **o mais** insuportável para eles no calabouço deve ter sido a lucidez (T 04, p. 39).

Uma segunda técnica tradutória utilizada para dar conta do sentido da sequência artigo neutro + advérbio é uma expressão perifrástica, isto é, o uso de uma expressão ou frase mais longa que consiga exprimir exatamente o mesmo sentido que se tem em espanhol. Essa técnica foi identificada em 4 situações e pode ser verificada nos seguintes exemplos: *Las tengo como lo más sabio de toda la música, pero en vez de apaciguarme como de solito me dejaron en un estado de la peor postración* (T 02, p. 10) – Acho que é **o que de mais sábio existe** em toda a música, mas em vez de me apaziguar como de costume me deixaram num estado da pior prostração (T 02, p. 10). *La seguí a través del patio, enternecido por la marchitez de su piel, y por lo mal que andaba con las piernas hinchadas dentro de las medias de algodón primario* (T 02, p. 12) – Segui-a através do pátio, enternecido pela murchidão



da sua pele, e **pela maneira com que mal** caminhava, com as pernas inchadas dentro das meias de algodão ordinário (T 02, p. 13).

Ainda em relação à tradução do artigo neutro sucedido por advérbio, houve a opção de outras três técnicas tradutórias, com uma ocorrência cada. O uso do advérbio 'quão', do substantivo 'coisa' e do apagamento do artigo. *Fue entonces, al observar lo íntimamente ligadas que estaban esas dos naturalezas, cuando se le ocurrió que algo extraordinario, inesperado, iba a acontecer* (T 01, p. 13) – Foi então, ao observar **quão intimamente** ligadas que estavam essas duas naturezas, quando pensou que algo extraordinário, inesperado, aconteceria (T 01, p. 20).

A utilização do substantivo genérico 'coisa', da mesma forma como já foi explicitado na análise dos adjetivos, pode ser verificada em: *La casa, como todo burdel al amanecer, era lo más cercano al paraíso* (T 02, p. 14) – A casa, como todo bordel ao amanhecer, era **a coisa** mais parecida com o paraíso (T 02, p. 15). Também foi utilizada a técnica do apagamento, como no exemplo a seguir: [...] *y supiéramos que era lo suficientemente humana para ir eliminando a voluntad sus funciones vitales* (T 01, p. 24) – [...] e soubéssemos que era suficientemente humana para ir eliminando à vontade suas funções vitais (T 01, p. 31).

## Artigo neutro + relativo

Um dos usos mais recorrentes do uso do artigo neutro 'lo' é acompanhando o pronome relativo 'que', seja na língua espanhola em geral (Eckert, 2014, p. 104), seja no *corpus* que está sendo objeto de análise. O total de ocorrências da sequência 'lo que' chegou a 126, das quais 110 foram traduzidas para o demonstrativo 'o que' em português, conforme exemplo a seguir: *Es lo que no decían los periódicos de ayer* (T 03, p. 12) – É **o que** os jornais de ontem não diziam (T 03, p. 15).

Outra técnica tradutória empregada para dar conta do sentido da sequência 'lo que' foi o uso de expressões perifrásticas, em 6 casos, da mesma maneira como já foi discutido na combinação artigo neutro seguido por adjetivo ou por advérbio. O exemplo a seguir ilustra essa tradução: *He tenido la fortuna de olvidarlo, entre otras buenas razones porque también conocí lo bueno que se decía de mí, y lo aprecí en lo que valía* (T 02, p. 09) – Tive a sorte de esquecer esse ponto, entre outras boas razões porque também conheci o que se dizia bem de mim e apreciei isso em **sua medida e em seu valor** (T 02, p. 09).

Houve 4 casos em que o artigo neutro sofreu um processo de apagamento na tradução para o português: *Aunque precisamente por eso, porque el atril estaba allí, fue por lo que más tarde pensó que el negro volvería el sábado siguiente* (T 01, p. 46) – Se bem que, precisamente por isso, porque o atril estava lá, foi **que** mais tarde pensou que o negro voltaria no sábado seguinte (T 01, p. 51). Também em 4 situações, o artigo neutro foi traduzido para o demonstrativo neutro 'isso', o que evidencia que o tradutor manteve a carga semântica neutra desse elemento gramatical: *Era lo que hacía siempre cuando me encontraba sola por los rincones de la casa* (T 04, p. 10) – Fazia sempre **isso** quando me encontrava sozinha pelos cantos da casa (T 04, p. 09).

Finalmente, em 2 casos, o artigo neutro foi substituído pelo pronome indefinido ‘tudo’ que, se comparado às formas ‘todo(s)’ e ‘toda(s)’ fica evidenciado que se trata de um pronome indefinido neutro, ou seja, não sofre variação de gênero e número e, por consequência, não concorda com nenhum substantivo. Os exemplos abaixo ilustram a tradução: [...] y **lo** que *siguiera llevando en el futuro para hacerlo vivible* (T 03, p. 28) – a [...] e **tudo que** eu levasse dali em diante para torná-lo mais vivível (T 03, p. 29). *El cuarto había sido desmantelado, y el mal uso había acabado con todo lo que yo había puesto* (T 03, p. 42) – O quarto havia sido desmantelado, e o mau uso havia acabado com **tudo que** eu tinha posto ali (T 03, p. 43).

### Artigo neutro + preposição

O artigo neutro seguido por preposição não representa uma quantidade tão representativa quanto às demais classes gramaticais listadas anteriormente, uma vez que somente foram localizadas 5 ocorrências em todo o *corpus*. Em um dos casos, o artigo neutro ‘lo’ foi traduzido pela forma ‘o’, que também pode ser considerada neutra em português, como no seguinte exemplo: *Fue entonces cuando recordé lo de siempre, cuando le dije: “Ojos de perro azul”* (T 01, p. 29) – Foi então que recordei **o de** sempre, quando lhe disse: “Olhos de cão azul” (T 01, p. 37). Percebe-se que a forma ‘o’ poderia ser substituída pelo demonstrativo neutro ‘aquilo’, o que pode evidenciar o caráter neutro da forma ‘o’ utilizada.

Essa aproximação dos demonstrativos neutros pode ser verificada em outra passagem, em que o tradutor opta exatamente pelo demonstrativo ‘aquilo’ para dar conta do sentido que o artigo neutro tem em espanhol: *Entonces fue cuando sucedió lo del caballo que le dio la patada y lo dejó atolondrado para toda la vida, diez o quince años antes* (T 01, p. 49) – Então foi quando aconteceu **aquilo do** cavalo que lhe deu a patada e o deixou atordoado para o resto da vida, dez ou quinze anos antes (T 01, p. 54).

Considerando que o artigo neutro seguido por preposição pode referir-se ao assunto que é objeto de discussão entre dois interlocutores, é possível afirmar que nos dois exemplos a seguir a substituição do artigo ‘lo’ por outros termos dá conta exatamente do sentido que esse artigo tem em espanhol. No primeiro exemplo o tradutor utiliza o substantivo ‘história’ e no segundo a preposição ‘sobre’: *Le conté lo del letrero del tigre que la niña había escrito en el espejo* (T 02, p. 28) – Conte **a história** da frase do tigre que a menina tinha escrito no espelho. (T 02, p. 30). *¿Qué me dijiste? – dijo José, todavía sin inflexiones en la voz, todavía sin mirarla. Lo del millón de pesos – dijo la mujer* (T 01, p. 37) – O que me disse? – disse José, ainda sem inflexões na voz, ainda sem olhá-la. Sobre o milhão de pesos – disse a mulher (T 01, p. 44).

Por fim, o último caso da tradução da sequência artigo neutro + preposição foi substituir o ‘lo’ por uma expressão perifrástica que manteve o caráter neutro do texto original. *Hagamos una apuesta de viejos: el que se muera primero se queda con todo lo del otro, firmado ante notario* (T 02, p. 46) – Façamos uma aposta de velhos: quem sobreviver fica com **tudo que é do** outro, assinado no tabelião (T 02, p. 48). O que se pode afirmar nesse caso, é que a sequência ‘tudo que é do outro’ poderia ser

parafraseada por ‘tudo aquilo que é do outro’, em que o demonstrativo neutro dá conta do sentido que a passagem tem no texto em espanhol.

## Artigo neutro + possessivo

Por fim, a combinação do artigo neutro ‘lo’ + possessivo foi identificada em apenas 4 situações. Percebe-se, nessas 4 passagens, que o tradutor optou por duas técnicas tradutórias diferentes a fim de manter o sentido que o texto tinha na língua original. A primeira opção foi a tradução do artigo neutro pela forma ‘o’ em português que, consoante já explanado anteriormente, também pode ser considerada uma forma neutra e, nos exemplos a seguir, poderia, inclusive, ser substituída pela perífrase ‘aquilo que é’, com a presença do demonstrativo neutro. *Es igual, dijo Rosa Cabarcas, yo me hago cargo de la niña y después le dejo todo, lo tuyo y lo mío; no tengo a nadie más en este mundo* (T 02, p. 46) – Dá na mesma, disse Rosa Cabarcas, eu tomo conta da menina e depois deixo tudo para ela, **o seu e o meu**; não tenho mais ninguém neste mundo (T 02, p. 48).

Já a segunda opção tradutória foi a inserção de substantivos após os possessivos, com o intuito de manter o sentido do texto original. Na primeira situação tem-se o substantivo ‘assuntos’ e no segundo o substantivo ‘pertences’: *Le repliqué que a Dios gracias todavía era capaz de defenderme sin untos guajiros. Ella se burló: Ay, maestro, perdóname la vida. Y fue a lo suyo* (T 02, p. 12) – Repliquei que graças a Deus eu ainda era capaz de me defender sem unguentos selvagens. Ela caçoou: Ai, professor, perdoe e me deixe continuar viva. **E foi cuidar de seus assuntos** (T 02, p. 12). [...] *y pensaba que era el ánima de su esposa que andaba reclamando lo suyo* (T 04, p. 43) – [...] e julgava ser a alma da esposa que reclamava **os seus pertences** (T 04, p. 12). Nos dois exemplos, percebe-se o explicado por Matte Bon (1995, p. 219) acerca de um dos usos do artigo neutro em espanhol, o qual se refere a algo não especificado, mas conhecido entre o falante e o ouvinte. Na tradução para o português, que não apresenta essa nuance semântica possibilitada pelo uso do artigo neutro, o tradutor teve que inserir os substantivos para que o leitor pudesse compreender o que estava acontecendo em cada um das situações comunicativas.

## Considerações finais

Após as análises apresentadas, é possível tecer alguns comentários conclusivos acerca da tradução do artigo neutro ‘lo’ para a língua portuguesa nas obras literárias selecionadas para tal fim. Portanto, pode-se afirmar que o objetivo principal do trabalho foi plenamente atingido, uma vez que todas as ocorrências do artigo neutro foram identificadas nos textos em espanhol e a respectiva tradução pôde ser analisada, levando em conta o sentido que esse artigo possui na língua espanhola.

Em primeiro lugar, ressalta-se a ideia dos múltiplos usos do artigo neutro ‘lo’ em língua espanhola, isto é, ele pode ser usado diante de palavras de diferentes classes gramaticais, tais como adjetivos, advérbios, pronomes relativos, possessivos e até mesmo diante de preposição. Em cada um dos casos, o neutro ‘lo’ exerce uma função, que nem sempre é a mesma, pois pode, por exemplo, intensificar o valor de um adjetivo ou de um advérbio, comportando-se, nesses casos como se um

advérbio fosse. Além disso, diante do relativo 'que', funciona como uma espécie de pronome, pois retoma uma informação anteriormente veiculada num texto.

Em segundo lugar, percebeu-se uma profusão de opções tradutórias do artigo neutro, já que em muitos casos ele foi traduzido pela forma 'o' do português, em outros recorreu-se ao demonstrativo neutro 'isso' e ao substantivo genérico 'coisa'. Houve a opção pelos advérbios 'quão' e 'só', pelo pronome indefinido 'tudo' ou por expressões perifrásticas que tivessem o mesmo sentido do texto original. Ademais, percebe-se também, em algumas situações, o processo de apagamento da forma neutra na tradução para o português.

Finalmente, como já afirmado, o presente texto conseguiu atingir o objetivo proposto e abre espaço para novos estudos acerca do neutro 'lo', seja numa perspectiva tradutória, seja em outras perspectivas. No campo da tradução, um estudo que se vislumbra num futuro próximo é a comparação entre traduções de uma mesma obra literária, a fim de se verificar quais são as opções dos tradutores diante do artigo neutro, ou seja, se existe uma variabilidade de tradução do neutro 'lo' e em que situações essa variabilidade mais se intensifica.

## Referências

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Ojos de perro azul*. Buenos Aires: Sudamericana, 1974.

\_\_\_\_\_. *Olhos de cão azul*. Tradução de Remy Gorga Filho. Rio de Janeiro: Record, 1974.

\_\_\_\_\_. *Memoria de mis putas tristes*. Barcelona: Mondadori, 2004.

\_\_\_\_\_. *Memória de minhas putas tristes*. Tradução de Eric Nepomuceno. São Paulo: Record, 2005.

\_\_\_\_\_. *El coronel no tiene quien le escriba*. Barcelona: El Mundo, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ninguém escreve ao coronel*. Tradução de José Colaço Barreiros. Porto Alegre: Dom Quixote, 2000.

\_\_\_\_\_. *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá: La Oveja Negra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Crônica de uma morte anunciada*. Tradução de Fernando Assis Pacheco. Lisboa: O Jornal, 1982.

ECKERT, Kleber. *O uso do artigo neutro 'lo' por aprendizes de espanhol como língua estrangeira: uma questão de língua e leitura*. Tese de Doutorado em Letras – Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2014.

LADO, Robert. *Introdução à linguística aplicada*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

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

## PREPARING FOR THE LABOR MARKET: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

Livia Pretto Mottin (Univates)

Makeli Aldrovandi (Univates)<sup>2</sup>

### Introdução

A busca pela internacionalização tem sido uma constante para as instituições de ensino superior, uma vez que a procura por parcerias com universidades internacionais e por oportunidades de mobilidade para os estudantes vêm se intensificando. Neste processo, ações de diversas naturezas são realizadas visando a integração da dimensão internacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições.

A Universidade do Vale do Taquari - Univates também se encontra neste processo de ampliação de sua atuação internacionalmente e, para isso, tem promovido diversas ações. Dentre elas está a oferta do componente curricular Língua Inglesa I – Leitura e Produção de Texto. Atualmente, esta disciplina tem carga horária de 80h e é considerada institucional, ou seja, mandatória para a maioria dos cursos da instituição. Naqueles em que não é obrigatória, a disciplina pode ser cursada como eletiva ou também como equivalência à prova proficiência em língua inglesa, no caso dos cursos em que tal proficiência seja compulsória.

Neste cenário, as turmas são formadas de modo bastante heterogêneo. Estudantes das diversas áreas de conhecimentos, tais como saúde, humanas e engenharias, por exemplo, constituem as turmas. Além do curso, outras diferenças recorrentes entre esses estudantes são seu contexto educacional prévio e também seu nível de conhecimento em língua inglesa.

A partir da observação das demandas dos alunos que se matriculavam na disciplina, bem como dos objetivos de ensino e aprendizagem, das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo do semestre letivo, e também considerando nossa compreensão sobre como o ensino de uma língua adicional (LA) na educação superior deve acontecer, passamos a refletir sobre a melhor maneira de fazer com que a experiência com a língua fosse significativa para os estudantes, de forma a valorizar seus conhecimentos prévios e diminuir a distância que percebiam entre eles e a língua. Neste contexto, propusemos um projeto pedagógico (Hernández, 2014; Schlatter e Garcez, 2012) cuja culminância foi a elaboração de um currículo em língua inglesa que foi compartilhado com os colegas de turma.

Neste texto, relatamos o projeto *Professionally Speaking - Preparing for the Labor Market*. Iniciamos com nossa compreensão sobre os objetivos do ensino de língua inglesa como um componente curricular mandatório no ensino superior. Em seguida, apresentamos nossas referências a respeito do trabalho com projetos pedagógicos que nortearam nossas ações neste

<sup>2</sup> Doutora em Letras / Linguística pela PUCRS. Docente do curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari.

trabalho. A seguir, descrevemos o contexto em que o projeto foi aplicado, bem como suas etapas de planejamento e execução. Ao final, expomos nossas considerações a respeito dos resultados do projeto: as perspectivas e os desafios que surgem quando se opta por uma metodologia de ensino diversificada.

## Inglês como Língua Adicional no Ensino Superior

Como mencionado na seção anterior, temos o ensino de língua inglesa em instituição de ensino superior como nosso contexto de prática. Considerando que temos como um de nossos objetivos fim a formação de profissionais críticos, criativos e atuantes, voltamos nosso olhar à forma como a língua inglesa pode contribuir com e para a formação dos graduandos. Tendo como premissa o caráter formativo do componente curricular, refletimos também sobre como tornar a aprendizagem dessa língua adicional significativa para nossos alunos; como criar oportunidades para que os alunos se envolvam de forma integral e possam aprender uns com os outros, valorizando seus conhecimentos prévios; e como oportunizar aos graduandos interagir em contextos que se organizam também em língua inglesa.

Sabíamos que para encontrar caminhos para essas reflexões e inquietações precisávamos buscar abordagens e metodologias de ensino que permitissem que os alunos percebessem o quão próxima de sua realidade a língua pode estar. Sobre a presença da língua inglesa na realidade dos alunos, sabíamos que a internacionalização da universidade bem como o fato do nosso contexto investir constantemente em fazer do aluno o responsável pelo seu aprendizado, de maneira ativa e autônoma, além, é claro, do contexto social de contínua demanda do mercado por profissionais capazes de interagir, seja oralmente, seja por escrito, na língua inglesa potencializavam ainda mais a necessidade de novas abordagens de ensino.

Antes de falarmos sobre a abordagem escolhida para o trabalho pedagógico com nossos alunos, é importante esclarecermos que adotamos neste trabalho o termo língua adicional, em oposição a segunda língua ou língua estrangeira, por exemplo, uma vez que, quando vista dessa forma, a língua serve como acréscimo ao repertório linguístico que os alunos já possuem, é parte integrante e necessária para o exercício da cidadania contemporânea, e é usada para a comunicação transnacional (Schlatter e Garcez, 2012). Ademais, conforme Finardi e Porcino (2015, p. 112), “o papel formador da língua adicional se relaciona com o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de ver e entender o outro por meio de outra língua e cultura”, o que é consonante com nossa premissa de evidenciar o papel formativo do componente curricular Língua Inglesa. De acordo as mesmas autoras, além do papel formador da língua adicional, há o papel funcional que diz respeito à habilidade de se comunicar por meio de recepção e produção oral e escrita na língua.

Além dos aspectos mencionados anteriormente, nossa escolha pela nomenclatura língua adicional também se justifica por um número representativo de instituições de educação superior que dedicam-se à internacionalização já virem adotando o conceito de língua adicional, segundo a pesquisadora de políticas linguísticas Simone Sarmiento, em entrevista ao guia Universidades para o

Mundo (2018). O mesmo guia ressalta a importância de reconhecer o idioma como uma habilidade básica para as relações internacionais e não como uma língua que pertence a uma cultura estrangeira.

Na próxima seção, abordamos a metodologia escolhida para o ensino dessa língua.

## A Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho no Ensino de Língua Inglesa

Após delimitada nossa visão de língua, passamos a pensar em alternativas que contribuíssem para tornar a aprendizagem mais significativa para os graduandos, de modo que se engajassem e participassem de discursos organizados em língua inglesa através da apropriação da língua, com vistas a atingir propósitos comunicativos de forma inteligível e a desenvolver o letramento. Nesse sentido, a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho<sup>3</sup> (PEPT) mostrou-se uma possibilidade pertinente.

A PEPT teve suas origens com os trabalhos de Hernández e Montserrat (1998) e representou uma alternativa ao ensino organizado por matérias e conteúdos curriculares. Na PEPT, a indagação, o diálogo e a interação são centrais no processo de aprendizagem e são essas características, aliás, que a tornam uma possibilidade metodológica que confere protagonismo aos envolvidos no processo, sejam eles alunos ou professores. Além desses fatores centrais, Hernández (2014) relata que suas experiências com projetos pedagógicos no ensino superior têm mostrado que os estudantes aprendem com sentido e extrapolam a aprendizagem de conteúdos disciplinares. Ainda, segundo Welp e Vial (2016, p. 236) a pedagogia de projetos “estimula o aprendizado por meio de um trabalho que envolve a participação e o engajamento do educando em cada etapa do processo, permitindo-lhe adquirir o conhecimento, relacioná-lo com aquilo que o cerca e refletir sobre suas ações”.

Schlatter e Garcez, notáveis pesquisadores do ensino de língua adicionais, definem um projeto pedagógico como uma proposta de produção conjunta da turma conectada aos objetivos de aprendizagem da disciplina e que envolve a participação dos alunos nos contextos por onde circulam (2012, p. 90). Um projeto pedagógico é sempre orientado a partir de um tema conectado à realidade dos estudantes, quando no ensino de línguas, os recursos linguísticos são aprendidos e praticados visando atingir propósitos comunicativos, seja de produção ou recepção oral e escrita, que surgirem como necessárias ao atingimento dos objetivos do trabalho, em práticas sociais através das quais agimos no mundo, participamos em interações e construímos, assim, nosso saber e fazer cotidiano (Clark, 1996, 2000).

A proposta de produção conjunta da turma, sobre a qual Schlatter e Garcez (2012, p. 90) versam, é normalmente concebida na forma de um produto final, representa a culminância do trabalho, e objetiva colocar em uso os itens linguísticos estudados, em situações reais de interlocução, possibilitando a participação social efetiva dos alunos envolvidos. Ainda, conforme explicitado por Gonzalez e Schlatter (2016), o produto construído conjuntamente pelos estudantes oportuniza a

3 Neste trabalho, os termos Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho, Projetos Pedagógicos e Projetos de Trabalho são usados indistintamente.





Nas próximas seções, descrevemos nossa experiência com um projeto em aulas de língua inglesa no ensino superior.

## O projeto: *Preparing for the Labor Market*

Nesta seção detalharemos o contexto e os objetivos do projeto *Preparing for the Labor Market* que aconteceu durante metade de um semestre letivo do ano de 2018.

Ressaltamos, na fundamentação teórica deste trabalho, que o projeto, para ser bem sucedido, tem de surgir a partir das necessidades e desejos dos alunos ou, se sugerido pelo professor, deve provocar o interesse dos estudantes. Como a proposta de tema surgiu das professoras envolvidas neste trabalho, optamos por um tema que fosse relevante para nosso contexto. Por se tratarem de alunos, em sua maioria, jovens, que têm metas de crescimento profissional, pensamos que um projeto que tratasse do mercado de trabalho internacional e suas possibilidades seria bem aceito.

O objetivo do projeto foi instrumentalizar os alunos com os elementos linguísticos necessários para que interagissem nos mais diversos discursos organizados em língua inglesa a partir desse tema.

## Planejamento e Implementação

O projeto *Preparing for the Labor Market* foi idealizado, planejado e implementado colaborativamente por duas professoras (autoras deste trabalho) e envolveu 82 alunos distribuídos em três turmas cujas aulas aconteciam em três dias diferentes da semana.

Primeiramente, determinamos o número de aulas nas quais o projeto seria desenvolvido: seriam nove aulas, o que corresponde a meio semestre. Na sequência, elegemos os gêneros textuais que seriam mais relevantes para o tema. Dentre eles, estavam anúncios de emprego, sites de busca de emprego, currículos, perfis de uma rede social específica para *networking*, entre outros.

Segundo a ementa do componente curricular, seu foco é o desenvolvimento de estratégias de leitura que possibilitem no aluno a capacidade de ler na língua adicional de forma mais autônoma. Dessa forma, definimos quais as estratégias de leitura que seriam mais adequadas aos gêneros textuais selecionados anteriormente. Como última etapa do planejamento geral, estabelecemos o produto final do projeto (um currículo) bem como as tarefas que seriam realizadas para garantir que os alunos fossem capazes de produzi-lo.

Iniciamos o trabalho em sala de aula com a apresentação do projeto para os estudantes. Como eles já haviam desenvolvido outro projeto na disciplina na primeira metade do semestre, eles estavam cientes de como a metodologia seria implantada. É importante ressaltar que grande parte das atividades foram pensadas para acontecerem em grupos ou duplas. Isso porque era nosso objetivo secundário garantir que os alunos fizessem trocas significativas entre si por meio da interação que as tarefas propunham. Além de os intercâmbios de ideias serem significativos, preocupamo-nos

com que os textos também o fossem. Por isso, procuramos proporcionar aos alunos o contato com materiais autênticos<sup>4</sup> para que eles notassem que, muito embora não soubessem o significado de cada uma das palavras presentes nos materiais, era possível compreender esses textos de gêneros variados escritos em língua inglesa a partir das estratégias de leitura que eram trabalhadas.

As primeiras tarefas foram construídas a partir de anúncios de emprego. Os alunos foram levados a reconhecer as características do gênero e identificar as peculiaridades de cada um dos anúncios. Além disso, eles tiveram de encontrar informações específicas em cada texto, o que os levou a sua compreensão global. Dentro dos elementos linguísticos trabalhados, estavam adjetivos que caracterizavam os profissionais ideais para cada um dos anúncios. A partir dessas características, os alunos foram levados a refletir sobre suas próprias qualidades profissionais, o que seria útil para a escrita futura do currículo, produto final do projeto.

Os estudantes também analisaram perfis de um site de *networking* e, novamente, buscaram por características importantes no mundo do trabalho. Além disso, também foram observadas expressões úteis para se descrever as qualidades, preferências e capacidades dentro de um currículo. A partir dessas aprendizagens, os alunos foram encorajados a escrever pequenas frases que descrevessem suas qualidades e preferências profissionais.

Outra tarefa desenvolvida foi a análise de um site internacional de buscas de emprego. O site escolhido oferece, além da busca por vagas, outros serviços, como modelos de currículo, perfil de empresas, textos informativos sobre temas importantes do mercado de trabalho, dentre outros. Os alunos puderam analisar o site a partir de questões direcionadas e, na sequência, simularam uma busca de emprego em uma cidade fora do Brasil. Eles tiveram de selecionar três vagas diferentes que, futuramente, seriam novamente analisadas para a escrita do currículo.

Outra tarefa consistiu na análise guiada de dois currículos: um deles não era adequado, pois sua linguagem era muito informal e as informações eram muito genéricas. O outro, porém, era bem elaborado, sua linguagem era clara, e as informações completas. A partir dessa análise, cada turma elaborou um esquema de currículo próprio que continha todas as seções consideradas importantes. Dela, também, foram levantadas novas expressões e novo vocabulário importante para a escrita do currículo que seria o produto final do projeto. Os alunos também assistiram a vídeos presentes nas redes sociais do site de busca de emprego analisado.

Por fim, os alunos foram desafiados a escrever seu próprio currículo em língua inglesa tomando por base o modelo produzido pela turma e se apoiando em todo o aporte linguístico desenvolvido durante as aulas anteriores. Para que o trabalho de escrita não ficasse sem um interlocutor, ou para que o único interlocutor não fosse apenas a professora da turma, os estudantes concordaram em compartilhar seus textos com os demais colegas. Para que esse compartilhamento fosse significativo, foi elaborada pelas professoras uma proposta de apresentação oral em grupos. Os alunos se

4 Textos autênticos são todos os materiais existentes que não foram criados com fins didáticos, mas para uso real no mundo.

dividiram em grupos de acordo com sua área de estudos e escolheram uma das três vagas que haviam selecionado nas aulas anteriores. A partir dessa escolha, eles tiveram de direcionar sua escrita para aquela vaga em específico. Isso demandou uma seleção das informações que seriam adicionadas no texto. Em seguida, os grupos montaram uma apresentação oral, que continha informações sobre a vaga escolhida, sobre a empresa e sobre os requisitos para os candidatos. Depois dessas informações, cada aluno apresentou o seu currículo, enfatizando o porquê ele deveria ser selecionado para tal vaga.

A avaliação dos estudantes foi feita em duas etapas principais. Inicialmente, o texto do currículo foi avaliado e, em seguida, a apresentação oral do currículo e da vaga de emprego. Ressaltamos que os critérios de avaliação de ambas as atividades focalizam a construção do gênero textual currículo e a inteligibilidade na comunicação, e não apenas a correção linguística. Aspectos como preparação para a apresentação e interesse em buscar soluções para os problemas encontrados também foram levados em consideração.

Os estudantes não avaliaram o projeto formalmente. No entanto, percebeu-se um engajamento bastante forte dos alunos durante as tarefas propostas. Assim sendo, pensamos que a escolha do tema foi oportuna. Em relação aos resultados obtidos ao final do projeto, julgamos que foram satisfatórios. Os textos dos currículos apresentaram muitas das palavras e expressões trabalhadas nas aulas e, embora a apresentação oral sempre seja um momento de insegurança para os estudantes, foi nítida a preparação da maioria dos alunos e o desejo de se fazer compreender.

## Conclusão

Neste trabalho, apresentamos o planejamento e aplicação de um projeto de aprendizagem de língua inglesa como língua adicional. Um dos fatores que motivou o projeto foi o desafio que representa o trabalho com uma disciplina de Língua Inglesa que não faz parte do núcleo das disciplinas específicas do curso de opção dos alunos, e em que os estudantes têm níveis muito distintos de conhecimento da língua. Pensamos, então, na realização de um projeto pedagógico, que consistiu na produção de um currículo em língua inglesa tomando por base um modelo produzido pela turma e se apoiando em todo o aporte linguístico desenvolvido durante as tarefas realizadas nas aulas anteriores à produção.

Após a implementação do projeto, elencamos alguns aspectos positivos do trabalho:

- O trabalho teve duração de 9 aulas. Nesse sentido, pudemos perceber que o fato de a temática e as tarefas das aulas estarem conectadas umas às outras promoveu maior engajamento por parte dos alunos, já que a construção das aulas foi orientada à uma produção final.

- A temática escolhida fazia parte da realidade dos nossos alunos e foi relevante também à medida em que promoveu (auto)reflexões e (auto)conhecimento por parte dos estudantes sobre suas habilidades profissionais e suas perspectivas em relação ao mercado de trabalho em suas áreas de

formação, auxiliando-os a dar sentido ao mundo em que estão inseridos e até mesmo a eles próprios (Hernández, 2001).

- A temática e a organização da realização das tarefas em duplas ou pequenos grupos permitiu que os alunos fizessem trocas significativas entre si sobre suas posições atuais e perspectivas futuras no mercado de trabalho, por meio da interação que as tarefas propunham.

- A integração dos conhecimentos prévios dos estudantes com os conteúdos desenvolvidos ao longo das aulas valorizou os pontos fortes de cada aluno, promovendo o uso dos recursos linguísticos estudados, os quais foram sempre abordados com vistas ao atingimento de propósitos comunicativos específicos.

Outros aspectos positivos do trabalho são o maior envolvimento nas aulas por parte dos alunos; a descentralização da aula - do professor para os alunos; e o aprendizado significativo.

Sobre os obstáculos do trabalho, percebemos que precisamos refletir sobre e pensar em alternativas que nos auxiliem a lidar com a insistência, especialmente por parte de alunos com menos conhecimento do idioma, no uso de tradutores online em tarefas de recepção e produção escrita. Nessas situações, buscamos sempre conversar com os estudantes para mostrar-lhes o que poderiam estar deixando de aprender ao fazer uso desses recursos e apresentar-lhes outros recursos online e de fácil acesso que pudessem auxiliá-los nas tarefas.

Concluimos que as habilidades em línguas adicionais e palavras e expressões novas aprendidas são apenas um dos muitos aprendizados promovidos pelo projeto. Compreendemos que desenvolver projetos de trabalho pode ser uma alternativa eficaz para os mais diferentes contextos de ensino, mesmo os mais desafiadores, uma vez que eles possibilitam trocas de saberes entre os alunos, estimulam o trabalho em equipe e, principalmente, contribuem para o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

## Referências

ANDRIGHETTI, Graziela. H. Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. In *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012, pg. 71-90.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITISH COUNCIL BRASIL. *Universidades para o mundo - Desafios e oportunidades para a internacionalização*. 2018. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guia\\_universidades\\_para\\_o\\_mundo.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guia_universidades_para_o_mundo.pdf)> Acesso em: 21 mai. 2018.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, n. 9, 2000, pg. 49-71. [Tradução por Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez de: CLARK, Herbert H. The use of language. In: Clark, Herbert H. Using language. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, pg. 3-25.]

XX ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

XV ENCONTRO ESTADUAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA

III ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

I ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

30 de agosto

buon día  
hello  
thank you  
Ola  
obligada  
gracias

FINARDI, Kyria R.; PORCINO, Maria C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 14, n. 1, 2015, pg. 109-134.

GONZALEZ, Nancibel Webber; SCHLATTER, Margarete. Aprendizagem de Português como Língua Adicional em um projeto colaborativo online. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 15, n. 2, 2016, pg. 115-142.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Projeto: Revista de Educação*, Porto Alegre, n. 4, 2001, pg. 2-7.

HERNÁNDEZ, Fernando. Entrevista com o Professor Fernando Hernández. *Revista Bem Legal*, v. 4, n. 1, 2014, pg. 65-72. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/no\\_1\\_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-Hernández](http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/no_1_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-Hernández)>. Acesso em: 23 mai. 2018.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009, pg. 125-172.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro, *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

WELP, Anamaria de Souza K.; VIAL, Ana Paula S. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. *Revista Entrelinhas – Vol. 10*, n. 2, 2016, pg. 230-254.

## DON QUIJOTE EN PORTO ALEGRE: ALUNOS DO CURSO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS DO NELE COMO AUTORES DE UMA RELEITURA DA OBRA DE MIGUEL DE CERVANTES

Renata Martins da Silva<sup>5</sup>

Mónica Nariño Rodriguez<sup>6</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta como ocorreu o processo de elaboração, aplicação e reflexão do projeto *Don Quijote en Porto Alegre*, do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NELE-UFRGS). O projeto foi elaborado para o curso de espanhol para crianças do NELE para ser desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2019 com a turma de nível 5 do curso, possibilitando que esses alunos tivessem conhecimento da obra de Miguel de Cervantes e, a partir do trabalho realizado ao longo do semestre, se tornassem autores de um livro de releitura da obra, o livro *Don Quijote en Porto Alegre*, produto final deste projeto. Com a realização deste trabalho, concluiu-se que a) adaptações de obras adequadas ao nível do educando podem ser um excelente recurso para que os mesmos se interessem pela literatura, além de permitir que conheçam grandes clássicos, b) o ato de (re)contar histórias estimula o imaginário da criança e a permite fazer transferências de regras do gênero já conhecidas na sua língua materna para o idioma estrangeiro e c) a reescrita de textos enriquece o processo, fazendo com que a criança adquira autonomia no próprio aprendizado e perceba a evolução do seu trabalho de uma versão de escrita para outra.

**Palavras-chave:** ensino de ELE; crianças; Dom Quixote; literatura; releitura.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende expor como ocorreu o processo de elaboração e aplicação do projeto *Don Quijote en Porto Alegre*, do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NELE-UFRGS). O projeto foi elaborado para o curso de espanhol para crianças do Núcleo e desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2019 com a turma de nível 5 do curso. Apresentar-se-á como os alunos desta turma tiveram conhecimento da obra de Miguel de Cervantes e, a partir do trabalho realizado ao longo do semestre, tornaram-se autores de uma releitura que resultou no produto final deste projeto: o livro *Don Quijote en Porto Alegre*.

Primeiramente, será feita uma breve contextualização do público e do Núcleo com o qual o projeto foi realizado. A seguir, será exposta a fundamentação teórica que embasou a elaboração do projeto, além do seu desenvolvimento e aplicação em si, seus resultados e conclusões.

### O NELE

O Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da UFRGS foi criado há 19 anos com o objetivo de oferecer cursos de línguas em diferentes modalidades e horários para atender às necessidades da comunidade em geral. Além

5 Mestranda em Lexicografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: renata.martins@ufrgs.br

6 Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Departamento de Línguas Modernas da mesma Universidade e orientadora do presente trabalho.

disso, o núcleo almeja constituir-se em um espaço de observação e pesquisa para os docentes e bolsistas dos diferentes departamentos do Instituto de Letras<sup>7</sup>.

No NELE, todos os cursos de idiomas trabalham com a abordagem comunicativa, visto que um aluno de línguas precisa desenvolver uma competência comunicativa para apropriar-se dos enunciados e utilizá-los de forma efetiva em diferentes diálogos:

Ensinar uma língua não se resume apenas em ensinar estruturas linguísticas. Mais do que uma competência linguística, que dá ao indivíduo o aparato para construir enunciados, o aprendiz de uma língua estrangeira necessita de uma “competência comunicativa”, que seria a capacidade de utilizar os enunciados que consegue formar de forma efetiva em um diálogo. (SPINASSÉ, 2016, p. 11 e 12).

Para Nariño Rodriguez e Mongedorff (2016), a competência comunicativa é a meta final para a prática e se forma por diversas competências, tais como a competência sociolinguística, do discurso, linguística, estratégica e sociocultural (p.39). Pensando em aulas com essa abordagem, no NELE, realizam-se os planejamentos das aulas pensando em propor tarefas que promovam uma interação entre os alunos a partir de situações comunicativas, visando ao desenvolvimento de tal competência.

## O ESPANHOL PARA CRIANÇAS NO NELE

Além dos cursos para adultos, o NELE oferece o curso de espanhol para crianças, onde se insere o grupo do projeto que aqui será relatado. O curso para crianças foi criado em 2007 e, para participar, o aluno precisa ter, obrigatoriamente, 8 anos no ato da inscrição, ou seja, 8 anos para ingressar na turma de nível 1. Assim sendo, as turmas são formadas por alunos sempre de uma mesma faixa etária, o que facilita o planejamento e trabalho, porquanto todas as crianças de mesma idade vão avançando juntas nos níveis do curso, que no total é constituído por 8 semestres de 52 horas-aula cada, sendo 4 horas/aula semanais. Além de todos terem a mesma idade, as turmas são pequenas e há sempre apoio da coordenação pedagógica e monitores, o que promove um contexto muito promissor para o ensino de uma língua estrangeira para crianças.

No curso para crianças, os professores utilizam um livro didático como guia, porém são responsáveis por levar atividades lúdicas e autênticas em todas as aulas, além de criar e aplicar projetos embasados em pesquisas e pensados juntamente com a coordenação pedagógica, como o que é exposto aqui.

Sabendo-se que os cursos de Letras não estão legalmente habilitados a trabalhar com o público da primeira etapa do ensino fundamental e, conseqüentemente, os professores se formam sem saber efetivamente como ensinar uma língua estrangeira (LE) para crianças, o NELE cumpre, assim, com a função de ser um espaço de pesquisa para seus bolsistas ministrantes ao oferecer cursos de espanhol para alunos de 8 a 12 anos. Esse constante espaço de pesquisas e práticas com o público infantil faz

<sup>7</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.ufrgs.br/nele/1.-nele-estrutura-organizacional>>. Acesso em 23 jan. 2018.

uma enorme diferença na formação do professor, já que o ensino de línguas para crianças está em constante crescimento e são esses profissionais de Letras que trabalharão com esse público.

## O GRUPO DO PROJETO *DON QUIJOTE EN PORTO ALEGRE*

A turma para a qual o projeto foi elaborado se encontrava no nível 5 do curso no momento de sua aplicação. Neste nível, os alunos têm, em média, 10 anos de idade e a turma possuía 5 alunos. Desde o primeiro semestre, o grupo realiza, além de inúmeras outras atividades relacionadas ao método já mencionado, atividades de leitura de comics, textos, contos e pequenos livros, possuindo momentos de “*hora de la lectura*” diversas vezes por semestre e respondendo a esses momentos com muito entusiasmo.

Sabendo que se tratava de um grupo que gostava muito dos momentos de história, elaborou-se o presente projeto para apresentar-lhes um clássico de Miguel de Cervantes, a obra *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha*, conforme será detalhado na seção “desenvolvimento” do presente trabalho.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao elaborar o projeto do presente trabalho, concorda-se com Rocha (2007), que defende o uso de histórias nas aulas de línguas estrangeiras para crianças e afirma que o ato de contar histórias é convencionalmente instituído na nossa sociedade e, assim como nos jogos, envolve regras que devem ser seguidas, além de promover o trabalho colaborativo e o imaginário da criança (p. 305). Conforme será relatado na seção de desenvolvimento, o projeto estimulou a imaginação dos alunos não somente no ato contação da história em si, como também no processo de criação de suas próprias histórias, releituras feitas a partir da contação. Conforme Pisonero (2016), “estimular a imaginação dos estudantes é um dos melhores recursos para que se interessem de forma lúdica no processo de aprendizagem”<sup>8</sup> (p. 678), portanto esse estímulo à imaginação dos educandos permite que os mesmos se engajem e participem com maior interesse no processo de criação e aprendizagem,

Silva (1997 apud Rocha 2007, p. 306) destaca que as histórias são um potente instrumento para a construção do conhecimento na língua-alvo. Ao incentivar, no projeto, que os alunos usassem os conhecimentos que tinham de sua língua materna sobre histórias e sobre o gênero que lhes foi proposto para a produção textual (o conto), estamos de acordo com o que Silva (1997 apud Rocha 2007, p. 306) aponta ao afirmar que as histórias permitem que a criança transfira para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria.

As produções textuais dos alunos no projeto fizeram uso do recurso de reescrita tanto a partir das sugestões dos colegas quanto da professora e dos próprios autores. A escolha deste processo de reescrita foi embasado em Paulo Guedes (2009), que afirma que “ler só faz sentido se for para escrever

8 [Estimular la imaginación de los estudiantes es uno de los recursos mejores para interesarlos de forma lúdica en el proceso de aprendizaje].



e para reescrever, isto é, para assumir um ponto de vista a partir do qual organizar e reorganizar a compreensão do tema em questão e para construir e reconstruir o ponto de vista assumido” (p. 22).

A partir da fundamentação teórica exposta, elaborou-se o projeto acreditando que as histórias, como a da obra de Cervantes selecionada para este trabalho, são um excelente recurso para promover o interesse dos alunos em atividades lúdicas que incentivam a sua criatividade e imaginação e, ainda, que o processo de reescrita também é um processo de (re)criação e (re)imaginação que incentiva a autonomia do aluno no próprio aprendizado.

## DESENVOLVIMENTO

A aplicação do projeto teve o início no sábado seguinte ao do dia 23 de abril, que é o Dia Internacional do Livro, comemorado pela primeira vez em 1926 por ser a data de falecimento de Miguel de Cervantes. Neste momento, abriu-se o debate do projeto a partir de um breve texto dos anexos do livro didático utilizado, o livro *Clan 7* (vol. 2), sobre o Dia do Livro. A partir disso, apresentou-se o autor Miguel de Cervantes para os alunos, levando algumas curiosidades e apresentando o título da sua principal obra, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha*. Cabe mencionar que o desenvolvimento do projeto que será detalhado nesta seção ocorreu sempre durante a segunda metade das aulas que sucederam este sábado do início do projeto.

Antes da leitura da adaptação da obra<sup>9</sup>, foi feita uma atividade de pré-leitura e mobilização para que os alunos entendessem o que foram os cavaleiros dos romances medievais, conceito fundamental para compreender a história de Dom Quixote. A partir de uma imagem dos super super-heróis mais conhecidos, iniciou-se um debate sobre os heróis favoritos do grupo e sobre o porquê. Fez-se um levantamento das principais características e princípios de um super-herói e, a partir disso, uma analogia dos mesmos com os cavaleiros dos romances de cavalaria lidos por Quixote.

Formado o conceito de cavaleiro medieval, realizou-se, em voz alta para todo o grupo, a leitura da adaptação da obra com pausas para compreensão geral a cada pequeno capítulo. Em conjunto, fez-se um levantamento dos principais aspectos a partir das primeiras impressões das crianças. Após a leitura e compartilhamento das primeiras impressões, lançou-se a pergunta provocadora: Como seria se o personagem acordasse em Porto Alegre nos dias de hoje? Quais seriam suas aventuras e o que seriam seus “gigantes”?

A pergunta motivou ainda mais a participação das crianças suscitou muitas respostas criativas: os gigantes seriam edifícios, ônibus, árvores, o moinho de um dos parques da cidade e muitas outras coisas. A partir desse gancho, os alunos foram convidados a escrever uma primeira versão dos seus contos em suas casas para, na aula seguinte, compartilharem suas histórias com o grupo.

9 A adaptação utilizada foi elaborada para alunos da primeira etapa do ensino fundamental falantes de espanhol como língua materna. A obra pode ser encontrada gratuitamente pelo endereço <[https://issuu.com/editorialweeble/docs/don\\_quijote\\_de\\_la\\_mancha](https://issuu.com/editorialweeble/docs/don_quijote_de_la_mancha)>. Acesso em 29 set 2019.

Na aula seguinte, houve o compartilhamento a partir da leitura em voz alta das primeiras versões dos seus contos com as releituras que fizeram da obra a partir da pergunta provocadora. Neste momento, todos puderam comentar os contos dos colegas e fazer perguntas para compreender melhor cada história. A partir desses questionamentos, os alunos tiraram as ideias para a sua primeira reescrita. Para o processo de reescrita, os educandos trocaram os textos entre si e também fizeram observações a partir de pequenas anotações/marcações nos contos dos colegas.

Após a primeira reescrita em casa, houve novo compartilhamento com o grupo. A partir do compartilhamento dessas versões dos contos, os alunos, juntamente com a professora, fizeram uma reunião de partes das histórias que cada um havia criado para fazer um conto coletivo. A história do conto conjunto foi sendo montada com a soma das partes dos contos no quadro no dia desta aula. A professora ficou responsável pela digitação deste conto e o levou impresso na aula seguinte para a leitura conjunta, na qual todos puderam fazer novos comentários para melhorar ainda mais a história e reescrevê-la conjuntamente.

Após a reescrita tanto dos contos individuais quanto do conto coletivo, a professora fez as suas observações e sugestões para uma última reescrita. Como tema de casa desta aula, além de fazer os novos ajustes, os alunos ficaram responsáveis por fazer ilustrações para representar diferentes momentos dos contos individuais e do conto coletivo.

A professora recolheu as últimas versões dos contos com as ilustrações e reuniu o material produzido para dar forma ao livro *“Don Quijote en Porto Alegre”*, de autoria do grupo. As ilustrações foram digitalizadas e os textos digitados para a edição final.

Os alunos organizaram o “Lançamento” da obra para ser feito no último dia de aula do semestre com uma sessão de autógrafos e degustação de comidas típicas feitas por eles. Neste dia, as crianças receberam a visita de pais, amigos, familiares, professores e alunos das outras turmas de espanhol para crianças para explicar como ocorreu a elaboração do livro e autografá-lo para entregar aos visitantes.

## CONCLUSÕES

Pode-se notar, ao longo da aplicação do projeto, que as crianças, além de se demonstrarem empolgadas com o fato de conhecer uma grande obra de um famoso escritor espanhol, sentiram-se motivadas ao processo criativo de escrita porque conseguiram adquirir, com os debates passo a passo, uma excelente compreensão dos elementos literários (personagens, ideologia, tempo e espaço) da obra, a ponto de se apropriarem desses conhecimentos para suas próprias criações. Além dos elementos literários trabalhados, os alunos foram incentivados a utilizar seus conhecimentos prévios e da língua materna para a escrita (conto com introdução, desenvolvimento e conclusão, por exemplo, além dos recursos coesivos). Notou-se, ainda, que as crianças se sentiram à vontade para os processos de reescrita e não se mostraram, em nenhum momento, contrárias à tarefa de reescrita, porquanto foram instruídas desde o início sobre benefícios e sobre o produto final deste processo.

Com a realização deste trabalho, portanto, concluiu-se que a) adaptações de obras adequadas ao nível do educando podem ser um excelente recurso para que os mesmo se interessem pela literatura, além de permitir que conheçam grandes clássicos, b) o ato de (re)contar histórias estimula o imaginário da criança e a permite fazer transferências de regras do gênero já conhecidas na sua língua materna para o idioma estrangeiro e c) a reescrita de textos enriquece o processo, fazendo com que a criança adquira autonomia no próprio aprendizado e perceba a evolução do seu trabalho de uma versão de escrita para outra.

## REFERÊNCIAS

GUEDES, Paulo Coimbra. Da redação à produção textual: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 344p.

Mongedorff, I. J; NARIÑO RODRIGUEZ, M. 2016. **Los contenidos culturales en la enseñanza del español com lengua extranjera (E/LE)**. In: Pesquisa-ação: cultura em sala de aula de línguas no NELE. / Daniela Norci Schroeder, Monica Nariño Rodriguez, Rosa Maria de Oliveira Graça (Orgs.) – Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016.

PISONERO DEL AMO, I. **La enseñanza del español a niños y niñas**. In VADEMÉCUM para la formación de profesores (J. Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo), Madrid, SGEL, 2016, p. 671-694.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões**. Delta, São Paulo, 2007, vol. 23, n. 2.

SPINASSÉ, K. P. 2016. **Formando aprendizes culturalmente sensíveis**. In: Pesquisa-ação: cultura em sala de aula de línguas no NELE. / Daniela Norci Schroeder, Monica Nariño Rodriguez, Rosa Maria de Oliveira Graça (Orgs.) – Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016.

## DO PORTUGUÊS AO INGLÊS: A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA PRIMEIRA INFÂNCIA E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

*Euarda Hackenhaar<sup>10</sup>*

*Grasiela Kieling Bublitz<sup>11</sup>*

**Resumo:** O indivíduo bilíngue possui destaque nas mais diversas esferas sociais da contemporaneidade, porém o processo enfrentado por ele até a fluência na língua estrangeira ainda é rodeado de inverdades e dúvidas (MEGALE, 2005). Existem inúmeras teorias destinadas a explicar como ocorre o processo de aquisição da segunda língua, sendo as principais delas explanadas na seguinte pesquisa. Interessada em descobrir como a aquisição de uma segunda língua se dá para uma criança brasileira nativa e atualmente moradora de um país americano, elaborei um questionário abordando questões pertinentes ao assunto, como os desafios, os benefícios e outras peculiaridades vivenciados por ela nessa prática. Com os resultados, foi possível perceber que o estudo de inglês introduzido em idade precoce no Brasil facilitou a adaptação e o domínio da língua para a entrevistada. Pode-se estar evidenciando, assim como afirma Mackey (1972 apud MEGALE, 2005), a não existência de uma idade ideal para o contato com línguas estrangeiras e que se esse ocorrer durante a primeira infância, os benefícios são ainda maiores para essa aprendizagem. Devido ao fato da comunicação familiar ocorrer em português, a transição entre os dois idiomas sucede-se satisfatoriamente e possibilita a criança a carregar consigo o português como sua língua de herança. Após as análises, ponderei a respeito da pouca divulgação de pesquisas incentivando as vantagens e as consequências do bilinguismo.

**Palavras-chave:** Aquisição; Bilinguismo; Português; Inglês; Primeira infância.

### Considerações iniciais

O conhecimento de línguas estrangeiras possui total valorização nos mais diversos ramos da sociedade atual, incluindo o mercado de trabalho, devido ao grande leque de oportunidades agregadas. Com a globalização da sociedade, o acesso ao aprendizado foi facilitado mundialmente, possibilitando a busca pelo estudo de línguas precocemente. Um grande contingente de pais expõe os filhos a outros idiomas quando esses ainda são crianças, caracterizando esse fenômeno como bilinguismo infantil.

O bilinguismo infantil é vivenciado por crianças com idade inferior a dez anos e, por isso, o seu desenvolvimento ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo da língua materna (MEGALE, 2005). Existem dois tipos fundamentais de bilinguismo: o simultâneo, em que a criança adquire duas línguas ao mesmo tempo, e o consecutivo, no qual a língua estrangeira é adquirida posteriormente à primeira língua.

No presente artigo, preocupe-me em descobrir como decorre o processo de adaptação ao bilinguismo consecutivo na primeira infância, bem como seus desafios, dificuldades e características gerais. Para isso, solicitei que uma criança brasileira nativa e atual residente em um país americano, com o auxílio da figura materna, respondesse a alguns questionamentos sobre o assunto.

10 Universidade do Vale do Taquari – Univates, Letras, [eduarda.hackenhaar@universo.univates.br](mailto:eduarda.hackenhaar@universo.univates.br)

11 Orientadora. Doutora em Linguística Aplicada pela PUCRS, Professora na Univates, [gkib@univates.br](mailto:gkib@univates.br)

Iniciarei com a seção do referencial teórico, explicando os conceitos envolvidos no processo de aprendizagem e de aquisição da linguagem, assim como a diferença entre ambos, e evidenciando algumas teorias relevantes ao bilinguismo. Em seguida, será exposta, em detalhes, a metodologia utilizada para a devida pesquisa. Por fim, pretendo demonstrar e analisar os resultados encontrados, esclarecendo as conclusões e as respostas alcançadas.

## Referencial teórico

Desde muito antes de nascer, é comum para as pessoas próximas a uma futura mãe conversarem com o bebê que ainda está por vir. Esse estímulo oral ocorre utilizando-se da língua que é falada no ambiente social em que esses sujeitos estão inseridos. Com o nascimento e o crescimento da criança, a língua à qual ela sempre esteve exposta em seu meio familiar é denominada língua materna ou L1. Na grande maioria dos casos, é a língua em uso no país de origem do falante, por exemplo, o português para os brasileiros nativos.

A posterior relação com línguas estrangeiras, isto é, que são aprendidas sem contato direto com falantes nativos, tem início precoce para uma grande parcela de crianças, especialmente com a oferta do ensino de línguas nas escolas de educação básica. No entanto, essa aprendizagem é considerada artificial, tendo em vista que se trata de um processo ocorrido em um contexto e em um ambiente “adverso” ou “forjado” (BARBOSA; SCHNEIDER, 2007).

Quando a aprendizagem de uma língua estrangeira realiza-se em contato direto com uma comunidade falante dessa língua, temos o que é designado de aquisição de segunda língua. Portanto, a segunda língua ou L2 é aquela aprendida e, também, adquirida no ambiente natural em que ela é usada espontaneamente. Além disso, o processo dessa aquisição é inconsciente, uma vez que acontece da mesma maneira que a aquisição e o domínio da língua materna.

Após a aquisição da L2 e a mudança para um país estrangeiro, muitas famílias continuam a comunicarem-se utilizando a língua materna com seus filhos. Haverá, dessa forma, a transmissão da L1 como língua de herança.

Língua de herança é uma língua usada pelas comunidades locais (étnicas ou de imigrantes) em uma comunidade na qual outra língua é utilizada de forma mais abrangente. Língua de herança é, normalmente, a língua da família, em um contexto no qual outra língua é falada nos demais espaços sociais, tais como a escola e a mídia. (QUADROS, 2017, p. 01)

Embora seja uma opção dos responsáveis de preservar a língua do país de origem ou deixá-la se esvaír, é importante destacar que, ao ensinar a língua de herança às próximas gerações, estarão disseminando, juntamente, o legado cultural e a identidade familiar. Além do mais, é através da aquisição de ambas as línguas que se desenvolve um indivíduo bilíngue.

Existem inúmeras teorias destinadas a explicar o processo de aquisição da segunda língua. Uma das hipóteses defendidas é a teoria dos universais linguísticos, também conhecida como gramática universal (GU), fielmente apoiada pelo linguista Noam Chomsky. Segundo esse modelo, a aquisição da língua ocorre através de um dispositivo biológico e inato possuído por todas as pessoas. Postula-se, ainda, a existência de princípios e parâmetros comuns universalmente, os quais seriam os responsáveis pela aquisição de línguas estrangeiras (FIGUEIREDO, 1995).

Larry Selinker é o encarregado pela disseminação da teoria da interlíngua, definida por Figueiredo (1995, p. 47) como “um sistema linguístico separado”. Para ele, o aprendiz da língua estrangeira faz o uso de um sistema linguístico diferente ao de sua língua nativa e ao da língua que está aprendendo, porém formado por traços de ambas. Através dessa teoria, inclusive, foram identificados erros gramaticais padronizados na produção escrita e oral tanto da língua materna quanto da língua-alvo que está sendo estudada.

Outra famosa hipótese é a teoria do discurso que crê na interação de aprendizes de uma língua com os falantes nativos dessa como meio para conquistar o domínio da L2. A aquisição da segunda língua acontece, assim, muito mais rapidamente no contato com falantes nativos, que geralmente ajustam o seu discurso para comunicarem-se com não-nativos (FIGUEIREDO, 1995, p. 47). É fundamental ressaltar que nem essa e nenhuma das demais teorias aqui expostas tiveram sua veracidade comprovada.

## Metodologia

Buscando conhecer mais a fundo o processo de aquisição da segunda língua, encaminhei um questionário para uma criança brasileira nativa que está, atualmente, adaptando-se à vida – e à escola – em um país norte-americano. Dessa maneira, serei capaz de analisar as respostas da entrevistada e identificar os desafios, os benefícios e outras peculiaridades vivenciados na prática.

As perguntas direcionadas à criança, que domina as línguas português e inglês, foram elaboradas de maneira que pudessem ficar claras no entendimento, contendo exemplos de respostas que poderiam ser concedidas por ela. Além do mais, solicitei que algum adulto oferecesse auxílio na construção e na escrita dessas, se assim julgasse necessário.

Os primeiros questionamentos estavam ligados à vida pessoal da criança e o início de sua relação com a língua inglesa. São eles:

1. Com quantos anos você começou a estudar a língua inglesa? Quais meios você utilizou para isso (aulas particulares, na escola, em cursos, a distância, vídeo aulas, etc.)?
2. Quanto tempo demorou até que você conquistasse a fluência na língua inglesa?

Em sequência, optei por conhecer a opinião da criança sobre o estudo do idioma. É importante ressaltar que não me preocupei com o retorno de respostas certas ou erradas, segundo o ponto de vista de profissionais que estudam as línguas, e me certifiquei de esclarecer esse ponto ao fazer o envio do questionário.

3. Qual é a idade certa para começar a estudar outras línguas?
4. Quais são os benefícios e os malefícios de estudar um outro idioma desde pequena?

Após, procurei compreender a trajetória trilhada desde o princípio, na chegada nos Estados Unidos, até os dias atuais, abordando as dificuldades encontradas ao longo desse caminho.

5. Quais foram as dificuldades encontradas no primeiro contato com o inglês fora do país? E hoje em dia?
6. Quais fatores te ajudaram a superar essas dificuldades?

A sétima pergunta realizada foi destinada à análise da perspectiva de uma criança perante as vantagens e as desvantagens do conhecimento do inglês e do português. Novamente, não esperei respostas corretamente elaboradas e totalmente verídicas, haja vista que trata-se de uma pergunta de cunho pessoal.

7. Quais são as vantagens e desvantagens de conhecer e dominar ambas as línguas?

Por fim, as últimas indagações visavam entender a relação do português com o sujeito, tanto no presente quanto no futuro. Nesse momento, busquei explorar os segmentos da língua materna e da língua de herança. Ao final, reservei um espaço destinado à adição de demais comentários que a entrevistada julgasse necessário.

8. Vivendo fora do país, em quais ambientes e com que frequência você continua a utilizar a sua língua materna – o português?
9. Dominando o inglês e morando fora do Brasil, você acredita que o português será esquecido por ti ou pretende ainda utilizá-lo e transmiti-lo às próximas gerações? Por quê?
10. Adicione abaixo outras informações relevantes sobre o assunto.

O envio do questionário foi realizado via e-mail para a mãe da criança, a qual também está vivendo fora do país e está acompanhando o processo de adaptação da filha. Ressaltei que a figura materna teria a permissão de interferir nas respostas, tendo em vista que a criança é recém-alfabetizada na língua materna e na segunda língua.

## Resultados e discussão

A brasileira nativa iniciou os estudos de língua inglesa enquanto ainda vivia em território brasileiro. Aos três anos de idade foi matriculada em uma escola de idiomas e, decorridos três anos de estudo, mudou-se com a família para os Estados Unidos. Lá, assim que desembarcou no país, a criança passou a frequentar uma escola americana regular no primeiro ano do Ensino Fundamental. Segundo relatado pela mãe da menina, o início foi bastante complicado e havia hesitação se ela seria capaz de acompanhar as aulas totalmente em inglês.

Devido a essa preocupação, anteriormente à mudança aos Estados Unidos, a garota dispunha de aulas de inglês todos os dias durante dois meses. A figura materna reconhece a importância da base na língua conhecida pela filha, ainda que fosse um aprendizado artificial. Foi o dia a dia no ambiente

escolar, todavia, que trouxe aprendizados comuns da língua inglesa, como as gírias utilizadas em conversações e o sotaque americano. Após quatro meses de muito estudo e persistência nos Estados Unidos, a fluência na língua foi conquistada por completo.

Ao ser questionada sobre as dificuldades encontradas nesse primeiro contato com o inglês fora do país, a menina relata que sentia insegurança em estar sozinha no meio de pessoas que não falavam português. Agora, ela admite que essa foi a melhor forma de aprender e dominar a língua. Para ajudá-la a melhor se adaptar à escola e ao inglês, os pais levaram seu professor de inglês no Brasil para os Estados Unidos também e, assim, sempre conversavam usando a língua inglesa em casa. Nos dias de hoje, os problemas com a língua são inexistentes.

Pelo fato de sempre ter adorado cursar aulas de língua inglesa, a criança não encontrou nenhuma dificuldade no estudo precoce dessa. Os benefícios, entretanto, são incontáveis. Hoje em dia, por exemplo, já está aprendendo a ler e a escrever em inglês e ressalta, inclusive, que muitos colegas levaram mais tempo nessa aprendizagem. Esses são alguns fatores que fazem com que a mãe dela acredite que não há idade certa para começar a estudar outras línguas. Para ela, quanto mais cedo, melhor!

Visando auxiliar os estrangeiros residentes nos Estados Unidos, algumas instituições de ensino do país contam com o programa denominado English for Speakers of Other Languages – Inglês para Falantes de Outras Línguas – (ESOL). A intenção do ESOL é a promoção de uma comunicação mais efetiva na língua inglesa, enriquecendo a fala, a leitura e a escrita de não-nativos. A entrevistada relatou que, juntamente de outros alunos do Brasil e da Espanha, é amparada pelo programa, que representa grande mérito por sua melhora na aprendizagem de inglês. Além dos conhecimentos da língua, o ESOL também expõe os alunos a uma ampla variedade de costumes e tradições culturais dos americanos.

Na América do Norte, a menina fez amizade com outros brasileiros nativos e muitas brincadeiras e interações usam a língua falada no seu ambiente de inserção: o inglês. Em casa, por outro lado, os diálogos já ocorrem todos em português, conforme orientado pelos professores da criança. No momento da matrícula na escola americana, foi solicitado que a família conversasse somente na língua materna para que o português não entrasse em desuso e, posterior, esquecimento.

Sua aprendizagem na língua adquirida está tão evoluída que a mãe da menina conta que algumas palavras a filha conhece o significado apenas em inglês, mas não sabe traduzi-las para o português. Essa é uma realidade comum para diversos indivíduos que deixam de lado a comunicação na língua nativa. Inúmeros colegas de aula e amigos brasileiros da entrevistada estão falando o português erroneamente, muito provável devido à falta de contato com a língua, atualmente.

É possível perceber que certos fatores foram determinantes na aquisição consecutiva da L2 pela brasileira, como, por exemplo, a imersão na escola americana regular e a participação no ESOL. Todavia, a base na aprendizagem do inglês foi fundamental para o primeiro contato com o



vocabulário da língua, ainda que de forma artificial. Ademais, a idade precoce de estudo de língua inglesa, iniciado quando era não-alfabetizada, não a prejudicou em nenhum momento, pois trouxe apenas benefícios. Desse modo, considero válido o conhecimento de línguas ter início o quanto antes e a aprendizagem ocorrer, ainda que em um ambiente “forjado” sem contato com nativos.

## Considerações finais

No presente artigo, propus-me a conhecer o processo de aquisição consecutiva de segunda língua a partir das experiências vivenciadas por uma brasileira nativa e moradora de um país norte-americano. Como já mencionado, considereei essencial o estudo precoce da língua inglesa, sendo um facilitador em seu processo de adaptação. Pude concluir, assim, que não existe idade ideal para aprender línguas estrangeiras, e defendo que ele deva iniciar o quanto antes for possível.

Os desafios enfrentados com a segunda língua são superáveis e as vantagens na aprendizagem, principalmente na aquisição da L2, sobrepõem qualquer dificuldade encontrada. Ainda atualmente, há muitos mitos em relação à educação bilíngue, especialmente envolvendo crianças fluentes em mais de uma língua.

Somente por meio de uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento do bilingüismo, de suas relações com o desenvolvimento cognitivo e também das condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas que envolvem a questão, ocorrerá a desmistificação da educação bilíngüe, esclarecendo assim, as diversas possibilidades existentes e suas possíveis conseqüências. (MEGALE, 2005, p. 12)

As principais limitações encontradas em minha pesquisa foram o pequeno número de entrevistados e a falta de proximidade na observação do processo de adaptação à L2. Dessa maneira, considero importante e sugiro que sejam realizados estudos mais aprofundados na área do bilingüismo, visando, inclusive, divulgar tais resultados para revelar muitas inverdades sobre o assunto e incentivar a busca pelo conhecimento de línguas estrangeiras.

## Referências

BARBOSA, V. K.; SCHNEIDER, S. D. **Linguagem, sociedade e interação**: reflexões teórico-práticas. Novo Hamburgo: Feevale, 2007.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua**. Revista Signótica. v. 7, n. 1, jan./dez. 1995.

FLORIDA STATE COLLEGE AT JACKSONVILLE. **English for Speakers of Other Languages (ESOL)**. Disponível em: <[https://www.fscj.edu/academics/english-language-programs/english-for-speakers-of-other-languages-\(esol\)](https://www.fscj.edu/academics/english-language-programs/english-for-speakers-of-other-languages-(esol))>. Acesso em: 13 nov. 2018.

L'FAYETTE, Lester. **What is an ESOL Program?** Disponível em: <<https://classroom.synonym.com/esol-program-6319997.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos**.



Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf)>. Acesso em 15 nov. 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

## ESPAÑHOL INSTRUMENTAL A ALUNOS COTISTAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFRGS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO

*Caroline Rocha Ramires*

*Vitória Geller Batista*

*Mónica Nariño Rodriguez*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar um breve relato de prática de ensino, desenvolvido na disciplina de Estágio de Docência de Língua Espanhola II, a qual faz parte do currículo de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A prática ocorreu em um grupo de Espanhol Instrumental, no ano de 2018, oferecido por um projeto de extensão da universidade. O projeto foi uma ação afirmativa que visou possibilitar a alunos cotistas de pós-graduação provenientes de escolas públicas acesso à Língua Espanhola para a prova de proficiência em leitura.

**Palavras-chave:** Espanhol Instrumental. UFRGS. Prática docente.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa relatar e refletir a respeito do ensino de espanhol instrumental a alunos cotista de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a partir de uma prática docente realizada no segundo semestre de 2018. Com o trabalho, pretendemos analisar metodologias e estratégias utilizadas ao longo da prática e que pode, de alguma forma, vir a ajudar no ensino da língua espanhola enquanto língua estrangeira, especialmente no que diz respeito à seu ensino instrumental.

A prática docente ocorreu dentro de um já existente projeto de extensão vinculado à faculdade de educação da UFRGS, ao qual fomos convidadas a participar e a realizar nosso estágio curricular para a disciplina de Estágio de Docência em Língua Espanhola II. Tal projeto tem como propósito oferecer aulas de espanhol instrumental a alunos cotista de pós-graduação da universidade a fim de ajudá-los a conseguir o certificado de proficiência necessário. Quanto às aulas, essas ocorriam todos os sábados no turno da manhã, com 3 horas aula. O grupo, com 7 alunos em sala, contava com pessoas nativas do português brasileiro e não nativas, ambas nunca haviam tido contato com a Língua Espanhola.

Uma vez que o propósito da prática docente é ajudar aos estudantes a obter o certificado de proficiência em espanhol na prova da Comissão de Avaliação de Proficiência de Leitura em Línguas Estrangeiras (CAPLE/UFRGS), objetivamos mostrar a eficiência de se trabalhar com gêneros textuais adequados à prova, tendo como referência, para isso, as estratégias de leitura.

Sobre a CAPLE/UFRGS, vale ressaltar que é uma comissão vinculada ao Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da UFRGS e que possui o fim específico de oferecer provas de proficiência de leitura em língua estrangeira para alunos de pós-graduação, mestrado ou doutorado. A prova é composta por textos informativos/argumentativos, de temas variados que venham a fazer parte do universo cultural do aluno universitário de pós-graduação. Em síntese, o candidato precisa

demonstrar domínio do uso da língua estrangeira em sua modalidade escrita bem como dos recursos utilizados por ela, para mostrar compreensão do texto.

Dessa forma, nos propomos a apresentar um relato de experiência que pretendeu instrumentalizar alunos cotistas de pós-graduação mas que também, ao final das aulas, mostrou-nos que, independente do pouco tempo de aula oferecida, trabalhar com gêneros/tipos textuais é sempre positivo ao ensino de línguas.

## APORTE TEÓRICO E METODOLOGIA

Este relato tem como objetivo trazer uma reflexão sobre o ensino de espanhol instrumental e mostrar como a metodologia aplicada para o desenvolvimento do estágio é necessária para a obtenção dos resultados que eram esperados tanto por nós quanto pelos alunos: oferecer instrumentos necessários aos alunos e obtenção de certificado de proficiência em espanhol, respectivamente.

Para tal, levamos em consideração alguns pressupostos teóricos quanto ao ensino de língua (seja materna, ou estrangeira) baseado em estratégias de leitura. A partir dos pressupostos, chegamos à conclusão de que seria necessário planejar aulas que tivessem como objetivo central o texto. Ou seja, uma vez que a prova da CAPLE/UFRGS apresenta um texto inicial que fomenta outras discussões e questões, sentimos a necessidade, portanto, de trabalhar durante as aulas sempre a partir de textos - de diferentes temáticas, mas sempre parecidos com os do exame de proficiência.

Para Solé (apud Farfus, 2013, p. 17) as estratégias de leitura são

as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Ler é compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com várias intenções e objetivos. A função do professor é desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Assim como a autora, acreditamos que para a leitura dos alunos no momento do exame seria necessário desenvolver ferramentas que os ajudassem em uma leitura mais proficiente da língua que estão buscando comprovar proficiência. Da mesma forma que o trecho acima, concordamos que há vários tipos de leitura de textos escritos com vários objetivos e intenções. Por isso, nossas aulas foram sempre pensadas levando em consideração as ferramentas de leitura e os objetivos dela.

Com os objetivos e o aporte teórico necessários, selecionamos qual seria nosso método de aula. Sendo assim, as aulas foram planejadas, como já foi exposto anteriormente, a partir de textos com diferentes temáticas para que, através deles, pudéssemos elaborar reflexões a respeito tanto de estrutura quanto de vocabulário e preparar questões - dissertativas e objetivas - também parecidas com a prova original que viriam a fazer.

Os textos eram em espanhol e as questões em português, assim como procurávamos formatar e produzir questões o mais próximo da prova de proficiência. Buscamos textos que abordassem diversas temáticas, como educação, tecnologia, saúde, etc, visto que analisamos nas provas anteriores

disponibilizadas no site da CAPLE/UFRGS que tais temas são recorrentes, porém não há um padrão quanto à frequência nem uma lista de possíveis temas. Além disso, como mencionado, todos os textos trabalhados por nós também traziam questões dissertativas e objetivas no mesmo formato e de mesmo conteúdo, os quais também pudemos verificar que são frequentes, como exercícios de sinônimos, colocação pronominal, referenciação, etc.

No entanto, é necessário salientar que o caminho para trabalhar tais conteúdos não era o de procurar textos para trabalhá-los, mas sim ao contrário. Isto é, primeiro procurávamos um texto em espanhol (seja um reportagem, um artigo de opinião, etc.) para depois preparar a aula tendo como base o conteúdo que pudesse ser depreendido do texto a fim de ser estudado. Dessa forma, não começamos o estágio com uma lista fechada de conteúdos a ser vistos, uma vez que eles foram construídos e percebidos depois da leitura, por nós, dos textos que levaríamos aos alunos. No final, conseguimos passar aos alunos todos aqueles conteúdos que analisamos como recorrentes. Mesmo que estivéssemos fazendo o “caminho inverso”, os textos levados por nós contemplaram todas as ferramentas necessárias para um espanhol instrumental.

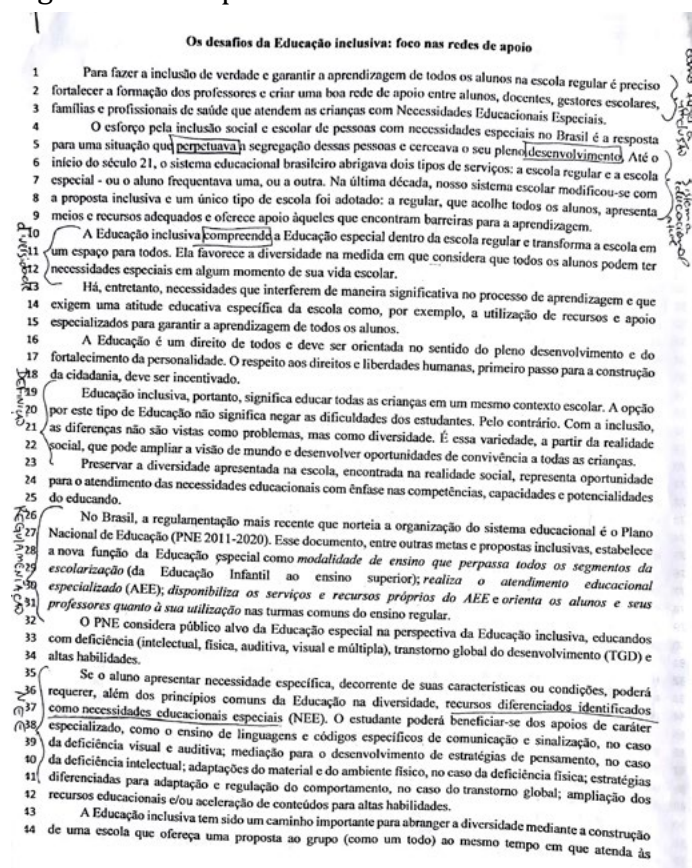
Por último, mas não menos importante, um método de estudo que apresentamos e sugerimos aos alunos foi o de procurar, em casa - como uma tarefa -, reportagens/notícias em jornais hispânicos. Através dessa tarefa, os alunos conseguiam ampliar o acesso ao vocabulário em espanhol e levar, para as aulas, dúvidas de significado e de marcadores argumentativos (que lhes seriam úteis para o dia da prova, pois são essenciais para a interpretação dos textos).

## RELATO DA PRÁTICA

No primeiro dia da prática, iniciamos com um texto em Língua Portuguesa, visto que sabíamos que havia alguns alunos cuja língua materna não era o português. Seria melhor, portanto, não começar direto na língua estrangeira, mas sim com aquela que, pelo menos, eles estão tendo que ter mais contato. Dessa forma, começamos a aula fazendo uma primeira leitura do texto cujo tema era os desafios da educação inclusiva, de Daniela Alonso, para, em seguida, apresentar as estratégias de leitura com o suporte de slides.



Figura 1: Texto primeira aula



Já na primeira aula, verificamos que as estratégias foram bem recebidas pelos alunos que, além disso, comentaram que nunca as haviam visto. Com uma segunda leitura já com as estratégias sendo usadas e com uma reflexão conjunta do texto, passamos aos exercícios que produzimos (cf. figura 2 e 3), como mencionado, parecidos com os da prova original, ainda que o primeiro texto fosse em português, para já ir familiarizando-os com o estilo de prova e questões.

Figura 2: Questões dissertativas

I. Responda as questões abaixo de acordo com o texto anterior.

1 – Segundo o autor, o que significa dizer “Educação inclusiva”? (19-22)

---

---

---

---

2 – Segunda o texto, sempre existiu inclusão nas escolas? Como era ofertado esse ensino? (4-9)

---

---

---

---

3 – No Brasil, por qual meio é regulamento o ensino inclusivo? Aponte as funções do regulamento e o apoio oferecido. (26-31) (35-42)

---

---

---

---

4 – Além do apoio oferecido pela regulamentação; quais são as outras mudanças importantes para que haja inclusão, segundo o texto. Cite, pelo menos, quatro. (57-65)

---

---

---

---

5 – O que é a rede de apoio à educação inclusiva? Exemplifique. (90-97) (98-104)

---

---

---

---

Figura 3: Questões objetivas

II. Indique com V (verdadeiro) e F (falso) as afirmações abaixo, conforme o texto.

- A proposta de educação inclusiva não exclui as escolas especiais. Os pais, ou responsáveis, dos alunos, podem, portanto, optar por uma das escolas para os seus filhos.  
 A educação inclusiva deve ser ofertada no ambiente da escola regular.  
 Segundo o texto, a tarefa de inclusão diz respeito somente aos profissionais da educação.  
 Segundo o texto, a inclusão escolar também promove inclusão social.  
 A tarefa de incluir alunos com deficiência dentro do ambiente escolar regular ainda está em fase de implementação, segundo o autor. Por isso, ainda há muito o que ser feito.

III. Das afirmações abaixo, quais estão corretas, considerando o texto?

- I – A forma *ainda que* (l. 112) poderia ser substituída, sem alteração de sentido do texto, pela forma *embora*.  
II – A forma *ela* (l. 114) refere-se à *Educação Inclusiva*.  
III – A forma *esses* (l. 107) refere-se à *Educação especial e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)*.

(A) Apenas I. (B) Apenas II. (C) Apenas I e III. (D) Apenas II e III.  I, II, III.

IV. Dê um sinônimo às seguintes palavras, considerando o contexto.

- a) perpetuar (l. 5): *manter, preservar, conservar*  
b) desenvolvimento (l. 5): *projeto*  
c) compreende (l. 10): *abrange, envolve, envolve*  
d) oferece (l. 57): *disponibiliza, oferece e*  
e) imprescindível (l. 58): *necessários, fundamental*  
f) legitimar (l. 99): *reconhecer, certificar, comprovar.*

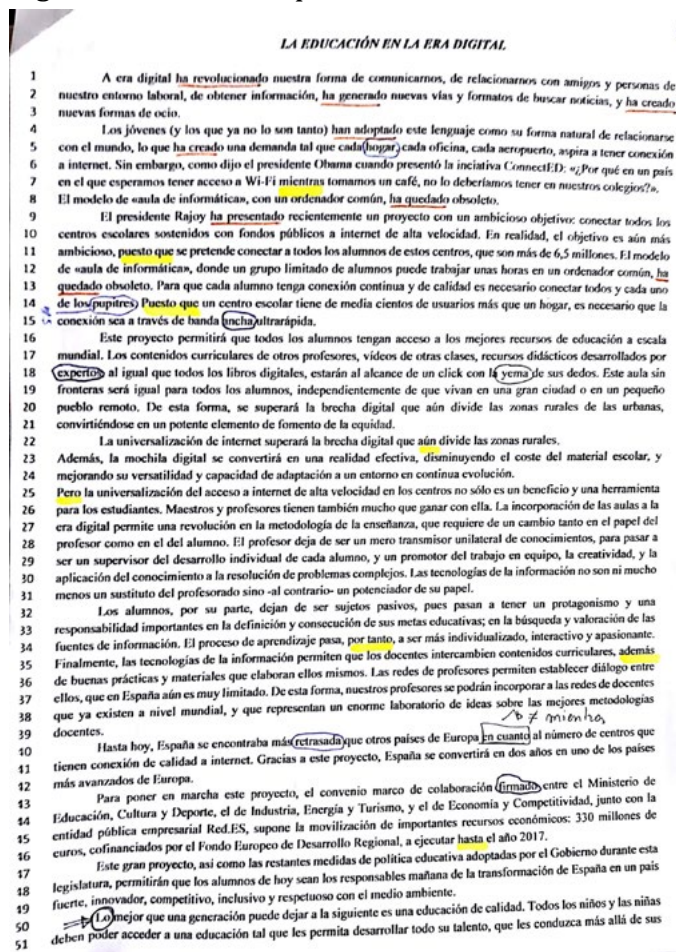
Por último, corrigimos as questões com os alunos, que foram feitas sem muitos problemas, e comunicamos-os sobre a “tarefa de casa” que deveriam fazer - a leitura sobre uma reportagem/notícia atual em Língua Espanhola, de um jornal hispânico.



Na segunda aula, começamos com a discussão sobre a tarefa de casa. Como havíamos imaginado, muitas dúvidas surgiram no que diz respeito ao vocabulário: expressões próprias do país, variações linguísticas e marcadores discursivos. Além disso, tivemos muitos momentos de debates sobre o que haviam lido, mais especificamente sobre a temática da reportagem e sobre a cultura local - algo que, para nós, também faz parte do ato de aprender uma língua estrangeira.

Assim como na aula anterior - e nas próximas -, preparamos um texto, dessa vez em espanhol, nos formatos da prova de proficiência e elaboramos perguntas no mesmo estilo também. Mas, antes disso, repassamos as estratégias de leitura. Nesse momento, percebemos que seria benéfico seguir repassando-as, em todas as aulas seguintes. A partir do texto dessa aula, selecionamos alguns conteúdos para serem vistos, tais como elementos coesivos presentes no texto: sin embargo, aunque, pero, además, asimismo, etc.

Figura 4: texto em Espanhol



Na terceira aula, decidimos levar uma prova da CAPLE/UFRGS de 2016.1. Decidimos não comentar com os alunos que era a prova original e seguimos com o mesmo modelo das aulas anteriores relatadas. Disponibilizamos as estratégias de leitura, demos tempo para leitura e resolução dos exercícios e recordamos, com os alunos, os nexos aprendidos na aula passada.



A prova, portanto, foi feita por todos que, quando descobriram que era a original, ficaram muito felizes, já que não tiveram muitas dificuldades e estavam conseguindo aplicar tudo o que estavam vendo até momento. No entanto, um conteúdo específico foi pedido pelos alunos para ser estudado com mais especificidade: verbos regulares e irregulares.

Na aula seguinte, portanto, atendendo ao pedido, deixamos um pouco o caminho de procurar primeiro o texto para depois pensar no conteúdo e fomos em busca de dois textos em espanhol: um para trabalhar os verbos regulares e outro, para os irregulares, para trabalhá-los separadamente. Dessa forma, construímos conjuntamente um quadro com os verbos presentes no texto que pôs em discussão tanto as terminações verbais e as irregularidades, como os significado dos verbos.

A quinta aula seguiu como as três primeiras e, na última, “aplicamos” a prova de proficiência. Levamos, mais uma vez, uma prova antiga original. Dessa vez, deixamos claro que eles viriam a fazer uma prova da CAPLE/UFRGS e deixamos todo o tempo da aula para ser feita, com o intuito de deixá-los mais à vontade com o tempo para fazer cada questão e a leitura do texto. No final, todos agradeceram pela oportunidade de “testar” os conhecimentos sem que estivessem em um contexto oficial que, certamente, ficariam nervosos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como seria nossa primeira vez no contexto de ensino de espanhol instrumental, tomamos isso como um desafio. As aulas confirmaram o que já pensávamos: que precisamos abordar o ensino de língua estrangeira - seja para qual objetivo for - de forma contextualizada. Ou seja, no contexto em que nos encontrávamos, poderia ter sido mais fácil elencar uma série de conteúdos gramaticais e lexicais para passar aos alunos, mas decidimos partir de textos e estratégias para passar, assim, as ferramentas necessárias aos estudantes.

Consideramos a nossa ideia de pedir uma leitura de reportagem/notícia essencial para qualquer contexto de ensino de Língua Espanhola, especialmente para o grupo que nos encontrávamos, pois possibilitou diálogos, tanto linguísticos como culturais, que não seriam possíveis sem a leitura. Além disso, terminamos a prática com a certeza de que disponibilizamos aos alunos um contato mais próximo e verdadeiro com a prova de proficiência, possibilitando aos estudantes uma maior familiarização com a estrutura, tempo e linguagem do exame, além é claro, com a Língua Espanhola.

## REFERÊNCIA

FARUS, Verônica S. Estratégias de leitura nas aulas de língua portuguesa: compreendendo o sentido do texto. Medianeira: Especialização em educação: Métodos e Técnicas de ensino, 2013.

## O ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE.

*Natália Antunes Pinto<sup>12</sup>*

*Profa. Dra. Monica Nariño Rodriguez<sup>13</sup>*

*Profa. Dra. Cleci Bevilacqua<sup>14</sup>*

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é, a partir de uma reflexão metodológica de Xatara (2011) e Tagnin (2013), pensar em uma maneira mais eficiente de ensinar as Expressões Idiomáticas (EIs) da Língua Espanhola para os falantes nativos de Língua Portuguesa. Partimos do pressuposto de que o aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE) vai muito além de saber identificar e traduzir as palavras, pois é necessário não apenas conhecer e saber utilizar as palavras, mas também identificar as diferentes expressões. É o caso, por exemplo, das EIs, que são muito recorrentes nas línguas e que podem gerar dificuldades na aquisição por parte de um falante não-nativo pois elas não possuem significado deduzido de suas parte e estão diretamente ligadas a uma determinada comunidade de falantes e à sua cultura. A atividade proposta neste trabalho foi pensada visando preencher as lacunas que podem ser deixadas no aprendizado dessas expressões no contexto de ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), uma vez que as EIs são pouco abordadas em sala de aula. As EIs são essenciais para a aquisição das competências lexical, linguística e comunicativa. Espera-se que essa atividade possa ser utilizada tanto nas escolas, quantos nas universidades brasileiras. Para realizar a atividade pensamos em um jogo com diferentes expressões idiomáticas. Essas expressões não estarão completas; haverá uma ou mais lacunas, que, ao longo do jogo, deverão ser preenchidas corretamente. O professor dividirá os alunos em grupos e distribuirá para cada grupo 3 cartas com diferentes palavras que poderão ou não completar a expressão que será apresentada pelo professor. Após distribuir as cartas a todos os grupos, o professor dará início ao jogo colocando a primeira carta no centro; nesta carta, estará faltando uma palavra ou mais para completar o sentido da expressão. Caberá ao aluno inferir e encontrar o significado mais adequado para a expressão, e ao professor orientá-lo para que ele consiga chegar até o significado.

**Palavras-chave:** Expressões Idiomáticas; Ensino de ELE; Léxico; Competência Comunicativa.

### JUSTIFICATIVA

O ensino do léxico de uma língua estrangeira é feito de forma acumulativa (ALONSO, 2012) e, assim como as palavras, as unidades fraseológicas também são importantes para o aprendizado de uma língua estrangeira, pois elas refletem muito sobre os falantes de determinadas regiões e seu aprendizado está ligado diretamente a proficiência em uma língua estrangeira, visto que seu significado pode não ser obtido apenas com a tradução das palavras que a compõe, ou seja, seu significado composicional. Nas universidades, as Expressões Idiomáticas (EIs), muitas vezes, não são apresentadas aos alunos de Licenciatura, fazendo com que essa temática jamais chegue às escolas, pois o grande foco é o ensino da gramática, quando na verdade deveria ser o léxico da língua e conseqüentemente, as EIs. Há uma grande contradição quando se trata do ensino de EIs, pois elas podem estar em questões de avaliação de provas nacionais como o Exame Nacional do Ensino

12 Graduanda em Letras - Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: antunesnataliap@gmail.com

13 Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Departamento de Línguas Modernas da mesma Universidade e orientadora do presente trabalho.

14 Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Departamento de Línguas Modernas da mesma Universidade e orientadora do presente trabalho.

médio (ENEM), no entanto não são abordadas como deveriam ou sequer são abordadas. A não abordagem desse conteúdo pode dever-se ao fato de que muitos docentes encontram dificuldades para ensinar essa temática em sala de aula, tanto na universidade, quanto no ensino básico. Entretanto, é importante que o professor, em algum momento, apresente essas expressões para seus alunos. A aprendizagem desse conteúdo ajudará o aluno a compreender melhor a língua, pois os falantes nativos de língua espanhola, assim como nós em nossa língua materna, utilizam muito essas expressões para comunicarem-se no dia-a-dia.

## OBJETIVO

A partir desta constatação a respeito do ensino de EIs, nosso objetivo neste trabalho é propor uma atividade que seja realizada de uma forma lúdica e focada no aprendizado significativo do léxico, para que assim o aluno possa conhecer e adquiri-las com mais facilidade. A atividade a ser desenvolvida foi pensada para alunos brasileiros do terceiro ano do Ensino médio aprendizes de Espanhol como Línguas Estrangeira (E/LE), pois o ensino de EIs, além de ser de ser importante para o desenvolvimento das Competências Comunicativa e Lexical do aluno, também é importante para a realização de provas como o ENEM ou vestibulares, por exemplo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso referencial teórico baseia-se em Leffa (2000) e Alonso (2012) para a definição de léxico e Xatara (2001) e Tagnin (2013) para definição de Expressões Idiomáticas .

Leffa (2000) define léxico como a totalidade das palavras de uma língua ou o saber interiorizado por parte dos falantes de uma comunidade linguística e Vocabulário como uma parte do léxico que representa uma determinada área do conhecimento. Para Alonso (2012), O léxico é sinônimo de vocabulário e engloba tudo que se refere à comunidade linguística, ao que é comum entre os participantes dessa comunidade. Embora existam autores que não façam essa distinção entre léxico e vocabulário, concordamos com as definições de Leffa (2000), pois vocabulário é um aspecto mais específico, enquanto léxico é um aspecto mais geral da língua. Sendo o léxico a parte mais geral de uma língua, ele abarca também as EIs, que estão ligadas à fraseologia. Segundo Tagnin (2013. p. 22.) “Dizemos que uma expressão é idiomática apenas quando o seu significado não é transparente, isto é, quando o significado da expressão toda não corresponde à somatória do significado de cada um de seus elementos”. Na definição de Xatara (2001) expressão idiomática “é uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural” essa característica cultural liga totalmente as EIs ao léxico, pois elas também são “saberes interiorizados por parte dos falantes” (LEFFA, 2000) e são “expressões semanticamente convencionadas” (TAGNIN, 2013. p. 101.).

Pelo fato de as EIs possuírem um caráter sociocultural, será quase impossível que o aluno aprenda determinadas expressões sem algum tipo de contextualização, somam-se a isso, o fato de que nem todas as EIs são transparentes para estudante de E/LE, ou seja, o seu significado não é composicional e não podemos obter o significado apenas traduzindo as suas partes. Quando estamos

aprendendo um novo idioma, dificilmente decoramos as unidades fraseológicas com as que temos contato ao ler um livro ou ao ver um filme a não ser que essas sejam muito marcantes e significativas em nossa vida. Por conseguinte, também aprendemos o léxico de uma Língua Estrangeira (LE) e, portanto, as EIs, de acordo com a importância e a utilidade que ele têm para nós.

Para muitos estudantes de LE o contato com as expressões idiomáticas da língua estudada, neste caso, o da Língua Espanhola, só ocorrerá quando ele visitar um país hispanohablante ou então estudar de forma autônoma. Sabemos que aprender essas formas cristalizadas de outra língua não é fácil, pois necessitamos saber, além do significado, o contexto adequado para o emprego correto da expressão. Entretanto, não podemos querer ensinar um conteúdo com o qual o aluno não é minimamente familiarizado, visto que, por muitos anos o ensino gramatical e mais formal de língua foi tido como prioridade no ensino de LE. Primeiramente, Xatara (2001) propõe que consideremos, para a escolha EIs a serem ensinadas, o nível da aprendizagem do aluno. Para nós, como veremos posteriormente na discussão e apresentação da atividade a ser proposta por nós neste trabalho, considerar os conhecimentos prévios do aluno é necessário para um bom aproveitamento. É pensando nos conhecimentos prévios do aluno que, para um primeiro momento, selecionamos as expressões mais transparentes para depois introduzir as mais complexas e opacas.

## BREVE DISCUSSÃO DA ATIVIDADE

A atividade proposta neste trabalho foi pensada visando preencher as lacunas que podem ser deixadas no aprendizado do aluno devido a não abordagem das expressões idiomáticas em sala de aula. Segundo Leffa (2000, p. 37) “Uma palavra que é lida ou ouvida apenas uma vez, sem grande envolvimento por parte do leitor, pode ser facilmente esquecida”. Tendo em vista essa problemática, tentaremos em um primeiro momento utilizar expressões em espanhol parecidas com as expressões idiomáticas do português, com as quais se espera que os alunos estejam minimamente familiarizados devido às suas vivências individuais. Vemos essa atividade como uma sensibilização às EIs e não uma forma de ensiná-las, pois isso seria impossível de ser feito em uma única aula ou utilizando apenas uma atividade.

## ATIVIDADE

Para a atividade em questão, serão utilizados 17 Expressões Idiomáticas que deverão ser escritas em duas partes utilizando dois cartões. O primeiro cartão deverá conter a expressão incompleta com uma lacuna e, o segundo a palavra que a completa. Por exemplo, o cartão que contém a expressão “Ahogarse en un \_\_\_ de agua” deverá ser preenchido com o cartão que contém a palavra “vaso”. Além disso, o professor pode optar por trabalhar mais ou menos expressões dependendo de sua necessidade.

Para dar início à atividade, o professor dividirá os alunos em grupos e distribuirá para cada grupo 3 cartões com diferentes palavras que poderão ou não completar a expressão que será apresentada pelo professor. Após distribuir os cartões a todos os grupos, o professor dará início ao

jogo mostrando aos grupos o primeiro cartão do jogo, no qual estará faltando uma ou mais palavras para completar o sentido da expressão. Caberá ao aluno inferir e encontrar o significado mais adequado para essa expressão e ao professor corrigir e explicar esse significado. Por exemplo, se o professor colocar uma carta contendo “Pasar la \_\_\_ en blanco” O aluno terá que encontrar a palavra que melhor se encaixa nessa lacuna e, nesse caso, a palavra mais adequada é “noche”. O aluno irá inferir a resposta mais adequada a partir das palavras que foram distribuídas ao seu grupo.

Para Leffa (2000) “não basta conhecer as palavras é preciso saber usá-las, ou seja, com outras palavras, em determinados contextos” e é exatamente isso que essa atividade objetiva, fazer com que o aluno utilize os recursos e os conhecimentos que ele já possui da língua espanhola para conhecer outras palavras e, por conseguinte, as Expressões Idiomáticas. Caso os grupos não consigam chegar à palavra que completa a expressão, o professor, então, começará a dar dicas sobre ela. Por exemplo, se o aluno completar a expressão anterior “Pasar la \_\_\_ en blanco” com a palavra “peras”, o professor, frente a esse equívoco, começará a dar dicas como: “Se dice cuando alguien no duerme” para que o aluno infira, assim, a expressão e conclua que a palavra certa é “noche”. Após os grupos concluírem todas as expressões, eles deverão tentar criar pequenos diálogos utilizando-as e apresentar para os colegas.

Desta forma, o aluno praticará o léxico em um contexto situacional. Pensamos nas seguintes expressões: Pasar la noche en blanco, Sacar de sus casillas, Pisar huevos, Llorar sobre la leche derramada, Pedirle peras al olmo, Poner la mano en el fuego, Acostarse con las gallinas, Morder el anzuelo, No tener pelos en la lengua, Oler a cuerno quemado, Hablar por los codos, Agachar las orejas, Andar con pies de plomo, Ahogarse en un vaso de agua, Al pie de la letra, Faltarle un tornillo y Con el corazón en la mano. Todas as expressões da atividade foram encontradas no livro *Hablar por los codos, 2009*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E RESULTADO ESPERADO

Espera-se que com essa atividade os alunos conheçam um pouco do vasto mundo das EIs de forma lúdica e, desse maneira, fazer com que aprendam e, no futuro, utilizem esse tipo de expressões para sua comunicação. Essa atividade, como dito anteriormente, é uma sensibilização a essa temática. Espera-se que, ao trabalhar esse conteúdo em aula, tanto na Universidade, quanto no ensino básico, os alunos conheçam novas maneiras de expressar-se na língua estrangeira alvo, nesse caso, a Língua Espanhola.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, E. **Soy profesor/a – aprender a enseñar**, vol. 1. Madrid: EDELSA, Grupo Didascália, 2012.

LEFFA V.J. **As palavras e sua companhia**. Pelotas: EDUCAT, 2000. pg 96-118



VRANIC, G., **Hablar por los codos**, Frases para un español cotidiano, Edelsa, Madrid, 2009. (1ª edição, quarta reimpressão).

TAGNIN, Stella Ortwiler. **O jeito que a gente diz**: combinações consagradas em inglês e português. Barueri: DISAL, 2013.

XATARA, C. M. O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada Campinas**. Campinas: IEL-UNICAMP, janeiro-julho, 2001.

## CURSO PREPARATÓRIO PARA O EXAME DE PROFICIÊNCIA CELU: DA PREPARAÇÃO À APLICAÇÃO

Maica Frielink Immich<sup>15</sup>

**Resumo:** O “Certificado de Español: Lengua y Uso” (CELU) é um exame de proficiência em Língua Espanhola argentino, com validade internacional, destinado a estrangeiros que não tem a língua espanhola como língua materna e que necessitam comprovar seus conhecimentos em língua espanhola como segunda língua, seja para estudos ou trabalho. As provas do exame CELU são aplicadas em Porto Alegre na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Diante do aumento de candidatos ao certificado de proficiência, o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ofereceu, em 2017, a primeira edição do curso de Espanhol Avançado - Preparatório para o CELU: um curso de dez encontros de quatro horas/aula cada, destinado a alunos que já haviam concluído todos os níveis de Língua Espanhola oferecidos pelo NELE. Diante da inexistência de materiais didáticos organizados para o fim de preparação para o exame CELU, fez-se necessária a organização programática e didática do curso. O relato dessa experiência contempla desde o estudo acerca do exame e a análise de provas anteriores, até o fazer docente em sala de aula aplicando atividades que visam o aprimoramento das habilidades dos estudantes requeridas pelas provas. Além disso, buscou-se familiarizar os estudantes com os gêneros discursivos e com as temáticas mais recorrentes nas provas.

**Palavras-chave:** CELU; certificado de espanhol; ELE; curso preparatório.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho originou-se de uma experiência da autora como bolsista ministrante responsável por um curso preparatório para o exame de proficiência “*Certificado de Español: Lengua y Uso*” (CELU). O é um exame de proficiência em Língua Espanhola argentino, com validade internacional, destinado a estrangeiros que não tem a língua espanhola como língua materna e que necessitam comprovar seus conhecimentos em língua espanhola como segunda língua, seja para estudos ou trabalho.

As provas do exame CELU são aplicadas em Porto Alegre na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Diante do aumento de candidatos ao certificado de proficiência, o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ofereceu, em 2017, a primeira edição do curso de Espanhol Avançado - Preparatório para o CELU: um curso de dez encontros de quatro horas/aula cada, destinado a alunos que já haviam concluído todos os níveis de Língua Espanhola oferecidos pelo NELE.

Diante da indisponibilidade de programas de outras propostas com o mesmo objetivo, a tarefa de planejamento do curso, antes mesmo do planejamento das aulas, coube à bolsista ministrante. Dessa forma, este relato socializa com outros professores o produto do planejamento e das aplicações em sala de aula, especificamente a relação de conteúdos e habilidades selecionados para os dez encontros.

<sup>15</sup> Professora de Letras Português/Espanhol do Instituto Federal Farroupilha.

## O NÚCLEO DE LÍNGUAS EM EXTENSÃO

O Núcleo de Línguas em Extensão (NELE) é o núcleo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que oferece cursos de idiomas à comunidade. Os idiomas compreendidos pelo núcleo são atualmente nove, a saber: alemão, espanhol, francês, grego clássico, inglês, italiano, japonês, latim e russo<sup>16</sup>. Além de cursos desses idiomas em diferentes níveis, o núcleo já ofereceu aula de Português-Leitura e Produção textual e hoje oferece uma turma de Escrita criativa - Contos<sup>17</sup>.

As inscrições para os cursos do NELE são por sorteio. A política pedagógica do Núcleo faz com que as vagas sejam limitadas a vinte por grupo. Além de ter como objetivo a oferta de cursos de idiomas à comunidade, o Núcleo também propicia um incremento à formação dos discentes do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), uma vez que os bolsistas ministrantes dos cursos são ligados à Universidade. Sobre essa característica do Núcleo, Immich e Rodriguez explicam que:

Además de ofertarle cursos a la comunidad, el Núcleo busca constituirse como un espacio de observación e investigación para los docentes y becarios de la Institución. Los profesionales que actúan en los cursos son graduandos, graduados y posgraduandos del curso de Letras que mantienen vínculo con la UFRGS. Aunque no todos los profesores son investigadores científicos, todos son profesores investigadores de la praxis, pues, a partir de la reflexión de su práctica en sala de clase, mejoran su docencia (IMMICH; RODRIGUEZ, 2017, p. 9)

Sendo oferecido um espaço de reflexão didático-pedagógica, incentiva-se que os trabalhos desenvolvidos nos cursos sejam socializados, a fim de impactar e servir como base para outros profissionais docentes. Os cursos são, em sua maioria, destinados a adultos. No entanto, desde 2007 há cursos de espanhol e de francês destinados a crianças. Os cursos regulares oferecidos a adultos têm duração de 8 semestres. A certificação é por nível, ou seja, por semestre concluído.

Devido à demanda de alguns alunos que já haviam concluído os 8 semestres e que desejavam complementar sua certificação com um exame de proficiência internacional, o Núcleo de Línguas em Extensão ofereceu, em 2017, o curso Espanhol Avançado - Preparatório para o CELU, exclusivamente para alunos que haviam concluído sua formação no NELE.

## O CELU

O "*Certificado de Español Lengua y Uso*" (CELU) é um exame de proficiência com crescente reconhecimento internacional. Com 13 anos de existência, seu exame está voltado para os âmbitos acadêmicos e profissionais. O próprio nome do certificado indica seu enfoque: língua e uso. Dessa forma, as provas estão voltadas a situações comunicativas reais, comprovando competências que se

16 Informação disponível em: <http://www.ufrgs.br/nele/1.-nele-estrutura-organizacional>

17 As turmas atualmente oferecidas podem ser conferidas em <http://www.ufrgs.br/nele/3.-calendario-2015-1>.



referem à leitura, expressão escrita, compreensão e expressão oral, com a interação permeando as provas escritas e orais.

Algumas características do CELU fazem com que se apresentem cada vez mais candidatos - não apenas em Porto Alegre. Sendo um consórcio de 37 universidades argentinas, com sedes na Argentina, no Brasil, na Europa, na Ásia e na América do Norte, o exame vem sendo reconhecido por um número crescente de instituições pelo mundo.

Além do crescente reconhecimento a nível nacional, o fato de o certificado não apresentar data de validade é outro atrativo. É importante ressaltar que os candidatos se apresentam todos para a mesma prova, sendo a proficiência atribuída de acordo com os níveis que comprova de leitura, escrita, compreensão e expressão orais e interação. Portanto, diferentemente de outras provas, o aluno não precisa optar por um nível específico, segundo o qual será considerado apto ou não apto. No CELU, a todos os candidatos é oferecida a mesma prova e, de acordo com o desempenho de cada um, certifica-se seu nível de proficiência. Adicionalmente a essas vantagens quanto à praticidade da inscrição e a possibilidade de classificação nos diferentes níveis, o baixo-custo do exame atrai a muitos. Hoje, a inscrição custa em torno de 225 reais no Brasil. Outro fator, não menos atrativo, é o fato de o resultado ser divulgado em apenas 45 dias e o certificado ser disponibilizado transcorridos 120 dias das provas.

## A PROVA DE PROFICIÊNCIA

A prova do exame de proficiência para obtenção Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) é composta por duas partes: uma escrita e uma oral<sup>18</sup>. As duas provas acontecem no mesmo dia: a parte escrita pela manhã e a parte oral pela tarde. Na parte escrita são apresentadas tarefas de audição e escrita e de leitura e escrita. Já na parte oral, tem-se uma entrevista.

A parte oral é composta por três momentos: conversa inicial, conversa sobre uma lâmina escolhida pelo candidato e um jogo de papéis/situações. Dessa forma, inicialmente, encaminha-se uma conversa sobre aspectos pessoais e gerais sobre a vida do candidato. Na sequência, apresentam-se lâminas com diferentes temáticas. Essas lâminas costumam apresentar ilustrações e pequenos textos, sendo o gênero folheto bastante recorrente. O candidato escolhe uma lâmina sobre a qual gostaria de conversar. Após a escolha, solicita-se que o candidato fale sobre o que trata, o que opina sobre a questão abordada etc. Em seguida, é comum que se parta da temática da lâmina para outras temáticas que se relacionem com ela, a fim de possibilitar a expressão de diferentes contextos e campos semânticos, ou que se aprofunde o tema da conversa a fim de especializar as amostras colhidas. Como última atividade, solicita-se que o candidato leia o Juego de roles adjunto à lâmina. Essa atividade propõe uma situação e um papel que o candidato deve desempenhar.

18 No seguinte endereço eletrônico encontram-se exemplos de atividades do Exame, tanto da parte escrita (áudio e escrita; leitura e escrita) quanto lâminas da parte oral (com os correspondentes Juegos de Roles): <https://www.celu.edu.ar/es/content/actividades-del-examen-0>

## O CURSO PREPARATÓRIO PARA O CELU

Inicialmente, estudou-se cuidadosamente a prova, atentando-se para os tipos de questões, as habilidades que requerem e as temáticas recorrente. Em seguida, selecionaram-se conteúdos especialmente gramaticais para serem estudados ao longo dos encontros e aperfeiçoar a performance dos estudantes, candidatos ao certificado. A partir das características da prova e das estratégias de aperfeiçoamento do conhecimento dos aspectos linguísticos dos estudantes, bem como o desenvolvimento de suas habilidades, organizou-se um programa da disciplina. Em primeira instância, o programa compreendia apenas aspectos frutos do estudo da prova. Posteriormente, a partir do contato com os alunos, da constatação de suas dificuldades e do conhecimento de suas expectativas, planejaram-se as aulas (ver seção *Encontros* abaixo). O planejamento foi sendo alterado e aprimorado com o passar dos encontros e na próxima seção apresentam-se os planejamentos finais, tal como foram trabalhados.

## OS ENCONTROS

O curso preparatório para o CELU foi ofertado em 2017 pelo Núcleo de Línguas em Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NELE-UFRGS). Organizou-se em 10 encontros de 4 horas/aula cada, realizados sempre aos sábados pela manhã. O grupo discente compôs-se efetivamente de 7 alunos.

O número reduzido de alunos possibilitou a adequação dos planos às necessidades individuais dos discentes. Por exemplo, o estudo de verbos em imperativos foi uma necessidade. Seu estudo não se deu apenas porque a prova, sobretudo na parte oral, na atividade de *Juego de Roles*, exige do candidato o uso espontâneo de comandos afirmativos e negativos; deu-se devido à necessidade do grupo de estudantes colocar em prática seus conhecimentos gramaticais, seja na conjugação de verbos imperativos irregulares, seja no uso adequado dos verbos em imperativo afirmativo e negativo aos tratamentos formais e informais. Apresenta-se abaixo o resultado das adaptações feitas em relação ao planejamento inicial. Descrevem-se os passos e os conteúdos trabalhados, bem como as atividades destinadas à preparação para o Exame, com base nas atividades de edições anteriores da prova. Destaca-se a distribuição do estudo de diferentes gêneros textuais ao longo dos encontros, uma vez que a prova apresenta certa regularidade quanto à solicitação de leituras e produções de alguns gêneros como cartas.

Encuentro 1	Encuentro 2
<ol style="list-style-type: none"> <li>Breve presentación del curso y del examen CELU;</li> <li>Acercándose al modelo de prueba CELU: análisis de una prueba escrita;</li> <li><b>Estudio del género textual CARTA</b> (1) CARTA DE PRESENTACIÓN; (2) CARTA PERSONAL; (3) CARTA AL DIRECTOR (DE LECTOR); (4) CARTA DE RENUNCIA.</li> <li>Lectura de una noticia y escritura de una carta informal;</li> <li>TAREA PARA CASA: Una actividad de escritura de una <u>carta formal</u></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Discusión acerca de la tarea para casa: Lectura de una noticia y escritura de una <u>carta informal</u>.</li> <li><b>Retroalimentación</b> de la actividad de la clase anterior;</li> <li><b>Carta de lectores (profundización);</b></li> <li><b>Análisis de una prueba oral;</b></li> <li><b>Juego de roles:</b> simulación colectiva;</li> <li>Juego de roles: simulación entre los estudiantes (con intercambio de los roles);</li> <li>Análisis de la profesora.</li> </ol>
Encuentro 3	Encuentro 4
<ol style="list-style-type: none"> <li>Retroalimentación de la actividad de la clase anterior (carta informal);</li> <li><b>DISCUSIÓN:</b> les pido perdón: amo fumar;</li> <li>Actividad de audio;</li> <li><b>Simulación</b> de una prueba oral con los alumnos (con mitad del grupo);</li> <li>Estudio del <b>imperativo</b>;</li> <li>Estudio del género <b>CORREO ELECTRÓNICO</b>.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Corrección de ejercicios sobre el <b>imperativo</b>;</li> <li><b>Simulación</b> de una prueba oral (con la otra mitad del grupo);</li> <li><b>Acentuación</b>;</li> <li>Estudio de <b>INFORMES</b>;</li> </ol>
Encuentro 5	Encuentro 6
<ol style="list-style-type: none"> <li>Una prueba escrita completa para hacer en la casa (educación a distancia).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Entrega de la actividad a distancia;</li> <li><b>Devolución</b> de las actividades anteriores;</li> <li><b>Corrección</b> de los ejercicios de acentuación;</li> <li>Algunos <b>heterotónicos</b>;</li> <li>Los <b>pronombres</b> (enfoque en el uso): reescrita de párrafos;</li> <li>Tipos de <b>estructura de párrafos</b> (enumeración, comparación, contraste, etc.)</li> <li><b>Marcadores discursivos, organizadores del discurso</b>;</li> <li>Discusión sobre <b>cómo comentar en un foro</b>.</li> </ol>
Encuentro 7	Encuentro 8
<ol style="list-style-type: none"> <li>Devolución y comentarios;</li> <li><b>Conjunciones y locuciones conjuntivas</b>;</li> <li>Juego de roles;</li> <li><b>Simulación de la prueba oral (completa)</b>;</li> <li>Actividad de audio;</li> <li>Lectura y discusión de una actividad de lectura;</li> <li>Tarea para la casa: una actividad de lectura y escritura.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Simulación de la prueba oral (completa)</b>;</li> <li>Análisis de las simulaciones y evaluación;</li> <li>Discusión de temáticas frecuentes;</li> <li>Discusión de una actividad de lectura;</li> <li>Tarea para la casa: una actividad de lectura y escritura.</li> </ol>

Encuentro 9	Encuentro 10
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Estudio del género <b>noticia</b>;</li><li>2. <b>Artículo de opinión</b>;</li><li>3. <b>Discurso indirecto</b>;</li><li>4. Análisis de un <b>comunicado</b>;</li><li>5. Análisis de un <b>folleto</b>.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Repaso de los <b>géneros más frecuentes</b>;</li><li>2. Estudio de <b>láminas</b> de la prueba oral;</li><li>3. Práctica de la prueba oral.</li><li>4. <b>Autoevaluación</b>.</li></ol>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência de planejar e ministrar os encontros do curso preparatório, afirma-se que foi um curso que superou as expectativas, uma vez que percebeu-se uma melhora significativa nas provas escritas simuladas dos estudantes, bem como na sua expressão oral. Os alunos, a cada atividade, eram desafiados a apresentar um melhor desempenho, buscando apoio nos conteúdos revisados e nas estratégias indicadas.

O conhecimento das etapas da prova foram de suma importância para os resultados obtidos. Conhecer os objetivos de cada atividade da prova fez com que os estudantes direcionassem suas anotações à solicitação de produção nas questões de áudio. A prática de leitura de diferentes gêneros levou aos alunos a selecionarem melhor as informações dos textos das questões de leitura e escrita. Da mesma forma, observou-se uma melhora considerável na produção oral, uma vez que foram propostas inúmeras dinâmicas de simulação da segunda parte do Exame.

Todas as atividades eram seguidas de momentos reflexivos e avaliativos - de forma individual ou em grupo-, a partir dos quais eram sistematizados coletivamente os aspectos linguísticos envolvidos (fossem problemáticos ou indicativos de qualidade). A adequação do enfoque do curso às necessidades individuais dos estudantes possibilitou que os alunos saíssem confiantes e realmente preparados para enfrentar a prova.

Alguns dos estudantes optaram por não se inscrever no CELU por motivos pessoais. Uma aluna teve complicações de saúde ao final do curso e também não se apresentou para o Exame. Dentre os que efetivamente se apresentaram no dia do Exame, uma estudante alcançou o nível avançado, sendo certificada com a mais alta classificação do *Certificado de Español Lengua y Uso*. Infelizmente, até o momento, o curso não foi ofertado novamente devido a impossibilidade da bolsista seguir ministrando as aulas e devido ao fato de não havermos tido outro grupo solicitando essa preparação específica - demanda que fez com que se ofertasse pela primeira vez o curso.

## REFERÊNCIAS

CELU. **Certificado de Español Lengua y Uso**. Disponível em: <https://www.celu.edu.ar/>

NELE. **Núcleo de Línguas em Extensão**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nele>

IMMICH, M.F.; RODRIGUEZ, M. N (Org). **Cadernos pedagógicos do Nele: espanhol [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2017.

## ATIVIDADES DE INTERAÇÃO ORAL E ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ELE

Maica Frielink Immich<sup>19</sup>

**Resumo:** Diante da especificidade do ensino de espanhol para falantes de português brasileiro a nível escolar, e considerando-se a escassez de estudos acerca dos desdobramentos da teoria sócio-interacionista de Vygotsky no que se refere às proposições de atividades de interação nesse processo de ensino-aprendizagem uno, este trabalho tem como objetivo estudar e analisar a interação no processo de ensino e aprendizagem, focando-se nos pressupostos apresentados por estudos e documentos nacionais e internacionais que norteiam o ensino de língua estrangeira no Brasil atualmente. Além de um estudo bibliográfico, apresenta-se uma análise das atividades de interação propostas pelo livro didático *Enlaces 1*, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para a análise, as atividades de interação oral e escrita são classificadas por tipos e os dados são organizados em uma tabela que evidencia os espaços destinados às interações no processo de ensino-aprendizagem desse material didático. Constatou-se a variedade da oferta de atividades de interação e identificaram-se os sujeitos envolvidos como agentes sociais, capazes de realizar atividades que levam ao cumprimento de tarefas e possibilitam o desenvolvimento de ações a partir da construção coletiva do conhecimento. Observou-se que há maior quantidade de proposições de interação oral, em relação às interações escritas. Ademais, verificou-se que as atividades de escrita são mais específicas em suas requisições, apresentando, na maioria das vezes, uma sequência de atividades cuja concatenação leva à realização de tarefas por parte dos alunos. Dessa forma, ainda que em menor quantidade, as atividades de interação escrita mostraram-se mais significativas e complexas, desenvolvendo um papel mais consistente em termos de encadeamento para a progressão da aprendizagem.

**Palavras-chave:** interação; atividades de interação; ensino de língua estrangeira; espanhol; livro didático.

### INTRODUÇÃO

Muitos estudos vêm sendo realizados no que se refere à interação em sala de aula. Alguns destes estudos se atêm à interação referente ao contexto de ensino-aprendizagem de espanhol, contudo, como língua materna<sup>20</sup>; poucos se centram na especificidade da interação em contextos de ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira<sup>21</sup> e são raros aqueles que o fazem centrando-se nas atividades do livro didático que promovem a interação<sup>22</sup>, quando o fazem, apresentam análise meramente quantitativa, distanciando-se da análise qualitativa;<sup>23</sup> ademais, aqueles que analisam as

19 Professora de Letras Português/Espanhol do Instituto Federal Farroupilha (IFFar)

20 Por exemplo, (1) GARCÍA, M. R. *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria*. CIDE, Madrid, 1989; e (2) GUEVARA, Y., MARES, G., RUEDA, E., RIVAS, O., SÁNCHEZ, B., ROCHA, H. Niveles de Interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, junio, año/vol. 31, número 001. Guadalajara, México, 2004 (disponível em: <http://revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/view/23229>)

21 MORENO, C. y ALASTRUEY, T. La interacción en clase es posible: estrategias para conseguirla. *Cuadernos Canela*, Vol. XXV, pp. 51-64), 2014.

22 Cita-se o trabalho de María Concepción Benito Ullán, intitulado *Tratamiento de la Interacción en el Aula ELE: análisis de manuales* (disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/17/17\\_0351.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0351.pdf)), que se preocupa em apresentar os tipos de interação oferecidas como input em alguns livros didáticos.

23 RAMOS, J.Ezeiza. El tratamiento de la expresión y la interacción oral en los manuales de ELE: Una perspectiva de síntesis. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE) : Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 1, 2007.

propostas de interação oriundas do material didático, estão, muitas vezes, orientados ao ensino de Língua Portuguesa<sup>24</sup>.

Diante da especificidade do ensino de espanhol para falantes de português brasileiro a nível escolar, e considerando-se a escassez de estudos acerca dos desdobramentos da teoria sócio-interacionista de Vygotsky no que se refere às proposições de atividades de interação nesse processo de ensino-aprendizagem uno, justifica-se a realização do estudo a continuação que visa (1) à análise da sócio-interação proposta pelo livro didático de Língua Estrangeira, atentando-se à produção de conhecimento e à internalização almejados. Além disso, (2) busca verificar como e em que medida estes livros propõem e estimulam a participação dos sujeitos nas interações, identificando quem são os sujeitos da interação; e, ademais, (3) discute de que maneira as propostas de tarefas e atividades estão relacionadas com o contexto histórico, social e cultural dos estudantes, possibilitando que estes, como agentes sociais, transformem seu entorno com o instrumento mediador da linguagem, a partir da interação em Língua Espanhola.

Com a análise feita, almeja-se a ilustração de como é proposta, através dos diferentes modelos, a interação, e a maneira encontrada para proporcionar ao(s) indivíduos(s), sujeito(s) da educação, a apropriação do novo sistema linguístico, tanto de conceitos cotidianos forâneos ou espontâneos de outra realidade - que não aquela do contexto histórico, cultural e social dos alunos brasileiros -, quanto dos conceitos científicos atrelados ao novo sistema linguístico. Portanto, a parte final deste artigo discorre acerca das propostas de atividades de interação de um livro didático. Desta forma, temos, na última parte deste estudo, uma amostra do que hoje se encontra nos livros didáticos usados em larga escala nas escolas do país e que muitas vezes norteiam a práxis docente, sendo consideravelmente relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

Devido à falta de compêndios específicos sobre o tema em questão, apresenta-se em seguida um estudo sobre a interação e as atividades de interação de um livro aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Apresenta-se (1) uma explanação acerca da interação nos documentos oficiais, nacionais e internacionais, que norteiam o ensino e a aprendizagem de Língua Espanhola, (2) uma pesquisa bibliográfica acerca do tema e, ao final, (3) a análise de propostas didáticas de interação, a partir da qual se discutem suas implicações pedagógicas, com o intuito de refletir criticamente sobre a proposição vigente de atividades de interação no processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no contexto brasileiro. O livro didático escolhido para a coleta de dados para análise foi o *Enlaces 1* (Editora Moderna), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2015 para uso nas escolas durante os anos de 2015 e 2016.

## ENSINO E INTERAÇÃO

No contexto educacional brasileiro, observou-se um crescimento da oferta de ensino de Língua Espanhola nas redes públicas e privadas brasileiras desde a obrigatoriedade da oferta de ensino de

24 Como o estudo que apresenta o artigo intitulado “Oralidade no livro didático: os primeiros passos de um longo caminho”, de Edna Carla Lima da Silva e Ewerton Ávila dos Anjos Luna, na Revista *encontros de vista*, n.14, jul/dez.

espanhol nas escolas, conferida pela lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005<sup>25</sup>. Em decorrência desta lei, deu-se a inclusão de questões de Língua Estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir de 2010 – prazo estipulado pela lei ordinária para conclusão do processo de implementação da mesma. Tem-se, assim, justificada a necessidade de materiais didáticos de Língua Espanhola que auxiliem de maneira adequada no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira a nível escolar.

O Brasil possui uma política para o livro didático que data de 1929, segundo site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa, que originalmente se chamava Instituto Nacional do Livro (INL), desenvolveu-se e foi aprimorado para, após diversas etapas, já em 1985, chamar-se Programa Nacional do Livro Didático. Inicialmente, o Programa Nacional do Livro Didático (doravante denominado PNLD), encarregava-se somente da compra e distribuição dos livros didáticos para as escolas. Mais tarde, a partir de 1996, foram incorporados os processos de avaliação pedagógica dos livros submetidos ao programa. Neste tocante, faz-se importante a seguinte passagem:

A disciplina língua estrangeira na escola regular passou a contar, a partir de 2011, com a possibilidade de dispor de um livro didático para ser utilizado em sala de aula do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, financiado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (DAHER, FREITAS, SANT'ANNA, 2013, p. 408)

Sendo assim, a partir do ano de 2011, a política nacional adotada pelo PNLD é de oferecer livros didáticos também de língua estrangeira aos alunos. Segundo o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 - Ensino Médio<sup>26</sup>, a avaliação destes livros do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês), leva em consideração se a obra apresenta uma série de critérios, dos quais, ressalta-se:

10. promove atividades de produção escrita que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), apoiada em um entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto;

[...]

14. oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio; (BRASIL, 2014, p.12)

Estes dois critérios, na ficha de avaliação pedagógica das obras (p.17-18), desdobram-se nas seguintes perguntas:

25 Conforme publicação oficial por parte do governo no site do Planalto (<http://www.planalto.gov.br/>)

26 Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/>

- (1) Propõe práticas que possibilitam aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?
- (2) Contém atividades relativas a diferentes situações de comunicação, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio?

O fato de termos os dois critérios acima descritos presentes nos Critérios Eliminatórios Específicos para o Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna (espanhol e Inglês)<sup>27</sup>, acarreta, necessariamente, na obrigatoriedade dos livros proporem tarefas que compreendam atividades de produção escrita e expressão oral. Estas atividades devem possibilitar a interação em língua estrangeira, tanto no contexto escolar de ensino-aprendizagem quanto relativas às necessidades de fala do estudante nas mais diversas situações de comunicação.

O PNLD elabora, a cada ano, o *Guia do Livro Didático*<sup>28</sup> com os livros selecionados. A partir deste guia, os professores podem escolher os livros com os quais desejam trabalhar. O *Guia do Livro Didático 2015*, por exemplo, apresenta duas opções de livro didático para o ensino de espanhol como Língua Estrangeira Moderna no ensino médio: *Cercanía Joven* e *Enlaces*.

Somando-se às orientações do PNLD, está o Marco Comum de Referência para as Línguas (MCER), com o qual é importante que todos os materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras estejam de acordo. Portanto, é necessário que o livro didático - fundamental para a aprendizagem-, permita ao usuário, estudante de espanhol, desenvolver suas competências comunicativas (sejam elas linguísticas, sociolinguísticas ou pragmáticas) para que possa desenvolver atividades<sup>29</sup> a fim de cumprir tarefas<sup>30</sup> e realizar ações<sup>31</sup>. Além do MCER, o Plano Curricular do Instituto Cervantes apresenta o aluno como agente social “(...) que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.”<sup>32</sup>

Em relação à interação social, o Plano Curricular a remete à exigência oriunda da necessidade cotidiana de resolver problemas, da qual não se eximem as diversas situações comunicativas consoantes aos princípios que regem a escolha do livro didático do componente curricular Língua Estrangeira em nosso país.

27 Item 3.1.2.1 do anexo III do Guia do Livro Didático PNLD 2015, p.39.

28 Os Guias PNLD podem ser acessados em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>

29 Las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea. (MCER, 2002, p.9)

30 “Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.” (MCER, 2002, p.10)

31 “(...) 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.” (MCER, 2002, p.10)

32 Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm).



Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), encontra-se a que a formação básica almejada no Ensino Médio se constitui de uma série de desafios<sup>33</sup> que exigem uma organização curricular que adote estratégias que “potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento” (p. 74-75). Constata-se, portanto, uma preocupação latente da promoção da interação docente-aluno e da interação entre pares. Sobre estes dois tipos de interação, oriundas das visões vygotskianas, Baquero<sup>34</sup> (1998, p.138) discute algumas questões metodológicas na interação docente-aluno, como, por exemplo, a respeito das sequências comunicativas motivadas por perguntas do professor (que sabe as respostas), resposta do aluno e decorrente avaliação. Segundo o mesmo autor (1998, p.138), na interação docente-aluno se dá o intercâmbio discursivo que pode ser situado no que denominou Cazden<sup>35</sup> como “reconceitualização” ou “reconstrução”, nos termos de Edwards e Mercer<sup>36</sup>. Já em relação à interação entre pares, Baquero (1998, p.141) atenta para a necessidade de um tratamento particular neste tipo de interação, dada a possibilidade de alternância de papéis, em que alunos perguntam em certo momento e em outro respondem, não se restringindo, portanto, ao professor, a tarefa de perguntar (como apresentado como exemplo para a interação docente-aluno).

De acordo com Rego<sup>37</sup> (1994, p.98), segundo o materialismo histórico dialético que influenciou a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, “o sujeito produtor de conhecimento (...) é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem”. Ou seja, a produção do conhecimento envolve sempre uma ação. Sendo Vygotsky conhecido por sua abordagem sócio-interacionista, faz-se importante comentar que para ele há uma associação tão significativa entre o homem e a interação, que “o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais”. (REGO, 1994, p.93). Desta forma, é fundamental o entendimento de que a linguagem é mediadora destas interações sociais e que, para a produção de conhecimento, os sujeitos devem se posicionar de maneira ativa frente ao mundo. Concomitantemente, na sala de aula, é vital a participação ativa dos alunos nas atividades desenvolvidas.

Em *Pensamento e linguagem* (1991), Vygotsky aproxima o aprendizado de uma nova palavra em língua materna à aprendizagem de língua estrangeira, e acrescenta: “o que a criança necessita, diz Tolstói, é uma oportunidade para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto linguístico geral.” Para estes autores ( VYGOTSKY, 1991, p.105), ao passo que a criança tem contato com um

33 Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, 2000, p.74)

34 BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Artes Médicas. Porto Alegre, 1998.

35 CAZDEN, C. El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Paidós. Barcelona, 1991.

36 EDWARDS, D. y MERCED, N. El conocimiento compartido. El desarrollo de la comunicación en el aula. Paidós. Barcelona, 1988.

37 REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva Histórico – Cultural da Educação. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994.

novo conceito, ela passa a reconhecer a nova palavra em outros contextos e, posteriormente, sente a necessidade de usá-la. Ou seja, temos uma conceitualização por parte do aluno, uma significação oriunda de sua experiência.

No ambiente escolar os sujeitos devem se posicionar de forma ativa, visando à construção de novos conhecimentos a partir da significação dos novos conceitos. A interação em sala de aula de Língua Estrangeira ocupa um lugar primordial para a obtenção deste objetivo, na medida em que, a partir dela, se dá o uso efetivo da língua. A interação e a produção de conhecimentos não se dão apenas por “conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças” (REGO, 1994, p.77), elas estão intimamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, cujos conhecimentos são, também, “adquiridos por meio do ensino sistemático” (REGO, 1994, 77).

Tais formas de construção de conhecimentos são indissociáveis na realidade escolar, sobretudo se pensarmos no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Neste contexto específico, verifica-se a interdependência de ambos conhecimentos na medida em que se tem uma mudança de paradigma atuando sobre a experiência pessoal dos alunos. Isto se dá a partir da apropriação de elementos linguísticos que não lhes é comum (ainda que bastante semelhante em muitos casos, ao nos referirmos ao espanhol) porque o significante não é associado, *a priori*, ao seu significado, haja vista que o primeiro é desconhecido/novo. Conseqüentemente, os alunos se deparam com um conceito novo (em língua estrangeira) versando sobre um entendimento de mundo talvez já conhecido e assimilado. Diante da necessidade de uso proveniente da exposição às novas palavras (à qual nos referimos anteriormente, a partir da citação de Tolstoi por Vygotsky em Pensamento e linguagem), os alunos passam a expressar-se, na interação, usando as novas palavras para se referir aos conceitos desejados.

## ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE INTERAÇÃO PROPOSTAS POR UM LIVRO DIDÁTICO

O livro *Enlaces 1*, destina-se ao primeiro ano do ensino médio. O livro do professor se divide em: *Presentación, Cómo es este libro, Índice, El español en el mundo, 8 unidades, Un poco más de todo, Modelos de pruebas de ENEM, Más cosas, Tablas de verbos, Glosario, Transcripciones, Bibliografía e Referencias de Internet*. Na apresentação constante no mesmo, observa-se a intenção de propor, em toda a coleção – composta de três volumes, cada um destinado a uma série do ensino médio -, “*Actividades que te estimulen a desarrollar las habilidades de hablar, escuchar, leer, escribir y, en definitiva, a interactuar en español*”<sup>38</sup> e “*Propuestas de trabajos individuales, en parejas o en grupos, para establecer un ambiente cooperativo*”<sup>39</sup>. Partindo-se desta apresentação, foram analisadas as atividades e propostas de interação segundo seu tipo. Tal análise pode ser conferida na tabela abaixo:

38 Atividades que te estimulem a desenvolver as habilidades de falar, escutar, ler, escrever e interagir em espanhol.

39 Propostas de trabalhos individuais, em duplas ou em grupos, para estabelecer um ambiente cooperativo.

Tipo da atividade de interação	U. 1	U. 2	U. 3	U. 4	U. 5	U. 6	U. 7	U. 8
Resolver exercícios escritos coletivamente (incluindo propostas de escrita)	3	4	3	1	4	1	1	2
Conversar com a turma	3	1	2	3	3	2	2	2
Conversar com um colega	1	3	2	1	1	3	1	1
Comparar respostas com um colega	3	1	1		1	1		1
Preparar uma apresentação/diálogo	1		1	1			1	1
Conversa guiada		1				1		
Dramatização		1						
Inventar uma campanha/confeccionar folhetos em grupos			1		3			
Preparar um desfile de moda em grupo						1		
Elaborar uma sinopse em grupo							1	
Interação lúdica em dupla (estilo batalha naval)								1
Preparar um guia de esportes em grupo								1

Com os dados acima, constata-se que há uma maior quantidade de interação oral que interações escritas. Contudo, verifica-se, pela própria nomenclatura adotada na tabela acima, que as atividades de escrita são mais específicas em suas requisições, apresentando, na maioria das vezes, uma sequência de atividades, cuja concatenação leva à realização de tarefas por parte dos alunos. Também pela tabela acima, observa-se que há uma progressão das atividades no que diz respeito à sua complexidade. Lembrando que o livro *Enlaces 1* está destinado a alunos do primeiro ano do ensino médio, a abordagem inicial é bastante básica e trabalha com elementos básicos da língua. Conforme se dá o avanço das unidades, temos claramente um aumento no número de propostas de interação, uma vez que os alunos já detêm um conhecimento anterior que podem empregar ao interagir com os colegas.

Neste primeiro momento da análise, pensou-se que o número de atividades de interação era bastante reduzido frente às expectativas – motivadas pelo estudo dos documentos que norteiam a educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e no estudo dos documentos e guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), incluindo os Critérios Eliminatórios Específicos para o Componente Curricular Língua Estrangeira. Entretanto, deparamo-nos com doze atividades de interação bastante elaboradas na seção intitulada “*Un poco más de todo*”. Com isso, atesta-se o argumento anterior, que dizia respeito à necessidade de um input para que se dê a interação e que as propostas possam receber incrementos e requererem mais elaboração por parte dos alunos na hora de atuar como sujeitos.

Quanto à postura dos sujeitos nas interações, deve-se salientar que muitas vezes, principalmente nas interações mais básicas, os alunos ocupam o papel de aprendizes, uma vez que discutem sobre exercícios e comprovam as respostas com os colegas. Isso vem ao encontro da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já que estes apontam para a necessidade de atividades que *potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento*” (p. 74-75). Salienta-se aqui que a interação aluno-aluno é a que verificamos nas propostas do livro didático. Nem mesmo são feitos apontamentos para o professor, no livro a este destinado, sobre como conduzir ou posicionar-se nas interações propostas. Fica, portanto, subentendida a interação professor-aluno como uma interação inerente ao processo de ensino e aprendizagem, interação esta que não perpassa os enunciados e as indicações pedagógicas. Quanto ao papel do professor, também cabe a colocação de que os mesmos podem fazer-se valer das atividades de interação encontradas na seção “*Un poco más de todo*” se julgar necessário e apropriado desenvolver ainda mais a comunicação, principalmente oral. Algumas das propostas permitem aos alunos expressar-se efetivamente e significativamente, dando sua opinião e argumentando, ainda que basicamente, acerca de temas estudados para a realização de alguma tarefa. Poucas vezes é solicitado que o aluno ocupe um lugar que não o de estudante ou do sujeito que de fato é, isto somente ocorre quando lhes é solicitada uma dramatização e que preparem um diálogo. Vejamos abaixo, como modo de ilustração, as propostas que solicitam que os alunos sejam sujeitos fictícios. Primeiramente, uma proposta da unidade 2 do referido livro:

#### **En otras palabras...**

[...]

2. En parejas, elaboren la transcripción de una entrevista de trabajo para uno de los siguientes cargos: recepcionista, guía turístico, técnico en gastronomía. Esto les servirá como guion para representarla en la sección “Como te decía”. [...]

#### **Como te decía...**

[...]

1. Junto a tu compañero/a de trabajo de la actividad 2 de “en otras palabras...”, transforma el texto que han elaborado en una representación oral en clase.

[...]

2. Ensayen la entrevista de modo a saberla de memoria y luego preséntenla a sus compañeros de clase.

Mais adiante, na unidade 4, encontra-se a seguinte atividade:

En parejas, elaboren un diálogo por webcam entre un estudiante de intercambio en algún país hispanohablante y alguien de su familia. Deben definir cuál de las casas van a enseñar, qué partes y luego los papeles de cada uno. Es importante describir características como localización, dimensiones, colores, etc. (...)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, ratificamos a importância da interação para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Verificou-se que o livro analisado apresenta coerentemente atividades variadas que levam àquilo que se apresenta inicialmente: *Propuestas de trabajos individuales, en parejas o en grupos, para establecer un ambiente cooperativo*. O ambiente colaborativo almejado é propiciado pelo grande número de exercícios escritos, majoritariamente perguntas de interpretação, que são propostas através de trabalhos em dupla ou em grupos.

Entre as interações orais e escritas, o tipo de atividade que se destaca é de interações orais, constatando-se que a habilidade de escrita é preponderantemente desenvolvida nas unidades finais, quando lhes é solicitada a produção de textos de diferentes gêneros. A constatação do destaque da oralidade nas atividades de interação não é, por si só, um problema a ser destacado porque os documentos estudados, apesar de remeterem, sim, à necessidade de produções escritas, ao tratar de expressão, centra-se mais na oralidade. Assim, as produções escritas encontradas sobretudo nas unidades três, seis, sete e oito são menos subjetivas que as interações orais propostas pelos tipos que encabeçam a tabela da análise.

Ainda assim, as propostas mais elaboradas de interação estão presentes nas unidades três e cinco e dizem respeito à criação de campanhas e confecção de folhetos. Nesta linha, nas unidades seis, sete e oito também são propostas atividades de maior exigência de negociação e argumentação, que culminam no cumprimento de tarefas e na realização de ações e permitem o desenvolvimento de suas competências comunicativas. Especialmente nas propostas de elaboração de campanhas, folhetos e, inclusive, de um desfile, exigem que o aluno se porte como agente social, justamente porque o leva à ação, permitindo seu posicionamento de acordo com contexto histórico, social e cultural no qual está inserido. Além disso, tais propostas valorizam o conhecimento de mundo dos sujeitos envolvidos, permitem a expressão em suas variadas formas e fomenta a cooperação entre os indivíduos aprendizes uma vez que devem consolidar um projeto coletivamente, através da interação e da construção coletiva de conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos 2015**, língua estrangeira moderna: ensino médio. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAZDEN, C. El discurso en el aula. **El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. Paidós. Barcelona, 1991.



CAZDEN, C. **Selective Traditions: Reading of Vygotsky in Writing Pedagogy**. En: D. Hicks (ed). Child discourse and social learning: an interdisciplinary perspective, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

DAHER, Del Carmen; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. **Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD**. Eutomia. Recife. Vol. 1, 2013.

EDWARDS, D. y MERCED, N. **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comunicación en el aula**. Paidós. Barcelona, 1988.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico - Cultural da Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

STEIN, D. **Situated learning in Adult Education**. ERIC Digest, n.195, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



**UNIVATES**

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil  
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000  
[www.univates.br](http://www.univates.br) | 0800 7 07 08 09