

HELENA GONÇALVES
LIVIA ECCARD
(ORGANIZADORAS)

**ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA:
ENTRE PESQUISAS E PRÁTICAS**

LIVRO DIGITAL
1ª edição

Helena Gonçalves

Livia Eccard

(Orgs.)

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA:
ENTRE PESQUISAS E PRÁTICAS

(Livro digital)

1ª edição

Rio de Janeiro

CAP/UERJ

2020

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA:
ENTRE PESQUISAS E PRÁTICAS

Helena Gonçalves

Livia Eccard

(organizadoras)

Copyright ©2020 dos Autores

E59 Ensino de línguas estrangeiras na infância e adolescência: entre pesquisas e práticas [livro eletrônico] / Helena Gonçalves, Livia Eccard [orgs]. – Rio de Janeiro: CAP/UERJ, 2020. 302 p.

ISBN: 978-65-88405-07-9

Modo de acesso: <https://seleiabrasil.wixsite.com/seleiabrasil>

1. Educação. 2. Língua e linguagem – Estudo e ensino. 3. Língua estrangeira – Estudo e ensino. I. Gonçalves, Helena, org., II. Eccard, Livia. org.



Educação. Ensino de línguas estrangeiras.

Todos os direitos reservados e protegidos. Proibida a duplicação ou reprodução desta obra ou partes da mesma, sob quaisquer meios, sem autorização expressa dos editores.

Este e-book não pode ser vendido. Os autores autorizaram a publicação das atividades que elaboraram.

Edição: Helena Gonçalves / Livia Eccard

Diagramação: Livia Eccard

Capa: Ingrid Peres

Rio de Janeiro/2020

NEPE
Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Sumário

[6] Apresentação

[8] Ana Regina Vaz Calindro & Hannah Manes e Moraes

- O ACESSO À GRAMÁTICA UNIVERSAL NO APRENDIZADO DO PASSÉ COMPOSÉ POR FALANTES DE PORTUGUÊS L1 EM AULAS DE FRANCÊS L2

[32] Anabel Medeiros Azerêdo de Paula

- ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA

[42] Ana Paula Loureiro

- USANDO O CELULAR EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

[54] Andreia Brust Guimarães & Jéssica Gonçalves da Silva

- LUDICIDADE E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: MEDIAÇÃO E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[66] Ângela Cristina Rodrigues de Castro

- ENSINO HÍBRIDO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

[81] Brízzida Anastácia Souza Lobo de Magalhães Caldeira

- O USO DE QUADRINHOS NO ENSINO DE GÍRIAS E NEOLOGISMOS EM AULAS DE PLNM

[97] Cristina Maria da Silva Grilo Martorelli & Fernando Silva Viana Junior

- O ENSINO DE LE A PARTIR DE UM VIÉS (INTER)CULTURAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

[110] Edmar Guirra, Flávia Gomes, Larissa Arruda & Miriam Levy

- O FRANCÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: ATELIÊS TEMÁTICOS, INSERÇÃO E MOTIVAÇÃO

[126] Evânia Maria Ferreira do Nascimento

- ANÁLISE DE PROVAS DE CONCURSOS PARA PROFESSOR DE ESPANHOL: UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE TEXTOS E QUESTÕES

[137] Helena da Conceição Gonçalves

- PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

[148] Jamile Forcelini

- O PAPEL DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR ADOLESCENTES E ADULTOS

[162] Janine Santos Alves Barbosa

- O PROFESSOR DE INGLÊS E O ENSINO DO LETRAMENTO DIGITAL NA QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

[171] Livia Eccard

- O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO ENSINO DE FRANCÊS PARA CRIANÇAS

[183] Luciana Martins Pacheco

- O USO DO PRESENTE DO INDICATIVO PELO FUTURO DO PRETÉRITO EM EXPRESSÕES DE DESEJO E O ENSINO DE PL2E

[197] Marcelle Pimenta & Renata Martuchelli

- A LITERATURA HISPÂNICA ATRAVÉS DA INTERCULTURALIDADE E DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA NAS TURMAS DO COLÉGIO ESTADUAL HISPANO BRASILEIRO

[207] Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias

- O KAHOOT COMO FERRAMENTA DE TRABALHO DO ENSINO APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO FUNDAMENTAL

[222] Maria Lúcia da Silva Brito & Natália Barroncas da Fonseca

- AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES DE LI NO EM DO CApUFRR

[232] Renata Martuchelli Tavela

- AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NAS AULAS DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS

[243] Priscila da Silva Marinho

- UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE DISCENTES DE ENSINO MÉDIO GERADAS EM SITUAÇÃO DE CONTATO ENTRE PORTUGUÊS/LM E ESPANHOL/LE

[253] Priscila Rodrigues Cardoso Fonseca

- A FORMAÇÃO DOCENTE PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES É NECESSÁRIA EM FRANCÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

[265] Rodrigo da Silva Campos

- LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS UM ENSINO PARA O FUTURO OU PARA O PRESENTE

[276] Valéria Jane Siqueira Loureiro

- A POLÍTICA DE ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

[292] Viviane Bastos & Glaucia Moraes

- ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ORAL EM LÍNGUA INGLESA

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos este e-book – Ensino de línguas estrangeiras na infância e adolescência: entre pesquisas e práticas – resultado dos trabalhos apresentados durante I Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância e Adolescência – I SELEIA –, realizado nos dias 05 e 06 de julho de 2018, no CEFET/RJ, Rio de Janeiro.

O evento teve como objetivo divulgar e promover debates acerca da produção científica e das práticas que envolvem o ensino de línguas estrangeiras na infância e adolescência, problematizando questões relativas ao desenvolvimento e implementação de estratégias de ensino variadas, a experiências significativas de ensino e aprendizagem, dentre outros. Este seminário contou com a participação de professores de diferentes instituições do país, de relevante importância na área, para discutir a temática das línguas estrangeiras ensinadas às crianças e aos adolescentes.

O livro conta, então, com textos que relatam a pesquisa e/ou a prática de professores de inglês, francês, espanhol e português como língua não materna, trazendo discussões relacionadas à metodologia de ensino de línguas estrangeiras, ao processo de ensino aprendizagem, aos aspectos da formação de professores e às políticas linguísticas.

As reflexões feitas aqui reforçam a ideia do ensino de línguas estrangeiras para crianças e adolescentes atual como um processo educativo no qual o aprendiz é compreendido como agente de sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências necessárias ao exercício de seu papel de verdadeiro ator social.

Entretanto raras são as oportunidades de discussões acerca do ensino de línguas estrangeiras para este público específico. Sendo assim, é nosso papel repensar a escola, o currículo, as metodologias e a formação dos professores, de forma a incluir estratégias que cultivem a imaginação, a atividade criadora na sala de aula e incentivem a espontaneidade, a iniciativa, a curiosidade, o questionamento de si mesmo, elementos essenciais que fornecem condições favoráveis para que os estudantes possam ter um espaço pensado especificamente para eles, ou seja, um espaço no qual eles realmente se sintam confortáveis e motivados a participar de um processo de aprendizagem criativo e produtivo e que faça sentido para eles.

Portanto, imbuídas desse espírito positivo organizamos este livro e o apresentamos aos leitores com a esperança de que a leitura dos textos aqui contidos

propicie novas discussões e reflexões sobre o lugar da língua estrangeira na formação do indivíduo, e que delas surjam ações positivas para o fortalecimento e manutenção das línguas estrangeiras no currículo escolar. Agradecemos a valiosa colaboração de todos os que participaram do I Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância e Adolescência – I SELEIA e dos autores dos artigos que compõem esta publicação.

As organizadoras,

Helena Gonçalves

Livia Eccard

O ACESSO À GRAMÁTICA UNIVERSAL NO APRENDIZADO DO *PASSÉ COMPOSÉ* POR FALANTES DE PORTUGUÊS L1 EM AULAS DE FRANCÊS L2

Ana Regina Vaz Calindro¹

Hannah Manes e Morais²

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a possibilidade de se correlacionar o ensino de francês língua estrangeira (FLE) com o conhecimento internalizado da L1 dos alunos. Segundo Chomsky (1965; 1981 et seq.), os falantes possuem uma gramática universal internalizada (GU), acessada no processo de aquisição da linguagem e possivelmente disponível em outras instâncias de aprendizado de idiomas. Nesse sentido, discutiremos se a GU pode ou não ser acessada durante o aprendizado de L2. Para isso, realizamos atividades com adolescentes estudantes de FLE para analisar se o acesso aos Parâmetros do pretérito perfeito do português ajudaria na aquisição dos Parâmetros do *passé composé* do francês, isto é, se os estudantes acessam seus conhecimentos internalizados em L1 ao aprenderem a L2, por meio de uma *multicompetência* (cf. COOK, 1999). Ademais, supomos que a reflexão dos professores acerca da relação dos Parâmetros das L1 e L2 em questão pode ser algo benéfico no processo de aprendizado. Assim, dadas as diferentes visões sobre o acesso à GU (total, nulo ou parcial, cf. WHITE, 2003; FINGER, 2003), concluímos que pode haver acesso parcial na aprendizagem de L2, já que os alunos demonstraram mais domínio da L2 quando houve acesso à sua L1.

Palavras-chave: Gramática Universal, Ensino de L2, Parâmetros, multicompetência,

Résumé

Cet article présente une réflexion sur la possibilité de mettre en rapport l'enseignement de Français Langue Étrangère (FLE) et la connaissance intériorisée de L1 des apprenants. Selon Chomsky (1965 ; 1986 et seq.), les parlants possèdent une grammaire universelle innée (GU), accédée dans le processus d'acquisition du langage et possiblement disponible dans d'autres domaines d'apprentissage de langues. A cet égard, on examinera si la GU peut ou ne peut pas être accédée pendant l'apprentissage de L2. Dans ce but nous avons réalisé des activités avec des adolescents en classe de FLE afin d'analyser si l'accès aux Paramètres du *pretérito perfeito* en portugais contribuait à l'acquisition des ceux du *passé composé* en français, c'est-à-dire si les apprenants accèdent à leurs connaissances intériorisées de L1 pendant l'apprentissage de L2, à travers une *multi-compétence* (cf. COOK, 1999). En outre, on a supposé que la réflexion des enseignants sur le rapport entre les Paramètres des L1 et L2 concernées peut bénéficier le processus d'apprentissage. Ainsi, étant données les différentes visions sur l'accès à la GU (total, inexistant ou partiel, cf. WHITE, 2003; FINGER, 2003), on a conclu qu'il peut y avoir un accès partiel pendant

¹ Professora Adjunta do Departamento de Linguística e Filologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui doutorado pela USP e pós-doutorado pela Unicamp, contato: anacalindro@letras.ufrj.br

² Mestranda do Departamento de Linguística e Filologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui graduação francês/português pela UERJ, contato: hannahmanes@gmail.com

l'apprentissage de L2, puisque les apprenants ont démontré une plus grande maîtrise en L2 au moment où ils ont accédé à leur L1.

Mots clés : Grammaire Universelle, Enseignement de L2, Paramètres, multi-compétence.

1. Introdução

Este artigo pretende colaborar com o nosso entendimento da relação entre a primeira língua (L1) e o aprendizado de segunda língua (L2) com base no conceito de Gramática Universal (GU), cunhado por Chomsky (1965 et seq.). Logo, a pergunta principal que permeia nossa análise é se o aprendiz de L2 tem acesso à Gramática Universal (GU) ou não.

A princípio, o conceito de GU não foi pensando para responder aos questionamentos relacionados ao aprendizado de L2, ele surge para explicar o processo de aquisição de primeira língua. Contudo, a GU pode nos ajudar a compreender se e como os conhecimentos internalizados e inconscientes de L1 podem auxiliar no processo de aprendizado de uma L2. Ou seja, o debate apresentado aqui tem uma relação direta com um questionamento caro às aulas de L2: é benéfico ou não que o aluno faça uso da L1 durante o aprendizado de L2 (cf. BRITO DE MELLO, 2005). O professor, caso partilhe da mesma L1 do aluno, deve ou não fazer referências a ela durante o processo de aprendizado da L2?

Este texto não pretende dar uma resposta final e definitiva a esses questionamentos, mas espera-se que, através de indagações sobre como a GU atuaria durante o aprendizado de L2, seja possível levantar hipóteses a respeito da real influência da L1 do aprendiz nesse processo. Assim, além da base teórica a respeito do tema, apresentaremos os resultados de uma análise de atividades realizadas por adolescentes brasileiros de francês L2. Esses exercícios tinham o intuito de verificar se a comparação entre a estrutura relevante em L2 e sua equivalente em L1 traz resultados positivos no uso do conteúdo aprendido, ou não.

A princípio, é necessário avaliar se o acesso à GU pelo aprendiz de L2 é possível e, se sim, como ele ocorre. Como veremos na primeira seção deste artigo, a literatura tem demonstrado que há diferentes visões sobre o acesso à GU, uma vez que este pode ser *total*, *nulo* ou *parcial* (cf. WHITE, 2003; FINGER, 2003). Logo, para compreender qual hipótese estaria mais próxima da verdade, antes é preciso esclarecer como os aprendizes sabem o que sabem. Isto é, haveria uma transferência de valores paramétricos da língua materna para a que está sendo aprendida ou não?

Com base em Chomsky (1981 et seq.), partimos da hipótese inatista de que os falantes possuem uma gramática universal internalizada (GU), sua Língua-I composta por Princípios e Parâmetros. Segundo Chomsky, todas as línguas possuem Princípios Universais, comuns a todas as línguas, e Parâmetros, específicos a cada língua, que são responsáveis pelas diferenças entre elas. Logo, os Princípios são invariantes, assim, caso uma sentença viole um Princípio, ela não será tolerada em nenhuma língua. Já os Parâmetros são formatados durante o processo de aquisição da linguagem para se criarem os conhecimentos específicos de cada língua, ou seja, uma sentença que não atende a um Parâmetro específico pode ser gramatical em uma língua e agramatical em outra (cf. CHOMSKY, 1988). Por exemplo, existe um Princípio que postula que todas as sentenças finitas têm sujeito (EPP – Princípio da Projeção Estendida). Porém, em relação aos Parâmetros, a realização fonética ou não do sujeito é algo variável. Existe, portanto, o Parâmetro do Sujeito Nulo, pois há línguas como o italiano que aceitam sentenças finitas em que a posição de sujeito pode estar foneticamente vazia (*siamo arrivati presto* – (nós) chegamos cedo), enquanto em francês o preenchimento desta posição é obrigatório (*nous sommes arrivés tôt*; **sommes arrivés tôt*; nós chegamos cedo) .

Logo, a pergunta que permeia este artigo é: como os Parâmetros são novamente fixados durante o aprendizado de uma nova língua? Isto é, inconscientemente, o falante acessa a sua GU ao adquirir sua língua materna? Em seguida, essa capacidade permanece acessível no processo de aquisição de L2 ou não?

Primeiramente, portanto, é preciso aliar aquisição de L1 e aprendizado de L2 e a reflexão sobre o conteúdo da GU e Princípios & Parâmetros. De acordo com Grédis (2016, p. 175), é necessário determinar as restrições linguísticas que se aplicam na formação das gramáticas de L2, pois estes conhecimentos vão além do que os aprendizes já sabem sobre a sua L1. Assim, os Parâmetros linguísticos refletiriam a possibilidade de criatividade e variação linguística³. Logo, a teoria da GU ajudaria a dar um rigor científico às análises sobre aprendizado de L2. Segundo Gregg (1989 *apud* GRÉDIS 2016, p. 177): “o importante é caracterizarmos a competência adquirida pelo aprendiz e o processo pelo qual ele obtém essa competência; por isso, é necessário o formalismo muitas vezes criticado pelos opositores da teoria da GU”.

³ Como aponta Chomsky (1988, p.5): "(...) o uso comum da língua é constantemente inovador, ilimitado, não controlado por estímulos externos ou estados internos, além de ser coerente e apropriado a cada situação" (tradução nossa).

É justamente esse formalismo que nos permite verificar as características que permeiam as construções mentais de um idioma. Dentro da Teoria Gerativista de Chomsky, o conceito de *gramática* está relacionado às regras que subjazem o conhecimento inato do falante sobre a sua língua. Assim, a gramática⁴ de uma língua é algo além de um mero conjunto de regras prescritivas nos termos encontrados na tradição gramatical que não dá conta da riqueza da língua⁵.

Considerando este conceito de gramática dentro da teoria gerativa, Towell e Hawkins (1994 *apud* GRÉDIS, 2016) afirmam que a aquisição de uma segunda língua deve ser parecida com da L1, pois ao aprender uma L2, os falantes também precisam construir uma gramática que será regida pelos mesmos Princípios da GU através da fixação de Parâmetros da L2. Outra questão interessante, apontada por Cook (1988, 1991 *apud* GRÉDIS, 2016, p. 166), é o fato de ser improvável que um aprendiz produza estruturas que não estejam presentes na GU, ou seja, não há evidências de que os aprendizes violem os Princípios universais ao adquirirem uma L2.

Com essa discussão em mente, um dos objetivos deste texto é trazer uma reflexão acerca de como o conhecimento dessa hipótese, de que todos nós possuímos uma gramática inata internalizada (a GU), tanto por parte dos professores como dos alunos pode ser benéfico na construção do conhecimento durante o aprendizado de L2. Cook (1988, 1991 *apud* GRÉDIS, 2016) também aponta que professores de L2 são “treinados” para ensinar e não para refletir sobre a aquisição e o ensino de uma L2. Logo, as questões abordadas neste artigo nos convidam a refletir sobre o ensino de L2 do ponto de vista de que gramática é um conjunto de regras que permeiam o conhecimento linguístico inato dos falantes de toda e qualquer língua natural, não um conjunto de regras estáticas, estabelecidas que devem ser seguidas e que foram prescritas a despeito de variações e mudanças a que as línguas são submetidas (cf. FARACO, 2006).

Para alcançar nosso objetivo, este artigo se divide nas seguintes seções: a primeira trata do conceito de GU em si e como ela pode ser acessada ou não durante o processo de aquisição de L2; a Seção 2 trata da noção de *interlíngua* e *multicompetência* que subjazem os estudos sobre ensino de L2 no sentido de estabelecer um *continuum* entre

⁴ Lembrando que segundo a tradição, a gramática normativa seria um conjunto de regras sobre o “bem falar e o bem escrever”. Para uma discussão ampla sobre o conceito tradicional de gramática e sua história cf. Faraco (2006).

⁵ Segundo Chomsky (1988, p.2): “(...) a língua parece ser uma verdadeira propriedade da espécie humana, única aos seres humanos nos seus pontos essenciais e com uma parte comum que pertence à nossa dotação genética, como pouca variação entre os humanos, salvo em casos de patologia” (tradução nossa).

a L1 a L2 que está sendo aprendida; na seção seguinte traremos a análise de atividades aplicadas a alunos brasileiros de francês L2 de diversos níveis, a fim de verificar se é possível notar a *interlíngua* português/francês durante o aprendizado; por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2. Acesso à Gramática Universal

A literatura aborda três perspectivas de acesso à GU durante o aprendizado de L2: *acesso nulo*, *total* ou *parcial*. Schachter (1989 *apud* XAVIER, 2017, p. 11) sugere a *Hipótese do Acesso Nulo* em que a aquisição de L2 é um tipo de aprendizagem cognitiva apenas, ou seja, não há acesso à GU. De acordo com essa hipótese, os adultos aprendizes de L2 nunca serão falantes “nativos” de uma L2.

Em direção oposta, Epstein et al. (1996 *apud* XAVIER, 2017, p. 12) defendem a *Hipótese do Acesso Total*, pois afirmam que, da mesma forma que os princípios e parâmetros estão acessíveis durante a aquisição de L1, eles continuariam disponíveis ao aprendiz de L2. Segundo os autores, as diferenças existentes no processo de aquisição de L1 e aprendizado de L2 não estariam relacionados ao acesso ou não-acesso à GU. Pois, mesmo que haja diferenças entre os Parâmetros fixados da L1 e da L2, durante o processo de construção da sua nova gramática, os aprendizes de L2 são capazes de atribuir novos valores àqueles Parâmetros da L2 que são diferentes da sua L1.

Uma terceira possibilidade seria o *Acesso Parcial* à GU, ou seja, alguns aspectos da GU podem ser acessados, outros não. De acordo com White (2003), o aprendiz de L2 pode ter acesso à GU através da sua L1, ao menos em estágios iniciais da aquisição, pois, nesta fase, os aprendizes apresentam uma tendência maior a utilizar determinadas estruturas de sua língua.

Assim sendo, como seria possível perceber se o acesso à GU é *total* ou *parcial*? Segundo Mitchell & Myles (1998 *apud* GRÉDIS, 2016, p. 174), a questão do acesso à GU teria as seguintes características:

- a) Os aprendizes podem produzir interlínguas parecidas com sua L1 ou com a língua-alvo;
- b) Os aprendizes não apresentam estruturas chamadas de

*wild grammars*⁶; por isso, eles devem seguir os princípios da GU;

c) Enquanto alguns princípios e parâmetros são fáceis de serem fixados, outros, como o princípio da subjacência, são muito difíceis.

Logo, para entender a possibilidade de um acesso total ou parcial à GU, é necessário que se fale sobre a noção de modularidade da mente, pois, segundo Gregg (1989 *apud* GRÉDIS, 2016, p. 174), a aquisição de L2, bem como a GU, estão inseridas em uma visão modular da mente humana. Segundo Chomsky (1986, p.146-148), a GU consiste em módulos que incluem as teorias X-barra, de ligação, do Caso, teoria temática etc. – cada um com certos Princípios universais e com um grau limitado de variação paramétrica. Há, por exemplo, os Princípios centrais da teoria, tais como o Princípio da Projeção, da Interpretação Plena e os Princípios de Licenciamento. Além disso, a GU contém certos conceitos, como o de domínio e noções, como as de c-comando, m-comando e regência.

Novamente, segundo Cook (1988, 1991 *apud* GRÉDIS, 2016), é improvável que um aprendiz produza estruturas que não estejam presentes na GU, ou seja, os aprendizes não violam os Princípios universais, exemplificados acima. Porém, segundo Cook & Newson (1996 *apud* GRÉDIS, 2016, p. 169), algo relevante - que confirmaria que a hipótese de um acesso parcial à GU parece ser a mais adequada - é o fato de nem a gramática inicial nem a final é a mesma para o aprendiz de L1 e para o de L2. Pensando nas abordagens tradicionais de ensino de L2, podemos considerar que a sistematização das regras gramaticais da L2 pode funcionar bem para alguns aprendizes, porém o grande desafio aos nossos estudos é entender como as pessoas aprendem o que não é necessariamente ensinado e sistematizado durante o aprendizado de L2. Para ter mais controle do que deveria ser ou não abordado em sala de aula, os autores apontam a possibilidade de ensinar a gramática através dos princípios e parâmetros⁷.

Considerando a possibilidade de um acesso parcial à GU através dos conhecimentos que o aprendiz tem da sua L1, neste trabalho, pensamos em propostas de

⁶ De acordo com White (1989), o termo *wild grammar* se refere a possíveis estruturas gramaticais das interlínguas dos aprendizes de L2, que não estão de acordo os princípios da GU.

⁷ Grédis (2016) chama atenção para o fato dos autores sugerirem a possibilidade do uso de princípios e parâmetros nas aulas, mas não apresentam nenhum exemplo de como fazer isso.

atividades em aulas de francês que garantissem uma abordagem clara da estrutura gramatical do português (L1 dos alunos) e do francês L2, a fim de verificar se é possível perceber a relação entre os Parâmetros das duas línguas.

Contudo, antes de partirmos para a análise dos exercícios especificamente, é necessário explorar as noções de *interlíngua* e *multicompetências* para entender melhor como a L1 pode influenciar no aprendizado da L2.

3. As noções de *Interlíngua* e *Multicompetência*

Segundo a literatura, uma forma de analisar o acesso à GU no aprendizado de segunda língua é através da análise da *interlíngua* do falante. *Interlíngua* é um termo atribuído a Selinker (1972): “que se refere a um sistema linguístico baseado na tentativa do aluno de reproduzir os enunciados da língua-alvo” (BARBOSA, 2004, p. 1227). Antes desse conceito de *interlíngua*, Corder (1967 *apud* BARBOSA, 2004, p. 1227) postulava que os aprendizes de L2 desenvolvem uma competência transitória, ou seja, eles passam por um *continuum* entre a língua materna e a língua-alvo. Segundo Barbosa (2004, p. 1227): “Esse *continuum* caracteriza-se por uma série de estágios delineados pelo tipo de “erros” que são produzidos (...)”.

As primeiras preocupações dos estudos linguísticos, portanto, eram o “erro” entendido como uma transferência linguística mal feita. Por outro lado, também se considerava o polo contrário, da transferência positiva, que tinha como objetivo identificar as transferências linguísticas que facilitam o aprendizado da língua-alvo. Essas transferências positivas são as que resultam na *interlíngua*. Segundo Barbosa (2004, p. 1229): “(...) pesquisas têm demonstrado que a *interlíngua* funciona como um mecanismo facilitador na identificação, pelo aprendiz, de estruturas e formas cognatas entre L1 e L2”.

No caso de línguas consideradas mais próximas, Kellerman (1983 *apud* BARBOSA, 2004, p. 1229) afirma que certos “erros” de *interlíngua* podem ser mais resistentes à eliminação. Ao passo que, se as línguas são mais distantes, talvez seja mais difícil para o aprendiz fazer uma inter-relação entre L1 e L2. Essas afirmações podem ser passíveis de diversos questionamentos, por exemplo, o que o autor quer dizer exatamente por línguas mais próximas ou mais distantes? Contudo, se partirmos do pressuposto de que a semelhança citada se relaciona à origem comum das línguas, talvez possamos considerar que as línguas latinas possuem maior semelhanças entre si que uma língua germânica e uma língua latina, por exemplo. Outra pergunta que surge é se essa

proximidade é algo realmente relevante para o aprendizado de francês L2 por falantes de português L1⁸, por exemplo.

Ademais, a *interlíngua*, como qualquer outro idioma é restringida pela GU. Logo, refletindo sobre o acesso à GU e considerando que todas as línguas possuem os mesmos Princípios, pode-se pensar que essas semelhanças devem estar mais relacionadas aos Parâmetros que foram fixados na fase de aquisição de L1 independente da origem comum ou distinta entre as línguas. Esses, contudo, são temas complexos que não poderemos abordar neste artigo. Portanto, nos atentaremos apenas ao fato da comparação entre estruturas sintáticas da L1 dos alunos e da língua alvo ser, possivelmente, benéfica ao aprendizado de L2. Essa paridade sintática é relevante na questão de acesso à GU, pois a Linguística Gerativa, arcabouço teórico ao qual pertencem esses conceitos, é essencialmente *sintaticocêntrica* (cf. GUIMARÃES, 2017, cap. 4). Segundo Kenedy (2015, p. 12), a sintaxe ocupa um lugar central nessa teoria porque um dos principais questionamentos do gerativismo é: como a partir de uma quantidade finita de recursos o ser humano é capaz de gerar infinitas frases?

Contudo, as pesquisas sobre *interlíngua* parecem não considerar que este seria um sistema de representação que passa por uma constante reestruturação das suas propriedades. Cook (1999 *apud* BRITO DE MELLO, 2005), portanto, considera inadequada a noção de *interlíngua* e sugere o termo *multicompetência* para pessoas que sabem mais de uma língua. Segundo o autor, a competência da L1 e da língua-alvo aprendida se complementam e sua soma resulta no conhecimento total de uma pessoa. Portanto, a definição de *multicompetência* não é excludente, já que tira o foco do falante nativo e enfatiza o aprendiz de L2, pois, segundo Stern (1992 *apud* BRITO DE MELLO, 2005, p. 176), “a nova língua é aprendida com base em uma língua anterior”, ou seja, o aprendizado de uma estrutura não substitui outra já existente, ambas se complementam e enriquecem o repertório do falante.

Dessa forma, Grosjean (1982 *apud* BRITO DE MELLO, 2005) considera um *continuum* situacional que consiste em um nível intermediário entre os modos monolíngue e bilíngue no qual o falante combina as duas línguas ou uma empresta itens lexicais para a outra.

⁸ No âmbito da análise abordada neste artigo, seria interessante testar a mesma atividade com alunos que não fossem falantes do português, infelizmente, como não poderemos fazer isto neste momento, deixaremos para estudos futuros.

Na próxima seção, portanto, para constatar se é possível verificar o acesso à GU pelos aprendizes e como é estabelecida a *multicompetência* no aprendizado de uma L2, apresentaremos e analisaremos algumas atividades propostas sobre *passé composé* em aulas de três níveis distintos de francês em que diferentes estratégias didáticas foram utilizadas.

4. Análise das atividades de francês

4. 1 A relação entre os tempos verbais em francês e português

Como discutido na Seção 2 deste artigo, alguns autores afirmam que é possível encontrar evidências de que o aprendiz de L2 tem acesso contínuo à GU e que suas *interlínguas* são restringidas por Princípios e Parâmetros, pois a língua materna pode influenciar na fixação dos Parâmetros da língua-alvo até que seja possível perceber o estabelecimento dos novos Parâmetros da L2 (cf. SCHACHTER, 1996 *apud* GRÉDIS, 2016). Para exemplificar, Flynn (1996 *apud* GRÉDIS, 2016) cita pesquisas com japoneses que ao aprenderem inglês conseguem adquirir Parâmetros diferentes da sua L1.

Os aprendizes de L2, portanto, têm acesso a todos os Princípios e Parâmetros da GU, mas no início do aprendizado talvez somente acessem os valores Paramétricos presentes na sua L1. Logo, os equívocos que os aprendizes cometem ocorrem porque eles pressupõem que os mesmos Parâmetros de sua língua materna estão operando na L2 e nesse momento estão trabalhando com as *multicompetências* citadas na seção anterior deste artigo.

Assim, as atividades que serão analisadas nesta seção foram realizadas com o intuito de verificar se a aquisição da L2 é facilitada quando há uma explicação clara das semelhanças e diferenças entre a L1 e a língua-alvo, principalmente quando as duas línguas possuem estruturas gramaticais semelhantes, como ocorre com o português e o francês – línguas de mesma origem histórica, o latim. Objetiva-se, portanto, depreender se, através da análise desses dados, é possível observar se há um acesso total, parcial ou nulo à GU na aquisição da L2.

Dessa forma, com as atividades propostas pretendia-se examinar como era realizado o aprendizado de um tempo verbal em francês, o *passé composé*, um tempo do pretérito que é equivalente semanticamente ao pretérito perfeito do português. Nesse sentido, tanto o *passé composé* quanto o pretérito perfeito têm o mesmo valor semântico, o de um evento pontual que ocorre no passado. Esta semelhança baseia-se na noção de

aspecto verbal, que, de acordo com Strecker (2014, p. 74), caracteriza-se como “a duração e a culminância da situação”. No entanto, tais tempos possuem diferenças estruturais, já que o pretérito perfeito é um tempo simples expresso por um só verbo, enquanto o *passé composé* é um tempo composto, formado pela junção dos auxiliares *être* (ser/estar) ou *avoir* (ter/haver), no presente do indicativo, com o particípio passado do verbo principal, como exemplificado a seguir:

(1) Nous **avons** **regardé** le film de Greta Gerwig.
Nós temos.AUX visto.PART o filme de Greta Gerwig.
‘Nós vimos o filme da Greta Gerwig.’

(2) Ils **sont** **partis** en France
Eles são-AUX partidos.PART.MASC.PL em França.
‘Eles partiram para a França.’

(3) Elle **est** **arrivée**.
Ela é.AUX chegada.PART.FEM
‘Ela chegou.’

Assim, para a realização das atividades, foi solicitado a um professor de francês⁹ que aplicasse três atividades diferentes em três turmas de níveis distintos em suas aulas de língua francesa. A primeira atividade consistiu em uma revisão do conteúdo dos tempos passados do francês, entre eles o *passé composé*. Nesta turma, pedimos que o professor fizesse uso apenas do francês com seus alunos, sem fazer referências aos tempos análogos em português. Ao final da atividade, foi proposta aos adolescentes a realização de uma redação sobre fatos ocorridos em suas infâncias. Tal experimento foi realizado com quatro alunos de nível equivalente ao A2.1¹⁰.

⁹ Agradecemos ao professor Daniel Augusto pela enorme disposição e gentileza ao concordar em aplicar as atividades propostas pelas autoras.

¹⁰ Os níveis dos alunos foram atribuídos pelas autoras com base no sistema QECRL (Quadro europeu comum de referência para as línguas: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>). As turmas foram avaliadas de acordo com a capacidade de escrita das redações. No entanto, vale ressaltar que pode haver alunos da mesma turma que estejam além ou aquém desse nivelamento. A escolha dos diferentes níveis se baseou na nossa tentativa de verificar se é possível perceber *multicompetências* ao longo do aprendizado da língua-alvo.

A segunda atividade, com outro grupo, possuía a mesma proposta de revisão dos tempos verbais do passado com a aplicação de uma redação do mesmo tema. No entanto, o professor deveria pautar suas explicações na comparação entre a língua portuguesa e francesa, destacando suas semelhanças e diferenças. Os cinco alunos-alvo eram da turma A2.2, um nível acima da anterior.

A terceira e última atividade proposta se diferenciou um pouco, pois foi aplicada para a turma B2.1, com oito alunos. Portanto, para os alunos mais avançados na língua foi proposto que fizessem a versão do português para o francês de dois trechos do livro de Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, cujos tempos verbais predominantes eram o pretérito perfeito e o imperfeito. Para estes, a atividade foi realizada levando em conta seu conhecimento prévio da língua francesa, sem explicações sobre os tempos verbais por parte do professor. Todavia, vale ressaltar que somente a língua francesa foi utilizada pelo professor durante toda a aula.

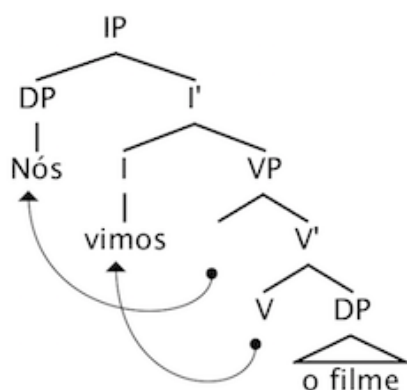
Assim, na aplicação das atividades, buscou-se verificar se o fato de o professor usar ou não a L1 dos alunos como suporte em sua explicação levaria ao acesso à GU durante o aprendizado da língua-alvo. Além disso, procurou-se ir contra a imagem negativa, demonstrada por Brito de Mello (2005), que a influência da L1 tem no aprendizado da L2 tanto nos estudos da área da aquisição da L2 quanto na crença dos professores de que esta deve ser o único meio de comunicação aceitável em sala de aula. Assim, indaga-se se a razão de os professores se frustrarem ao tentarem ensinar língua estrangeira utilizando unicamente a L2 – já que encontram resistência por parte dos alunos que, geralmente, não compreendem totalmente o que está sendo dito na L2, conforme atesta Brito de Mello (2005) em sua pesquisa – não seria, pelo contrário, um indício de que recorrer à L1 é uma ferramenta útil na aprendizagem da L2.

No que diz respeito ainda à terceira atividade proposta, apesar de ser realizado um exercício de versão do português para o francês, foram recebidos insumos exclusivamente em língua francesa por parte do professor que ministrou a aula. Além disso, vale ressaltar que a *multicompetência* dos alunos desta turma se diferencia dos alunos das outras turmas, pois possuem um conhecimento mais avançado da língua-alvo. Dessa forma, mesmo que sua aula siga o *princípio da exposição máxima* de Phillipson (1997 *apud* BRITO DE MELLO, 2005), que complementa o primeiro *princípio da instrução monolíngue* e postula que quanto mais o aluno estiver exposto à L2, maior seria sua chance de adquirir esta língua (BRITO DE MELLO, 2005, p. 171), buscamos atestar se o texto em português facilita a tradução de uma língua para a outra, já que os tempos

verbaís alvo são semanticamente semelhantes.

Com a aplicação desses testes, esperávamos encontrar desvios de natureza sintática que dizem respeito à estrutura do *passé composé*, cuja formação é aparentemente diferente do pretérito perfeito em português, no que tange à adequação do uso dos auxiliares *être* e *avoir*. Ademais, esperou-se haver problemas de concordância verbal e nominal em ambos os tempos do passado francês analisados, pois na superfície essa concordância parece ser algo muito diferente do que os alunos conhecem na sua língua materna, mas isso não é inteiramente verdade. Em termos gerativistas, teoria que pressupõe a GU, a representação dessas estruturas apresenta diversas semelhanças, como podemos verificar a seguir¹¹:

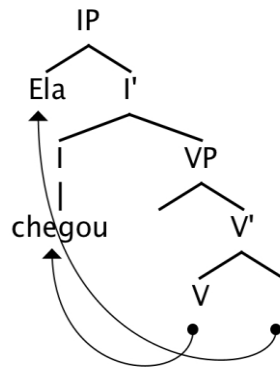
(4) a. Nós vimos o filme¹².



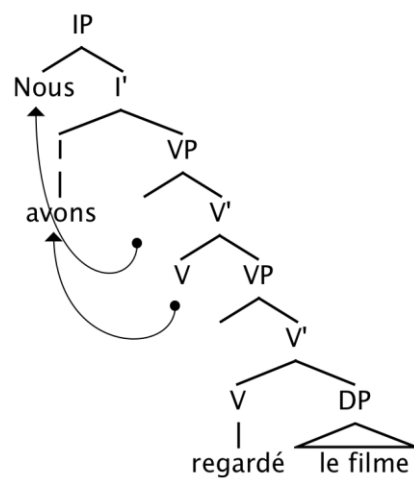
b. Ela chegou.

¹¹ As representações arbóreas neste texto tem como objetivo ilustrar as semelhanças entre a estrutura sintática do português e do francês. Neste trabalho estamos utilizando a versão conhecida como Teoria da Regência e Ligação (cf. CHOMSKY, 1981). Para mais discussões a respeito desse modelo cf. Haegeman (1995), Carnie (2002), Mito et al (2013), entre outros. Para uma visão geral do percurso da teoria linguística de Chomsky cf. Guimarães (2017).

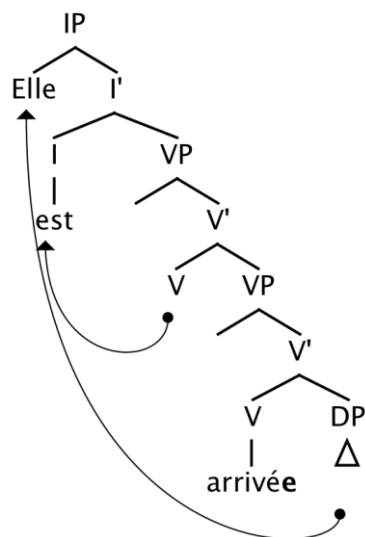
¹² As setas indicam que o elemento foi gerado em uma posição e se moveu para outra, de acordo com o Chomsky (1981 et seq.). O detalhamento dessa proposta não faz parte do objetivo deste artigo, voltaremos a esse ponto mais adiante.



(5) a. Nous avons regardé le film (nós vimos o filme) (cf. 01).



b. Elle est arrivée (ela chegou) (cf. 03).



Como podemos notar, as representações (4a) e (5a) são equivalentes, bem como (4b) e (5b). Essa comparação nos mostra que a aparente diferença entre as línguas está no fato de a construção em português apresentar a morfologia modo-temporal acoplada ao verbo, enquanto em francês ela se encontra no auxiliar (*avoir* em 5a e *être* em 5b). Nas aulas de francês L2, há um grande enfoque no conjunto de verbos que selecionam o *être* como auxiliar, porém o porquê dessa seleção diferenciada não é abordado, pois, como mencionado anteriormente, não se incentiva que os professores e alunos de L2 reflitam sobre a línguas, mas que reproduzam o que os manuais didáticos apontam como norma padrão. Há, contudo, um grande avanço nos estudos linguísticos que não são nem divulgados, nem em materiais de ensino de L2.

Analisemos, portanto, as representações arbóreas em (4) e (5). Em relação à representação do tempo, percebemos que há um nó chamado de I¹³ (do inglês *inflectional* – flexão verbal) – onde o tempo verbal do evento enunciado é representado. Logo, percebe-se em (4) e (5) que os elementos que denotam o tempo - os auxiliares em francês e o verbo acoplado a sua desinência modo temporal em português - encontram-se no mesmo lugar na projeção em I. Contudo, se compararmos tanto (4a) e (4b), (5a) e (5b) percebemos que há uma diferença entre as sentenças em (a) e em (b) em relação ao local onde o sujeito (para usar o termo tradicional que denomina esse elemento) é gerado.

O primeiro estudioso a notar essa diferença foi Burzio (1986) ao analisar o italiano que apresenta uma diferenciação semelhante ao francês na seleção dos auxiliares em seu tempo pretérito. Não é o objetivo deste artigo nos alongarmos nos detalhes que levaram às conclusões conhecidas na literatura como *Generalização de Burzio*, mas o ponto importante para nossa discussão é que, sob essa perspectiva, os verbos podem ser divididos em dois grupos: os *inacusativos* e os *inergativos*.

De maneira muito simplificada, os verbos *inergativos* são aqueles que selecionam um sujeito que atua semanticamente como Agente (cf. BAKER, 1997) do evento e, por isso, é gerado em uma posição mais alta que o V¹⁴, como podemos verificar com o verbo *ver* (*regarder*) em (4a) e (5a). Os verbos *inacusativos* seriam aqueles cujo sujeito não é Agente da ação, mas sim Tema do evento em posição de irmandade ao V

¹³ Neste texto, estamos adotando uma representação mais sucinta do modelo, portanto, não estamos considerando a cisão do IP (*inflectional phrase* – sintagma flexional) em TP (*tense phrase* – flexão de modo em tempo) e Agr (*agreement phrase* – flexão de número e pessoa) proposta por Pollock (1989).

¹⁴ Como mencionado anteriormente, estamos simplificando os termos e análises das representações arbóreas, uma vez que este é um texto voltado também àqueles não familiarizados com essa literatura. Porém, convidamos a todos que, caso desejem, se aprofundem nesses assuntos através da bibliografia referenciada.

(em termos simplificados, ao seu lado, não acima).

Os *inacusativos*, nos termos tradicionais, são sempre intransitivos, por isso é possível que seu sujeito seja gerado na posição que, em construções com verbos transitivos, é reservada ao objeto (posição ao lado de V). Porém, o sujeito não permanece na posição em que é gerado, ele se move para uma posição mais alta (cf. 4b e 5b). Essa informação é extremamente relevante para que entendamos o porquê de os sujeitos, nas orações em que o auxiliar é *être*, deflagrarem concordância entre o sujeito e o particípio. Notemos que em (4a), o sujeito é gerado acima do particípio *regardé*, ele se move, mas não entra em relação local com *regardé*, logo mesmo que esteja no feminino, ou plural, a concordância não se faz necessária. Já em (5a), o sujeito é gerado ao lado de *arrivé*, e ao se mover, entra em relação local com o verbo, deflagrando concordância ao compartilhar seus traços com o particípio, logo se o sujeito for feminino, por exemplo, o verbo passa a dividir os traços com ele, o que gera morfológicamente a adição da desinência de gênero feminino –e gerando *arrivée*. Portanto, o motivo real de os verbos acompanhados de *être* exigirem concordância é a sua *inacusatividade*.

Como mencionado anteriormente, o pretérito perfeito do português e o *passé composé* parecem ter estruturas muito diferentes e também parece que estas questões relacionadas à *inacusatividade* não fazem parte das estruturas do português. Contudo, comparemos as sentenças (2) e (3) em francês com as seguintes sentenças em português:

(6) É chegada a hora.

(7) São chegados os momentos decisivos das eleições.

Essas construções, apesar de não serem exemplos de pretérito perfeito, revelam que, assim como em francês, sentenças que apresentam o verbo *ser* combinado com o particípio também deflagram concordância de gênero e número¹⁵, como podemos perceber pelas desinências de feminino –a em (06) e de masculino plural –os em (7) concordando respectivamente com ‘a hora’ e ‘os momentos’. Portanto, percebemos que o que acabamos de discutir sobre *inacusatividade* se aplica de forma idêntica em português. Logo, em sua estrutura profunda, percebemos que o português e o francês apresentam mais uma semelhança. Porém, como as comparações entre as línguas, quando feitas, se restringem à comparação das estruturas semelhantes (nesse caso *passé composé*

¹⁵ Gostaria de agradecer ao Matheus Lopes por me chamar atenção aos exemplos em (6) e (7).

e pretérito perfeito) e não a uma análise global das línguas, esses detalhes não são percebidos pelos professores. Após essa análise, fica perceptível que, na verdade, francês e português compartilham o Parâmetro de concordância do participio dos *inacusativos* com o sujeito do evento.

Ao analisar os resultados das atividades examinadas na próxima seção deste artigo veremos que os alunos conseguem acessar de forma parcial a GU através da influência da L1 no aprendizado da L2, ou seja, da *multicompetência*, já que alguns dos resultados demonstram que, quando o professor faz uso da L1 em sua didática, os alunos cometem menos desvios. Ademais, constatamos que a exploração de Parâmetros idênticos nas duas línguas pode facilitar o aprendizado e que talvez fosse mais proveitoso que o professor se pautasse mais em fatores linguísticos, como verbos inergativos e inacusativos, na explicação do *passé composé* em francês, isto é, Parâmetros que existem em ambas as línguas e que, geralmente, não são explorados em classe de FLE.

4.2 Resultados das atividades propostas

Quanto aos resultados encontrados, as turmas A2.1 e A2.2 tiveram desvios semelhantes relacionados mais ao uso do *passé composé* e à concordância verbal e nominal, enquanto a turma B2.1 (mais avançada) demonstrou desvios mais relacionados à confusão entre a adequação do uso dos diferentes tempos verbais do pretérito presentes no texto. Isto evidencia que, no *continuum* entre os extremos entre a L1 e o domínio da L2, os alunos de nível mais avançado já estão mais próximos de um conhecimento mais abrangente da L2, pois fica evidente que os parâmetros relacionados à estrutura do *passé composé* já foram apreendidos.

A título de exemplo, na turma B2.1 encontraram-se desvios no uso do *imparfait* (equivalente ao pretérito imperfeito em português) no lugar do *passé composé*, embora o texto original em português estivesse no pretérito perfeito, como no trecho abaixo, da obra de Machado de Assis:

(8) *Tinha* uns sessenta e quatro anos, rijos e prósperos, *era* solteiro, *possuía* cerca de trezentos contos e **fui** acompanhado ao cemitério por onze amigos.

Os alunos traduziram corretamente os verbos do pretérito imperfeito para o *imparfait* (em itálico), mas continuaram a usar o *imparfait* quando o verbo estava no

pretérito perfeito (em negrito¹⁶), como ocorre nos exemplos a seguir da tradução de dois alunos:

(8) a. *J'avais* environ soixante-quatre ans, dur et prospère, célibataire, *j'avais* environ trois-cents contes et **j'étais accompagné** au cimetière par onze amis.

(Eu *tinha* por volta de sessenta e quatro anos, duro e próspero, solteiro, *tinha* por volta de trezentos contos e *era acompanhado* ao cemitério por onze amigos).

(8) b. *J'avais* soixante-quatre ans lesquels **ont eu** raides, mais heureux, *j'étais* célibataire, *j'avais* presque trois cents sous et onze amis m'*avais* emmener au cimetière.

(Eu *tinha* sessenta e quatro anos os quais **tiveram tido** rijos, mas felizes, eu *era* solteiro, *tinha* quase trezentos sob e onze amigos me *tinham* acompanhar ao cemitério).

Esse tipo de desvio está relacionado a questões semânticas e não entra no âmbito da discussão sintática que estamos buscando aqui, mas tais exemplos são interessantes, visto que demonstram as diferentes fases da *multicompetência* no processo de aprendizado de L2, pois percebemos que os desvios cometidos pelos alunos foram distintos nos diferentes níveis analisados, se considerarmos que os problemas de concordância nominal que ocorrem nos dois primeiros níveis analisados (A2.1 e A2.2) não acontecem no nível mais avançado (B2.1) e que, nesse nível, tais desvios são em maior parte de ordem semântica e não mais sintática.

Isso ocorre porque os alunos deste nível já adquiriram os processos sintáticos referentes à formação do *passé composé*, portanto estão em outro estágio da *multicompetência* em que o grande desafio é saber como adequar os tempos verbais ao contexto das frases. Nesse sentido, como o *imparfait* possui uma grafia parecida com o português e é um tempo simples, talvez seu uso seja preferência dos alunos falantes de português, acostumados a utilizar tempos simples em seus discursos¹⁷.

A confusão entre o *imparfait* e o *passé composé* foi encontrado apenas uma vez na turma A2.2. No entanto, apesar de haver essa única ocorrência, cujo desvio pode facilmente se dar devido à sua nuance semântica, nenhum outro aluno A2.1 ou A2.2,

¹⁶ Nos exemplos das produções dos alunos, optamos por usar o padrão do uso de itálico para os verbos no pretérito imperfeito e 'imparfait' e negrito para o pretérito perfeito e 'passé composé', ao invés de glosas, por se tratarem de traduções e para evitar que o texto fique denso.

¹⁷ Deixaremos uma discussão mais abrangente sobre esse fato para trabalhos futuros.

grupos que tiveram instruções sobre o uso de tais tempos verbais, confundiu o uso do *imparfait* e do *passé composé*, ou seja, assumimos que este parâmetro já está fixado por ser semanticamente semelhante ao português.

- (9) Quand j'étais petite (...) j'ai commencé à me cacher dans la bibliothèque.
'Quando eu era pequena (...) comecei a me esconder na biblioteca.'

No exemplo acima, notamos uma forte influência da L1 na construção da L2 nesta frase, já que é muito comum usarmos na oralidade do português “começar a fazer algo”, quando queremos falar de um hábito, mas em francês essa construção não é natural. Assim, literária e semanticamente o mais adequado seria manter o uso do *imparfait* no lugar do *passé composé* “j'ai commencé”, logo *je me cachais*, eu me escondia, pois o aspecto verbal do *imparfait* é de um hábito contínuo do passado e não uma ação pontual como foi colocado pela aluna ao utilizar o *passé composé*.

Nas turmas A2.1 e A2.2 (na qual se fez a comparação com o português), o desvio sintático mais comum foi o *accord du participe passé* com as sentenças em que auxiliar é *être* (cf. 2 e 3), já apresentado na Seção 3.1, e exemplificado nos trechos dos textos de dois alunos¹⁸:

- (10) Tout a **changé** quand elle est **mort** .
Tudo tem.AUX mudado.PART quando ela é.AUX morto.PART
'Tudo mudou quando ela morreu.'

- (11) Je suis **tombé** amoureuse de la littérature.
Eu sou.AUX caído.PART apaixonada da literatura.
'Apaixonei-me pela literatura.'

De acordo com as normas gramaticais de língua francesa, nos exemplos (10) e (11), a concordância dos verbos principais no particípio *mort* (morrer) e *tombé* (cair) deveria ser feita com o sujeito *elle* (ela) e *je* (eu) - já que este faz referência à autora do texto de sexo feminino - assim, deve-se adicionar -e no final dos particípios, gerando-se

¹⁸ Utilizamos o símbolo de vazio (Ø) para denotar a falta da desinência de gênero feminino ou de plural.

morte e tombée.

Como dito anteriormente, o *passé composé* e o pretérito perfeito são formados de maneiras distintas, porém existem semelhanças entre as duas línguas que normalmente não são abordadas nas aulas de L2. Em primeiro lugar, apesar de o pretérito perfeito simples não ser um tempo composto, o português possui vários tempos compostos, inclusive com o *auxiliar ter* e o *particípio passado* que pode formar o pretérito perfeito composto do indicativo (Ela *tem estudado* muito ultimamente) ou o pretérito perfeito composto do subjuntivo (Espero que ela *tenha estudado* o suficiente para fazer uma boa prova), entre outros tempos compostos (cf. BECHARA, 2009, p. 230, 231). Podemos notar nos exemplos dos tempos compostos em português que, assim como em francês, o particípio do verbo que acompanha o auxiliar *ter*, não faz concordância com o sujeito, porém, voltemos aos exemplos (6) e (7). Nessas construções em que o particípio acompanha o auxiliar *ser*, há concordância de gênero, igual ao francês, como explicado na Seção 3.1. Logo, esse ponto do aprendizado de francês que parece algo tão distinto do português na verdade compartilha de um Parâmetro muito semelhante nas duas línguas.

Porém, mesmo na turma em que o professor explicou o ponto apoiando-se no português, nota-se que há uma dificuldade geral de internalizar esta regra, já que suas ocorrências foram muito próximas – três entre dois dos cinco alunos A2.2; e 1 de um aluno A2.1. Sendo que um segundo aluno A2.1 ainda cometeu o desvio inverso, de fazer o acordo quando não era necessário, ao utilizar o auxiliar *avoir* (cf.12) :

- (12 (...) et nous **avons** **pensés** : - Comment ?
(...) e nós temos.AUX pensados.PART.PL: - Como ?
'(...) e nós pensamos : - Como ?'

Em (12), o aluno adicionou um -s de plural no particípio *pensés*, o que pode ser interpretado como uma hipercorreção, uma vez que nas estruturas com o auxiliar *avoir* a concordância não é deflagrada.

Se as línguas apresentam um parâmetro semelhante, por que isso ocorreu? Acreditamos que, apesar de o professor ter utilizado a L1 dos alunos, não houve uma atenção específica aos fatos que acabamos de apresentar em 3.1, uma vez que na literatura sobre ensino de francês L2, ao menos no nosso conhecimento, nenhum texto que faça uma comparação entre pretérito perfeito e *passé composé* abordando as questões sobre os

inacusativos, como a que acabamos de apresentar. Voltamos a reiterar a importância de incentivar a reflexão sobre os conteúdos estudados tanto em aulas de L1 como de L2, tanto por parte dos professores, como dos alunos.

Ao analisar a hipercorreção notada em (12), percebemos que o Parâmetro de concordância nominal do particípio passado foi internalizado pelo aluno, mas seu uso ainda gera alguns desvios, pois ele generalizou o generalizou a todos os casos, não apenas aos que apresentam *être*. Dessa forma, evidencia-se que os alunos estão em um estágio de *multicompetência*, ou seja, um estágio intermediário entre o monolinguismo e o bilinguismo, como citado na Seção 2, mas têm dificuldades em acessar os Parâmetros, uma vez que as reais semelhanças entre as línguas não estão claras nem mesmo aos professores.

O último erro mais recorrente foi a confusão do uso do verbo *avoir* ou *être* na formação do *passé composé*, como observa-se a seguir:

- (13) J' ai passé pour une expérience très bonne et fatigué.
Eu tenho.AUX passado.PART por uma experiência muito boa e cansado.
'Passei por uma experiência muito boa e cansado.'

- (14) Ça a déjà passé.
Isso tem.AUX já passado.PART
'Isso já passou.'

É interessante notar que tais desvios tiveram mais ocorrência na turma A2.1, em que a explicação foi feita apenas em francês, visto que dentre os quatro alunos, três cometeram um total de oito desvios (erro mais expressivo dentre os dados analisados), o que apontaria para um melhor desempenho quando se faz referência à L1 dos alunos, auxiliando o acesso à GU. Nos exemplos supracitados, o verbo *passer* (passar) deve ser conjugado com o auxiliar *être* e não *avoir*, logo *Je suis passé* e *Ça s'est déjà passé*. Nesse sentido, se a explicação do professor se pautasse em fatores linguísticos comuns nas duas línguas, como o fato de o auxiliar *avoir* acompanhar verbos inergativos, e o *être* *inacusativos*, facilitaria ainda mais a aprendizagem, pois o acesso à GU seria expreso.

Dessa forma, pode-se depreender que, mesmo sem o detalhamento demonstrado na Seção 3.1, a explicação em português para os alunos A2.2 possa ser um ponto de apoio

para que o aluno faça a ponte entre a língua-alvo francesa e a sua GU, o que confirma, talvez, a hipótese do acesso parcial via *multicompetência* português-francês. Nesse sentido, alguns aspectos da GU podem ser acessados e outros não, como fica evidente na diferença da quantidade de desvios relacionados à concordância, Parâmetro compartilhado entre as duas línguas, e na adequação do uso dos verbos *être* e *avoir* na formação do *passé composé*. Este seria mais um indício de que apoiar-se na língua materna quando os Parâmetros são os mesmos na L1 e na L2 facilita a compreensão e aquisição da L2.

5. Considerações Finais

Os dados aqui apresentados parecem demonstrar que o aprendiz de L2 consegue acessar de forma parcial a GU por meio de sua L1, visto que este desenvolve um estágio intermediário entre sua língua materna e a língua-alvo, chamada *multicompetência*, em que se soma o conhecimento que ele possui de ambas. Isto quer dizer que, se o professor de língua estrangeira se apoiar em Parâmetros que sejam semelhantes entre as duas línguas, a aprendizagem da L2 pode ser facilitada, pois o aluno estará acessando sua GU.

Para demonstrar isso, detalhamos que verbos *inacusativos*, que são sempre intransitivos em francês promovem a concordância do sujeito com o auxiliar *être*, pois aquele é gerado no DP do V, onde fica o auxiliar, e a relação de irmandade entre ambos, por estarem lado a lado, o que resulta na posterior concordância. A partir disso, apontamos que o mesmo ocorre com as locuções verbais formadas pelo verbo *ser* e o particípio em português. Assim, acessar esse Parâmetro em comum entre o português e o francês poderia facilitar o aprendizado da L2.

Além disso, observamos que em relação ao problema da adequação do uso dos auxiliares *être* e *avoir*, a aprendizagem é facilitada se o professor recorre à L1 em sua didática e talvez fosse ainda mais se ele se pautasse nos fatores linguísticos comuns entre as línguas em que o auxiliar *avoir* acompanha verbos *inergativos*, enquanto o *être*, *inacusativos*. Assim, mais uma vez constatamos que o acesso à GU, mesmo que parcial, auxiliaria na aquisição linguística.

Por fim, apontamos que os erros relacionados à turma mais avançada já não são mais uma questão de internalização dos aspectos sintáticos da GU, mas problemas semânticos sobre como utilizar adequadamente os tempos verbais, neste caso, *imparfait* e *passé composé*, no contexto das frases. Nesse sentido, notamos que a estrutura da L1 influencia no uso da L2. Tais fatos evidenciam o progresso nos estágios do *continuum* da

multicompetência do ensino de francês L2, já que em diferentes níveis as turmas cometem desvios distintos e acessam diversos aspectos da GU.

6. Referências Bibliográficas

- BAKER, M. "Thematic roles and syntactic structure". In: HAEGEMAN, L. (ed.) **Elements of Grammar**. Dordrecht: Kluwer, 1997.
- BARBOSA, J. R. A. Aspectos da interlíngua: contribuições para a aquisição de L2. In: **GELNE, anais da XX jornada**, s/d. João Pessoa: pp. 1227-1232.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRITO DE MELLO, H. A. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, vol. 5, núm. 1, enero-junio, pp. 161-184, 2005.
- BURZIO, L. **Italian Syntax**. Dordrecht, Holland: D. Reidel publishing Company, 1986.
- CARNIE, A. **Syntax: a generative introduction**. Oxford: Blackwell, 2002.
- COOK, V. **Chomsky's universal grammar: an introduction**. Oxford: Blackwell, 1988.
- _____. **Second language learning and language teaching**. Londres: Arnold, 1991.
- _____. Going beyond the native speaker in language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.
- COOK, V.; NEWSON, M. **Chomsky's universal grammar: an introduction**. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1996.
- CORDER, P. The significance of learners' errors. **IRAL**, 5, 1967, pp. 161-170.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Massachusetts: Cambridge, 1965.
- CHOMSKY, N. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht, Holland, & Cinnaminson, NJ: Foris Publications, 1981.
- CHOMSKY, N. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. Pennsylvania State University: Praeger, 1986.
- CHOMSKY, N. **Language and problems of knowledge: the Managua lectures**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1988.
- EPSTEIN, S. D., FLYNN, S.; MARTOHARDJONO, G. Second language acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research. **Behavioral and Brain Sciences**. v. 19, p. 677-758, 1996.
- FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?. **Calidoscópio**. São Leopoldo, Vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr, 2006.

FINGER, I. Aquisição de segunda língua: abrangência e limitações do modelo gerativista. **Revista da ABRALIN**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2 pp. 23-45, 2003.

FLYNN, S. "A parameter setting approach to second language acquisition". In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996.

GRÉDIS, R. A. A importância dos estudos sobre a gramática universal nas pesquisas em aquisição de segunda língua. **Estudos linguísticos e literários**. Salvador, n. 44, jul-dez, pp. 163-181, 2016.

GREGG, K. R. "Second language acquisition theory: the case for a generative perspective". In: GASS, S.; SCHACHTER, J. **Linguistic perspectives on second language acquisition**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989, p. 15-40.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

GUIMARÃES, M. **Os fundamentos da teoria linguística de Chomsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAEGEMAN, L. **An Introduction to Government and Binding**. London: Blackwell, 1995.

KELLERMAN, E. "Now you see it, now you don't" GASS, S. & SELINKER, L. (eds.): **Language Transfer in Language Learning**. Newbury House, 1983, pp. 113-114.

KENEDY, E. "Sintaxe gerativa". In: OTHERO, G. & KENEDY, E. (Org.). **Sintaxe, sintaxes: uma introdução**. SP: Contexto, 2015. pp. 11-26.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. London: Arnold, 1998.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

SCHACHTER, J. Testing a proposed universal. In: GASS, S. SCHACHTER, J. (eds.) **Linguistic perspectives on second language acquisition**. London: Cambridge, 1989.

_____. Maturation and the issue of Universal Grammar in second language acquisition. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996.

STERN, H. H. **Issues and options in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

STRECKER, R. A. R. **As categorias tempo e aspecto: um estudo no português brasileiro e no alemão**. Belo Horizonte: 2014.

TOWELL, R.; HAWKINS, R. **Approaches to second language acquisition**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 1994.

WHITE, L. **Universal grammar and second language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 1989.

WHITE, L. **Second Language Acquisition and Universal Grammar**. Cambridge University Press. 2003.

XAVIER, G. R. Acesso à Gramática Universal (GU) por aprendizes de segunda língua (L2). **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, v. 5, pp. 7-20 n. 2, 2007.

ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA

Anabel Medeiros Azerêdo de Paula¹

Resumo: O ato de ler é uma atividade complexa que exige conhecimento referente à língua, acerca da organização textual e conhecimento de mundo seja em língua materna, seja em línguas adicionais. Embora os processos cognitivos em leitura em L1 e L2 sejam semelhantes, o ato de ler em L2 pode se tornar mais difícil e enfadonho se se mantiver concentrado apenas no conhecimento sistêmico, limitado à gramática e à lexicografia. O uso de estratégias integradoras pode ser um método eficaz para o ensino de leitura em língua inglesa na escola, porque visa compensar a falta de um saber em uma determinada área por um conhecimento consolidado em outro campo. Portanto, baseando-se em pressupostos da Psicolinguística (LEFFA, 1996; ZIMMER, 2006) e da Semiologia (CHARAUDEAU 2008; FERES, 2003), pretende-se demonstrar, de forma prática, como uma atividade de leitura pode ser realizada.

Palavras-chave: Leitura, Língua Inglesa, Educação Básica.

Abstract: The act of reading is a complex activity that requires knowledge regarding language, mastery in textual organization and world knowledge whether in the mother tongue or in additional languages. Although, the cognitive processes in reading in L1 and L2 are similar, the act of reading in L2 may become more difficult and tedious if it remains focused only on systemic knowledge, limited to grammar and lexicography. The use of integrative strategies can be an effective method for teaching English reading in school because it aims to compensate the lack of knowledge in some area by knowledge consolidated in another field. Therefore, it is based on the assumptions of Psycholinguistics (LEFFA, 1996; ZIMMER, 2006) and Semiology (CHARAUDEAU 2008; FERES, 2003), to demonstrate, in a practical way, how a reading activity can be performed.

Keywords: Reading, English, Basic Education.

1. Introdução

A leitura, seja em língua materna, seja em línguas adicionais, é um processo complexo que requer certas habilidades para a decodificação dos signos e a consequente e desejável construção de sentido(s). Segundo Seidenberg (1992², *apud* Zimmer, 2006), os processos cognitivos que envolvem a leitura em L1 e em L2 são os mesmos, embora Zimmer (2006) afirme que a leitura em L2 envolve um conjunto de fatores que a torna um fenômeno psicolinguístico com características específicas. Neste artigo, portanto, a

¹ Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora de Língua Inglesa na rede pública de ensino do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

² SEIDENBERG, Mark S. Beyond orthographic depth in reading: equitable division of labour. In: ROST, R; KATZ, L. *Orthography, phonology, morphonology and meaning*. Amsterdã: Elsevier, 1992, p. 85-118.

leitura será tratada, principalmente, a partir de alguns pressupostos da Psicolinguística (LEFFA, 1996; ZIMMER, 2006), da Semiologia (CHARAUDEAU, 2008; FERES, 2003) e das diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) para o segundo segmento do Ensino Fundamental.

O processo de aquisição da leitura em língua materna tem início logo que o aluno ingressa na primeira etapa da Educação Básica. Desde muito cedo, a escola insere a criança em um universo de textos visuais, verbais e verbo-visuais, estimulando-a a ler imagens e palavras, mesmo sem dominar as regras do código escrito. Como será visto adiante, os mecanismos utilizados nesse processo contribuem não só para a leitura em língua materna, mas também para a leitura em língua estrangeira. O domínio que o aluno apresenta dessas técnicas pode determinar o modo como compreende e interpreta um texto em qualquer língua.

A última edição do SAEB/ANA (Sistema de Avaliação da Educação Básica/Avaliação Nacional de Alfabetização)³, em 2016, apontou resultados preocupantes, em relação à competência de leitura em língua materna, no estado do Rio de Janeiro. A maior parte dos participantes, cerca de 36,68%, apresenta nível insuficiente de leitura, categorizado como nível 2, ou seja, grau básico, em uma escala de quatro categorias. Entretanto, 30,89% dos participantes está em nível 3, categorizado como adequado e suficiente. Somente 9,36% está em nível 4, desejável e suficiente, enquanto 23,08% apresenta nível 1, ou seja, estágio elementar e insuficiente dessa escala. Esses dados são importantes para nortear o trabalho de leitura também em língua estrangeira, visto que, como se pode constatar, o aluno não possui a competência esperada, em leitura, na sua própria língua materna.

2. Concepções de Leitura

O ato de ler é concebido, aqui, como “um agir em direção à construção de sentido de um texto escrito”, ao passo que a leitura é, para essa perspectiva de análise, uma atividade interacional que requer “ativação de capacidades cognitivas e relacionais para decodificação, compreensão e interpretação do material escrito [...], além de uma não-passividade daquele que lê” (FERES, 2003, p.34). Isso quer dizer que a leitura não é uma atividade simples, e, quando o aluno não consegue pôr em prática os mecanismos de que

³ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 14/06/2018.

precisa para ler em língua materna, o processo de leitura em língua estrangeira pode tornar-se ainda mais complexo.

Coste (2002, p.15) chama a atenção para a importância de certas competências que integram o ato de ler. Segundo o autor, a leitura exige as seguintes habilidades:

- Capacidade linguística: saberes e habilidades relativos aos constituintes e ao funcionamento da língua, enquanto sistema;
- Capacidade textual: saberes e habilidades relativos aos discursos e às mensagens enquanto sequências organizadas de enunciados (disposições e encadeamentos transfrásticos), retórica e manifestação enunciativa da argumentação;
- Capacidade referencial: saberes e habilidades relacionados a domínios de experiência e de conhecimento;
- Capacidade de relação: saberes e habilidades relativos a rotinas, estratégias, regulamentos de trocas interpessoais em função de posições, papéis e intenções dos participantes;
- Capacidade situacional: saberes e habilidades relativos a vários outros fatores que podem afetar, em uma comunidade e em circunstâncias dadas, as escolhas operadas pelos usuários da linguagem.

Os PCNs de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p.29) postulam que, para construir significados em língua estrangeira, o sujeito faz uso de certos saberes, categorizados como conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento de organização textual.

O conhecimento sistêmico abrange aspectos fonéticos-fonológicos, morfológicos, semânticos e sintáticos, possibilitando a organização gramatical dos constituintes da língua. É nesse domínio, por exemplo, que o aluno adquire competência para reconhecer que, em inglês, usa-se o morfema “s” para marcar a terceira pessoa do singular de verbos conjugados no *Simple Present Tense*.

O falante de L1 possui um repertório grande de palavras, se comparado ao conjunto de vocábulos e de expressões conhecidas em L2. Além disso, em relação à organização gramatical, ainda que o falante tenha um domínio razoável das estruturas sintáticas em L2, o desconhecimento pragmático de expressões populares pode dificultar a compreensão em determinadas situações de comunicação. Por exemplo, a expressão “*Kick off*”, típica do domínio discursivo do futebol, significa “dar o chute inicial em uma partida” e é frequentemente usada em outras situações de comunicação para designar o

início de uma atividade, como em *“We are going to kick off our campaign next week”* (Nós vamos iniciar nossa campanha na semana que vem).

O conhecimento de mundo envolve todo o repertório de saberes adquiridos e de experiências vividas que o sujeito armazena em sua memória. Se o indivíduo está envolvido em uma situação de comunicação em que o tema seja futebol, por exemplo, ele precisará acionar todo o conhecimento de que dispõe sobre o esporte para auxiliá-lo a construir sentido.

O conhecimento de organização textual refere-se à materialização do discurso e envolve rotinas interacionais. Para Bakhtin (2000), os enunciados produzidos pelos sujeitos apresentam certa estabilidade, o que o levou a postular componentes para categorizar os gêneros discursivos dos textos. Para tanto, é preciso que sejam identificados três elementos básicos, a saber: conteúdo temático, estilo e forma composicional do texto. Para Bakhtin (2000), o sujeito fala por meio de gêneros e o seu destinatário sempre terá uma atitude responsiva ativa diante do reconhecimento do gênero. Por exemplo, se no início do texto há a seguinte expressão *“Once upon a time”*, segundo os PCNs de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 31), o aluno saberá que vai *“ler/ouvir uma história que normalmente terá a informação organizada em situação, problema, solução e avaliação”*, típica, por exemplo, dos contos de fadas.

É mister destacar que o texto, em qualquer língua, é o produto resultante de uma situação de comunicação, em que é possível identificar quatro sujeitos em interação (CHARAUDEAU, 2008). O sujeito enunciator que, a partir da intenção psicosociolinguística do sujeito comunicante, transmite o texto ao sujeito destinatário. O leitor interpretante, caracterizado como o indivíduo que se apropria do texto, movido também por algum objetivo, e se torna o leitor real dele, ao se identificar com o leitor destinatário inscrito na obra. É preciso esclarecer que a categoria *“sujeito”*, para a Teoria Semiociolinguística, *“não é pois um indivíduo preciso, nem um ser coletivo particular: trata-se de uma abstração, sede de produção/interpretação da significação, especificada de acordo com os lugares que ele ocupa no ato linguístico”* (CHARAUDEAU, 2001, p.30).

Outra questão importante a ser considerada é o tipo de leitura proposta aos alunos durante as aulas de Língua estrangeira. Ao produzir um texto, segundo Charaudeau (2004), o autor, ou seja, o sujeito comunicante possui uma intenção psicosociolinguística em relação ao seu destinatário. Essa intenção corresponde à visada que impulsiona o sujeito a tomar a palavra em uma determinada situação de comunicação. Charaudeau (2004) descreveu, inicialmente, seis visadas, a saber: a de Informação, a de

Incitação, a de Solicitação, a de Prescrição, a de Instrução e a de Demonstração. No entanto, nem sempre o leitor real se aproxima do texto com a mesma intenção que orientou o autor ao produzi-lo.

Uma reportagem de revista, por exemplo, em que se pode considerar que haja, pelo menos, a visada de informação, podem ser produzidos efeitos diferentes daqueles esperados por essa visada, uma vez que a intenção do leitor não seja a de ler para saber, manter-se informado, mas, sim, para entreter-se, para “passar o tempo”, enquanto aguarda uma consulta médica, por exemplo. Para explicar esse fenômeno, Soares (2009, p.22) categorizou três tipos fundamentais de leitura, a saber: leitura funcional, aquela que se faz para adquirir informação ou conhecimento; leitura de entretenimento, a que tem como objetivos o lazer e o relaxamento; e leitura literária, aquela destinada à experiência estética, proveniente do texto escrito.

Os textos trabalhados nas aulas de língua inglesa produzem, na maioria das vezes, leituras funcionais, em que o aluno aprende a ler para buscar a informação de que precisa para responder o exercício de compreensão do livro didático ou em seu próprio caderno, mesmo quando se trata de textos literários.

3. Estratégias de leitura

Segundo Zimmer (2006), há concepções de leitura que consideram o ato de ler como um conjunto de estratégias. As três mais comuns são: a estratégia ascendente (*bottom-up*); a estratégia descendente (*top-down*) e a estratégia integradora.

Na leitura ascendente, o movimento do ato de ler se dá do texto para o leitor. A leitura é considerada um mecanismo de extração dos significados de um texto; e o texto, por sua vez, é visto como um espelho que reflete os conteúdos. Solé (1998) explica que, para esse modelo, o leitor processa os elementos do texto de forma ascendente, sequencial e hierárquica, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases etc. Essas habilidades são automatizadas no leitor proficiente, principalmente quando o texto está escrito em sua língua materna.

Por outro lado, em relação à leitura em língua estrangeira, essas habilidades exigem mais tempo até que o leitor as torne automatizadas, por isso, o processamento da informação do texto em língua estrangeira é mais lento que em língua materna. A estratégia ascendente é verificável quando o leitor tem pouca experiência com a leitura do código escrito, não reconhece certas palavras ou expressões desconhecidas, seja em

língua materna, seja em língua estrangeira; e, ocorre, ainda, em situações em que o leitor dispõe de pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre o tema abordado no texto. As propostas de ensino baseadas nessa perspectiva consideram as habilidades de decodificação fundamentais, pois o texto é transparente e sua leitura produz sempre os mesmos significados.

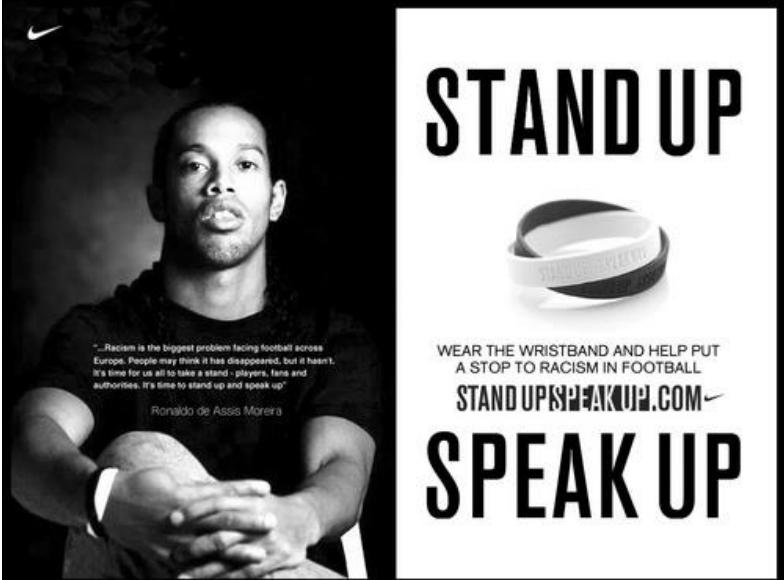
Para a abordagem descendente da leitura, é o leitor que atribui significado ao texto, a partir de sua experiência de vida e de seu conhecimento linguístico. Dessa forma, quanto mais conhecimento o leitor tiver sobre o que vai ler, menos precisará se fixar no texto para construir sua interpretação. O leitor é visto como soberano na construção do significado (*cf.* LEFFA, 1996, p.15).

E, por fim, de acordo com Coscarelli e Cafiero (2013, p.15s), a partir da década de 1980, quando os estudos linguísticos começaram a considerar a importância do discurso para a língua, a compreensão de leitura passou a ser muito mais abrangente: o ato de ler começou a ser concebido como processo cognitivo e social. A ação de decodificar passou a ser vista como apenas uma das que o leitor realiza, em um processo que envolve outras como compreender, avaliar e criticar. A abordagem psicolinguística classifica essa leitura como um processo de interação entre texto e leitor, em que podem ser percebidas as estratégias integradoras, de que fala Zimmer (2006). É importante destacar um fator não considerado pelas abordagens precedentes: o fato de que “o leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler” (LEFFA, 1996, p.17). Essa intencionalidade é descrita como uma necessidade, uma busca pelo equilíbrio interno, ou ainda, como uma investigação com objetivos determinados. Coscarelli e Cafiero (2013, p.28) também apontam para a importância dos objetivos que fazem o leitor se aproximar do texto. É a partir disso que o leitor pode levantar hipóteses e a verificá-las no decorrer da leitura.

O ato de ler passa ser considerado, portanto, como um processo que requer do leitor habilidades específicas para decodificação e significação, que suscita verificação constante de previsões e de objetivos de leitura, além da ativação de saberes e de conhecimentos adquiridos pela experiência no mundo e a articulação dos recursos que lhe forem disponibilizados no texto para, então, construir sentido(s).

4. Unindo teoria e prática - amostra de atividade integradora de leitura

Considerando o interesse dos alunos em futebol e a importância de temas como racismo, foi escolhida a propaganda da marca Nike⁴ que divulgava o uso de uma pulseira, com o objetivo de demonstrar a rejeição ao preconceito racial contra jogadores negros na Europa. Essa propaganda traz, inclusive, a imagem do jogador de futebol brasileiro Ronaldinho Gaúcho. Para atender as diretrizes do Currículo Mínimo, propostas pela SEEDUC-RJ, para o segundo bimestre do sétimo ano do Ensino Fundamental, à guisa de exemplo, pode-se executar uma atividade como esta:

Texto ⁵

Atividades
1. Warm up: a) O que é uma campanha publicitária? b) Como são os textos de uma campanha publicitária? c) Quem produz uma campanha publicitária? Com que finalidade?
2. Before reading: Baseando-se no título, na estrutura, nas imagens e na fonte do texto, formule hipóteses a respeito do tema e dos destinatários.

⁴ Stand up Speak up foi uma campanha lançada em 2005 pela Nike e por alguns jogadores famosos para combater o racismo no futebol europeu.

⁵

Disponível: https://www.google.com.br/search?q=ronaldinho+ad+wristband++stand+up+speak+up&rlz=1C1AVNG_enBR662BR663&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiTzJqK4ODbAhUGFZAKHSYlDUgQsAQISg&biw=1366&bih=613#imgdii=TODuoq8qSkhGIM:&imgsrc=PBru26lf432Z4
M. Acesso em Jun. de 2018.

3. Reading: Leitura silenciosa e individual.

4. Vocabulary Study:

a) Sublinhe as palavras do texto que você conhece e circule as que são semelhantes ao português.

b) Em dupla, associe o significado das seguintes expressões:

Student 1:

Stand up	
Speak up	
	wear
advertisement	
	wristband

Student 2:

	Levante-se
	Fale com franqueza
Use	
	propaganda
pulseira	

5. Text Comprehension:

a) Qual produto está sendo anunciado? De que forma ele é representado na propaganda?

b) Qual o slogan da propaganda?

c) Essa propaganda é parte de uma campanha. Qual é o principal objetivo da campanha?

d) Qual a relação entre a pessoa que está na foto e o tema da campanha?

e) Essa propaganda é eficiente para todos os públicos?

6. Language in Use:

a) Qual a função das expressões: “Stand up” e “Speak up”?

- b) O que essas expressões têm em comum?
- c) As frases: “Wear the wristband” e “Help put a stop to racism in football” têm a mesma função das outras?
- d) Pinte no anúncio as palavras que indicam ordem e/ou pedido.

7. Thinking about learning

- a) Hoje eu aprendi sobre textos ...
- b) Em textos como esse, o objetivo principal do autor é ...
- c) As principais características desse tipo de texto são...
- d) Os verbos usados nesse texto indicam ...
- e) Essas são as palavras novas que aprendi hoje...

5. Considerações finais

Como se pode constatar, a leitura é um processo de interação entre autor e leitor, situado em um contexto determinado, que requer certos conhecimentos e habilidades, além de estratégias para decodificação e construção do sentido.

A leitura em língua adicional pode ser um processo que exija um esforço maior que a leitura em língua materna, se o leitor tiver pouca experiência em aplicar os conhecimentos de que dispõe sobre a língua, acerca do contexto e a respeito da organização textual. Por outro lado, se o leitor empregar a estratégia de leitura integradora com eficiência – na qual um domínio do conhecimento pode se sobrepor ao outro para construir o significado – a compreensão e a interpretação do texto se darão em níveis desejáveis.

No texto em análise, por exemplo, um leitor brasileiro, ao acionar o seu conhecimento de mundo, aventará a hipótese de que a propaganda tratará de alguma questão relacionada ao futebol, em virtude da imagem do Ronaldinho gaúcho. Esse leitor poderá confirmar sua hipótese ao ler a palavra *football*. Outra forma de construir hipóteses acerca do tema do texto é usar o saber linguístico e o conhecimento de mundo para perceber o fato de a palavra *racism* ser uma palavra transparente em Língua Portuguesa, assim como *football*, e o referido jogador ser negro. Logo, o leitor poderá chegar à conclusão de que o texto publicitário aborda também a questão do racismo. Usando o conhecimento de organização textual, ao analisar os elementos destacados que compõem a parte visual do anúncio, o leitor poderá inferir que a pulseira é o produto anunciado e,

suas cores, preta e branca, remetem à questão de racismo, nesse caso, contra jogadores de futebol.

Munido dessas observações, pode-se afirmar que o leitor terá compreendido a mensagem geral do texto, no entanto, isso não exclui a necessidade de refinamento linguístico do texto, por meio de regras gramaticais, o que enriquecerá o acervo de conhecimento do leitor e poderá ser útil às próximas leituras.

6. Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. et al (Org.). **Análise do Discurso: fundamentos e práticas.** Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso. FALE/UFMG, 2001.
- _____. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (orgs.). **Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso.** Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso. FALE/UFMG, 2004.
- _____. **Linguagem e discurso: modos de organização.** Trad. Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.
- COSCARELLI, Carla Viana; CAFIERO, Delaine. Ler e ensinar a ler. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Leituras sobre a leitura.** Belo Horizonte: Vereda, 2013.
- COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES; ORLANDI (org.). **O texto: leitura e escrita.** 3ª ed. São Paulo: Pontes, 2002. p. 11-30.
- FERES, Beatriz dos Santos. **A escola “faz questão” de leitores autômatos ou autônomos?** Dissertação (Mestrado em Letras). Niterói, UFF, Instituto de Letras, 2003.
- LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo.** Belo Horizonte: Ceale; Autentic Editora, 2009, p. 19-32.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZIMMER, Márcia Cristina. **O processamento da leitura em língua materna e em língua estrangeira: uma abordagem conexionalista.** Signo. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 3, 2006. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/view/27>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

USANDO O CELULAR EM SALA DE AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Paula Loureiro¹

Resumo: O objetivo desse trabalho é apresentar uma proposta de incentivo à participação dos alunos em uma atividade que possibilite a redação de pequenos textos em inglês via aplicativo para celulares My Picture Books. Os alunos trabalharam em pares, desenvolvendo a comunicação escrita – leitura e produção de textos em inglês – que envolveu a construção de uma narrativa multimodal. A motivação para implantar esse trabalho foi o desejo de usar o celular como uma ferramenta pedagógica em sala de aula. A possibilidade de trabalho em parceria favoreceu a interação e o próprio controle sobre as atividades e seu encaminhamento, o que estimulou a troca colaborativa e a negociação que extrapolaram a relação professora– aluno, engendrando múltiplos diálogos. O relato a ser apresentado na comunicação foi desenvolvido com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: celular, interação, multimodal

Abstract: The goal of this work is to present a class activity that motivates students to write small texts in English via a mobile app (application) called “My Picture Books”. The students worked in pairs, reading and producing texts in English - which involved the construction of a multimodal narrative. The motivation to implement this work was the desire to use the cell phone as a pedagogical tool in the classroom. The possibility of working in pairs favored interaction and stimulated collaboration in class. The report to be presented - developed in a public school located in the city of Rio de Janeiro - was carried out in seventh-grade classes of English as a foreign language.

Key words: cell phone, interaction, multimodal narrative

1. Introdução

Santaella (2010) defende que as estruturas digitais híbridas de textos, imagens, áudios e vídeos têm possibilitado a criação de uma lógica nunca antes explorada. Essa lógica - característica da hipermídia - é própria das redes nas quais os meios de produção, de armazenamento, de distribuição e de recepção se fundem em um todo complexo. Neste, parecem sumir as tradicionais bordas comunicativas entre produção, de um lado, e recepção, de outro.

As telas de televisão e do computador nos abrem as portas dos mundos global e local sob a forma de discursos altamente semiotizados. A comunicação já não se limita à modalidade da linguagem escrita, e torna-se multimodal (KRESS, 2003). As páginas de revistas, e até as de livros contemporâneos, assemelham-se às telas, nas quais a escrita assume papel subsidiário.

¹ Ana Paula Loureiro - mestre em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da UFRJ e professora de inglês do Colégio Pedro II, campus Humaitá II

É inegável que hoje vivemos em constante exposição a múltiplos discursos midiáticos hipersemiotizados, que temos acesso a uma diversidade de práticas socioculturais e que nos deparamos com uma velocidade intensa de renovação e circulação dos saberes. Tal contexto parece problematizar visões de linguagem, sujeito, mundo social, conhecimento e ensino–aprendizagem tradicionalmente chanceladas em nossas práticas pedagógicas.

Com base nessas ideias, creio poder fazer uma série de questionamentos sobre o contexto educacional brasileiro: essa onipresença dos discursos multimodais midiáticos não colocaria em xeque o letramento escolar ainda fundamentado no valor da palavra escrita? Se muitos de nossos alunos, acostumados à infotecnologia, preferem a busca e experimentação à dependência dos adultos, por que continuamos a priorizar um padrão comunicacional centralizado no monólogo professoral? Para uma geração na qual ação, imagens e sons têm significativo apelo, a sala de aula convencional não se tornaria pouco interessante e nada desafiadora?

É meu juízo que, apesar de tantas mudanças e das novas demandas da contemporaneidade, a Educação parece negligenciar esses novos desafios, insistindo em manter-se “fora” de um mundo em permanente mudança. O momento sociohistórico contemporâneo põe em xeque as práticas pedagógicas, sinalizando uma possível dissonância entre o que acontece na escola e no mundo à sua volta. Faz-se necessário, dessa forma, sintonizar o letramento escolar e a dinâmica pedagógica com a realidade do século XXI.

As tecnologias digitais levam-nos a pensar em leitores também produtores de textos híbridos, em diferentes linguagens e recursos digitais. Isso lança luz sobre a premência de criar materiais didáticos que atendam à perspectiva de novos letramentos necessários para dar conta dessa contínua diversificação e complexidade de práticas de linguagem, de outros perfis de leitores e sobre o papel da leitura e da escrita em função das novas tecnologias digitais.

O objetivo desse relato de experiência é apresentar uma proposta de incentivo à participação dos alunos em uma atividade que possibilite a redação de pequenos textos em inglês via aplicativo para celulares “My Picture Books”. Os alunos trabalharam em pares, desenvolvendo a comunicação escrita – leitura e produção de textos em inglês – que envolveu a construção de uma narrativa multimodal. A motivação para implantar esse trabalho foi o desejo de usar o celular como uma ferramenta pedagógica em sala de aula. Supunha que associar o uso do inglês à tarefa realizada no celular poderia provocar maior

envolvimento do alunado na aula. O relato a ser apresentado foi desenvolvido com alunos do turno da manhã, em três turmas no sétimo ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município do Rio de Janeiro.

Afinal de contas, o professor que não interroga sobre si próprio e ignora as transformações no mundo que o rodeia não se transforma e tende a se estagnar, afastando-se da dinâmica contemporânea marcada por instabilidade, mudança constante e flexibilidade. É o processo de experimentação, reflexão e diálogo que pode ajudar o docente e a escola a repensarem e recriarem os saberes escolares, o currículo e a própria pedagogia, de forma que escola e mundo social se aproximem.

2. Organização da tarefa: construção do “my first picture book”

As turmas têm em torno de 32 alunos. Em média, em cada uma delas, 26 a 27 alunos afirmaram possuir “smartphones”, com acesso à internet. Logo depois desse levantamento, apresentei à direção do colégio minha intenção de trabalhar com celulares em sala de aula. Em seguida, redigi uma circular aos responsáveis, explicando o uso de celulares numa aula de inglês, em data previamente agendada, com objetivo estritamente pedagógico. A fim de evitar um possível constrangimento, ressalttei que qualquer impedimento de levar o telefone para a escola não traria prejuízo ao estudante, uma vez que o trabalho poderia ser feito em dupla, com um colega que tivesse o dispositivo móvel. Por ser minha primeira experiência com celulares em aula, optei por não atribuir nenhuma nota. Meu desejo era tratar esse momento como mais uma atividade de sala de aula. O que considerei, essencialmente, foi a vivência da experiência com o celular em aula e as reflexões que os alunos fizeram sobre isso.

Os alunos do sétimo ano que participaram da dinâmica com celulares em aula têm idades entre 11 e 13 anos e, em sua maioria, iniciaram o estudo do inglês no sexto ano. Alguns deles, em cada turma, frequentam aulas de inglês em cursos de idiomas. Por essa razão, as turmas apresentam integrantes em níveis de competências diferentes.

Preparei, no programa Impress, do LibreOffice, a apresentação da tarefa, de forma bem clara e objetiva. Em dois tempos de aula (noventa minutos), mostrei às turmas os slides e uma amostra de “picture book”², que eu mesma criei, ao testar o aplicativo em meu celular. Percebi que, enquanto eu mostrava meu trabalho, vários alunos já estavam baixando o aplicativo. Após a apresentação, pedi que eles se organizassem em pares. Cada

² Picture book é uma narrativa multimodal, composta por pequenos textos em inglês com fotos e/ou imagens.

dupla deveria baixar em casa o aplicativo gratuito para Android chamado “My Picture books”. Aproveitei para esclarecer que esse aplicativo não era compatível com o sistema operacional iOS³.

É importante destacar que a tarefa proposta relaciona-se com a temática desenvolvida no livro didático, privilegiando o conteúdo programático desse material que orienta a dinâmica em sala de aula. O uso do tempo verbal presente simples em inglês foi apresentado aos alunos na primeira unidade do livro didático, com o objetivo de falar da rotina diária. Como nos exemplos dos textos lidos em aula, cada dupla deveria escolher um personagem para apresentá-lo e falar sobre sua rotina.

Sem a minha participação direta, as duplas logo se engajaram na discussão da tarefa, discutindo suas ideias, planejando a escolha dos personagens de seus Picture books, ao mesmo tempo em que combinavam as fotos e imagens a serem utilizadas. Combinei com as turmas, ao final dessa aula, que sete dias depois, em nosso próximo encontro de dois tempos, faríamos a redação das legendas das fotos a serem postadas nos Picture books. Orientei os alunos a tirarem no mínimo oito e no máximo dez fotos. Reforcei que o objetivo do Picture book era apresentar um personagem, fornecendo algumas informações pessoais a seu respeito tais como idade, origem, ocupação, bairro onde mora e com quem mora. A família desse personagem também deveria ser minimamente mencionada. Essa parte introdutória da história seria seguida, então, pela descrição da rotina diária. Cabe lembrar que essa construção textual envolveria o uso de vocabulário e produção das estruturas aprendidas em sala de aula, orientados pelo livro didático.

No encontro previamente combinado, distribuí os storyboards⁴ às duplas, retomando o objetivo da tarefa e reforçando o roteiro das informações a serem inseridas nas histórias. Cada cena corresponderia a uma foto ou imagem, acompanhadas por suas respectivas legendas em inglês. Deixei bem claro que cada legenda deveria conter, no mínimo, uma sentença em inglês. Observei que, igualmente nas três turmas, alguns poucos alunos ainda estavam sem duplas, enquanto outros não tinham tirado suas fotos, como havia sido combinado. No entanto, acredito poder dizer que a maioria parecia comprometida com o trabalho, usando os celulares para checarem as fotos armazenadas e até mesmo fazendo pesquisa de informações na internet. Circulei bastante pelas salas de aula, atendendo às dúvidas e às solicitações dos alunos. Ao me aproximar das duplas,

³ iOS é um sistema operacional móvel da Apple Inc. desenvolvido originalmente para o iPhone.

⁴ Storyboard é um guia visual que narra as principais cenas de qualquer mídia audiovisual.

observava que os alunos que tinham mais facilidade empenhavam-se em auxiliar aqueles com dificuldades. Ao usarem os celulares ao mesmo tempo em que encaminhavam a tarefa, conversando sobre os textos e escrevendo as legendas no storyboard, os alunos pareciam mais engajados com o próprio trabalho colaborativo – o que aponta para uma possibilidade de maior participação e aproveitamento desses adolescentes em aula.

Essa primeira versão dos textos no storyboard foi entregue ao final da aula. Combinamos que, sete dias depois, em nosso próximo encontro de dois tempos, faríamos a redação final dos Picture books nos celulares, usando o aplicativo “My Picture books”. Aproveitei para lembrá-los da importância de levar os celulares com as fotos e imagens armazenadas. Corrigi os erros de todos os storyboards, verificando o uso de vocabulário pertinente e a correção das estruturas gramaticais.

No dia da redação final dos textos, os storyboards com as devidas correções foram devolvidos para servirem como legendas das páginas virtuais do Picture book. Para facilitar o trabalho, entreguei o roteiro com orientações da tarefa e um tutorial para ensiná-los a usar o aplicativo- que é bem simples. Pude observar que muitos já até sabiam como usá-lo.

Em uma proposta de incentivo à autonomia do aluno, houve a preocupação com a elaboração de tarefa que privilegiasse a interação colaborativa entre os aprendizes e a redação de orientações claras e objetivas. Destaco que, durante as aulas de elaboração dos textos, o controle do trabalho interacional e do que é realizado estava nas mãos dos próprios alunos. A interação parecia ser encaminhada de forma mais simétrica e cooperativa.

Apesar de todos os combinados feitos, ainda havia duplas que não tinham fotos armazenadas nos celulares. Mesmo sem fotografias previamente tiradas, os alunos foram capazes de solucionar o problema. Alguns recorreram às outras imagens armazenadas em suas galerias de celulares, enquanto outros pediam para se retirar da sala de aula, com o intuito de fazer novas fotos, usando outros espaços da escola. Ainda houve duplas que recorreram à sites da internet para busca de ilustrações para seus Picture books. A partir do momento em que cabe aos alunos se responsabilizarem pelo controle das tarefas, eles parecem agir com maior autonomia para tomar decisões e expressar suas ideias.

Por problemas de relacionamento, alguns alunos optaram por trabalhar sozinhos. Em contrapartida, por conta de alguns faltosos, foi preciso inserir alunos em duplas já formadas, pois eles se recusavam a trabalhar sozinhos. Três duplas, em turmas distintas, haviam esquecido que o aplicativo não era compatível com o sistema operacional do I-

Phone. Essas duplas não tinham baixado o aplicativo anteriormente, como havia sido solicitado. Felizmente, os alunos tiveram a iniciativa de procurar outras duplas, pois não queriam ficar de fora do trabalho. Houve até duas duplas, em turmas diferentes, que já tinham feito todo o Picture book em casa. Como já observado, os alunos que tinham mais facilidade, tanto nas habilidades de lidar com aplicativos quanto na língua estrangeira, tinham prazer em ajudar àqueles que ainda apresentavam dúvidas.

O ritmo do trabalho foi variado nas turmas. Em pouco tempo, algumas duplas realizavam a tarefa com certa tranquilidade, enquanto outras pareciam demandar que eu lhes dissesse o que fazer. Solicitavam minha ajuda, pedindo que eu lesse e avaliasse o Picture book em construção. Afinal de contas, ao abrir espaço para a negociação e para trocas intersubjetivas mais intensas, é possível perceber outros tipos de interações, que parecem pôr em evidência uma maior dependência do aluno à voz “avaliadora” da professora a apontar o que é certo ou errado. Como fechamento do trabalho, o Picture book precisava ser compartilhado e enviado para o meu email. Por problema de falta de conexão à internet, houve casos de duplas que não conseguiram fazer o envio do texto ao final da aula. Ficou acertado, então, que o fizessem como tarefa de casa. Infelizmente, do total de 41 picture books, somente 28 - cerca de 68% - foram enviados ao meu email. Cada arquivo recebido foi baixado e salvo em formato PDF como preparação para a mostra de trabalhos, previamente combinada por ocasião da apresentação da proposta da tarefa.

Por conta da semana de provas, só foi possível mostrar os Picture books às turmas em dois tempos de aula, a poucos dias do primeiro conselho de classe do ano letivo, às vésperas do recesso escolar de julho. Essa mostra se realizou nas salas de aula das turmas envolvidas. Era o momento de disponibilizar para todos uma versão final do trabalho desenvolvido. Os alunos reagiram positivamente, aplaudindo os Picture books dos colegas.

3. Reflexões a partir dos questionários de avaliação da atividade

Durante as aulas, eu elaborava o diário de campo, anotando aquilo que julgava pertinente. Com o intuito de incorporar a percepção dos alunos a respeito do trabalho, recorri ao questionário, aplicado ao final da mostra dos Picture books. Cada dupla recebeu um único questionário. A partir da discussão em pares, eles construíram sua própria opinião, registrada nas respostas.

O questionário (cf. Anexo) é composto por sete questões. Para garantir a preservação da identidade de cada estudante, pedi que não os assinassem. Trinta e oito questionários foram respondidos. Uma das questões abordadas referia-se à proibição do uso do celular em aula. As regras da instituição proíbem o uso desse tipo de material. Mesmo assim, os estudantes contrariam essas regras, pois, na verdade, o que eles desejam é a liberdade de utilizar o aparelho como bem queiram.

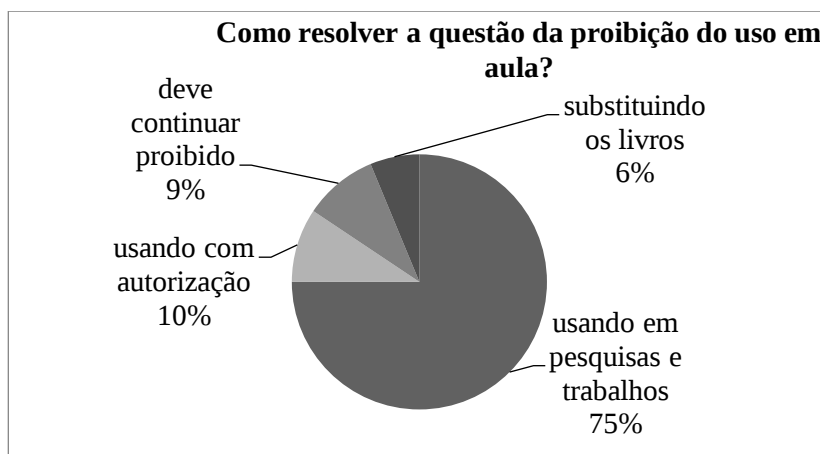


Gráfico 1
Fonte: a autora

A partir do gráfico anterior, percebemos que para 75% dos alunos esse problema seria resolvido com o maior estímulo ao uso da ferramenta em atividades pedagógicas. Isso parece sinalizar que boa parte dos alunos entende que o celular tem potencial para servir como instrumento para aprendizagem.

Em outro item, a seguir, investiguei a importância que o celular poderia ter na vida dos adolescentes. Fica evidente que para a maioria o dispositivo móvel ainda parece ser visto somente como um recurso tecnológico de comunicação e entretenimento. Isso me faz pensar que o celular está longe de ser utilizado como um aliado à aprendizagem para esses estudantes.

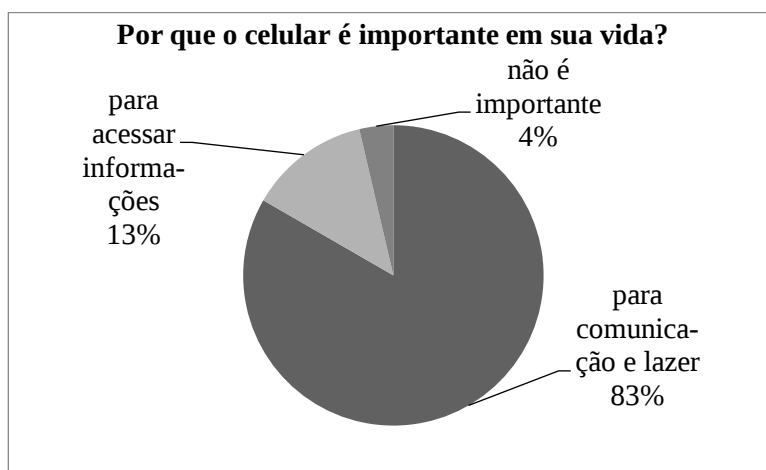


Gráfico 2
Fonte: a autora

Quando indagados “Vocês já usaram o celular em alguma tarefa autorizado pelo professor em aula?”, 91% afirmaram que tinham usado os celulares em aula pela primeira vez com a experiência do picturebook.

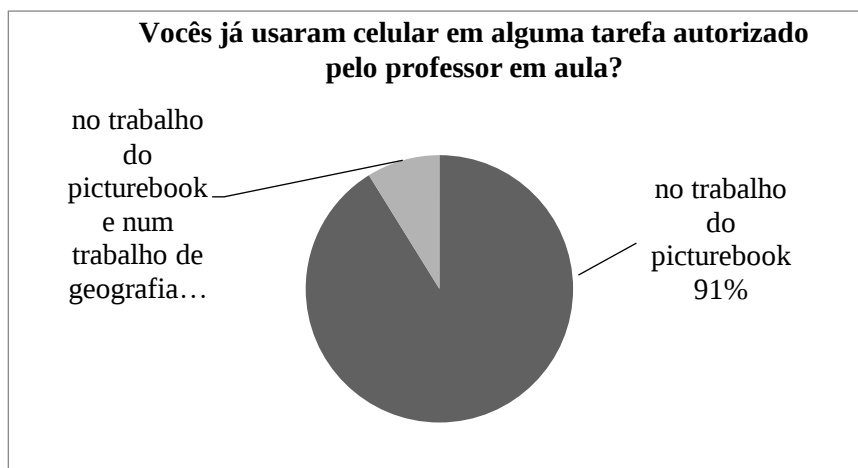


Gráfico 3
Fonte: a autora

A possível carência desse tipo de trabalho em aula parece manter a escola desvinculada do contexto social contemporâneo. Não se pode negar que os aparelhos móveis estão cada vez mais presentes em todos os lugares. Por conta disso, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) publicou um guia digital com recomendações para transformar os celulares em ferramentas da educação. Estas diretrizes descrevem os benefícios específicos da aprendizagem móvel e a necessidade de rever políticas existentes que tratam do uso dos dispositivos móveis em escolas.

Em outra questão, observei que a participação nessa dinâmica com dispositivos móveis na aula de inglês agradou e interessou a 87% dos alunos. Para uma geração que tem o celular “à mão” no seu dia-a-dia, a chance de usá-lo para trabalhar em aula parece aproximar a prática pedagógica do que acontece fora da escola.

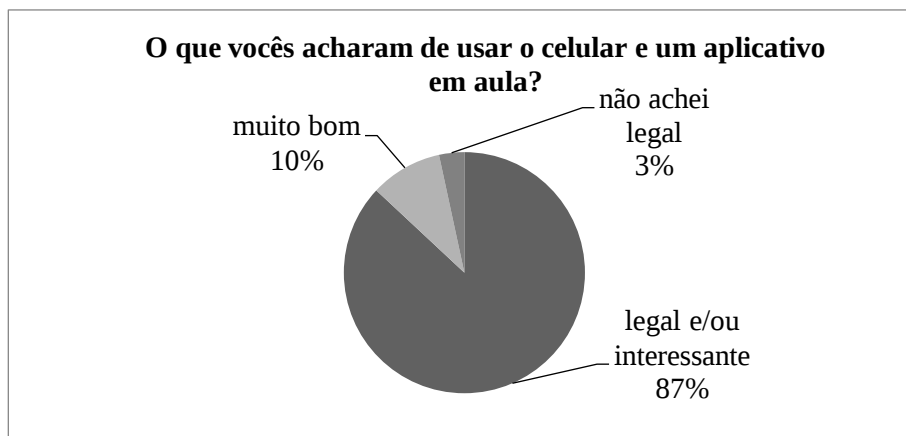


Gráfico 4
Fonte: a autora

Outra pergunta investigou sobre a dificuldade em usar o aplicativo “My Picture books”. Constatei que 55% dos alunos afirmaram conseguir manusear o aplicativo com facilidade. No meu entender, esses adolescentes já se consideram acostumados a lidar com essa ferramenta, como aponta o gráfico a seguir:

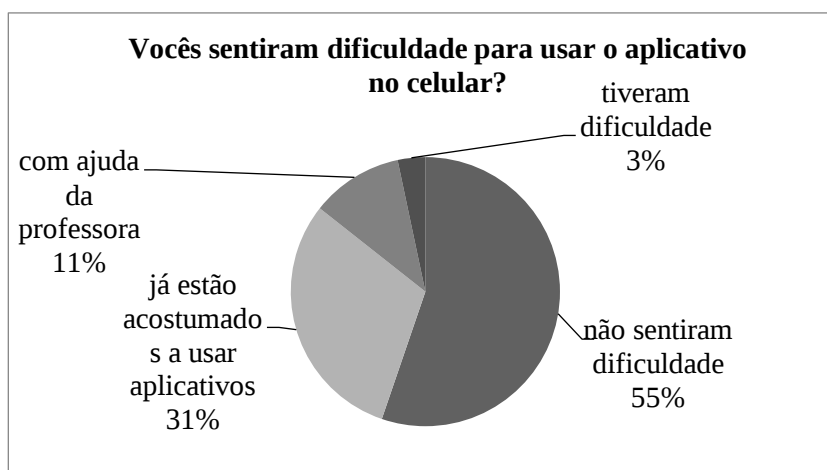


Gráfico 5
Fonte: a autora

É importante levar em conta que muitos dos interesses e atividades de jovens e adolescentes fora da escola são geralmente mediados pelas novas tecnologias. Acostumados à linguagem multimodal e fragmentada dos discursos midiáticos, os estudantes sentem-se, portanto, “mais à vontade” ao interagir com recursos tecnológicos. Não é por acaso que cerca de 63% gostariam que o celular fosse usado com mais frequência em aula, como se pode observar no gráfico abaixo.

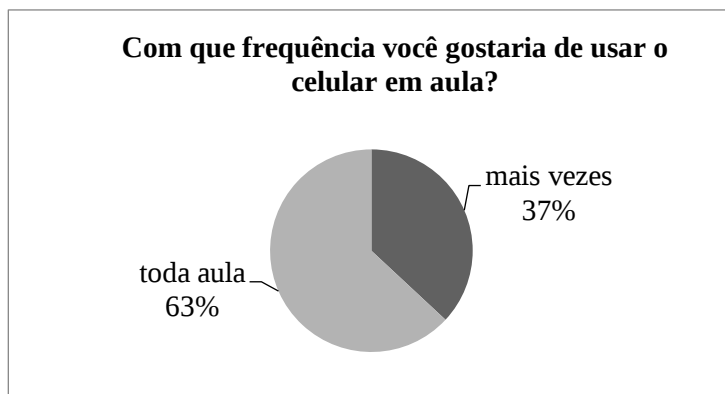


Gráfico 6
Fonte: a autora

Quando perguntados “Que atividades vocês sugerem para serem feitas no celular em aula?”, o alunado não hesita, sugerindo possíveis formas proveitosas de inserção do celular no trabalho pedagógico, tais como pesquisa de informações, edição de vídeos e/ou fotos e trabalhos com músicas.

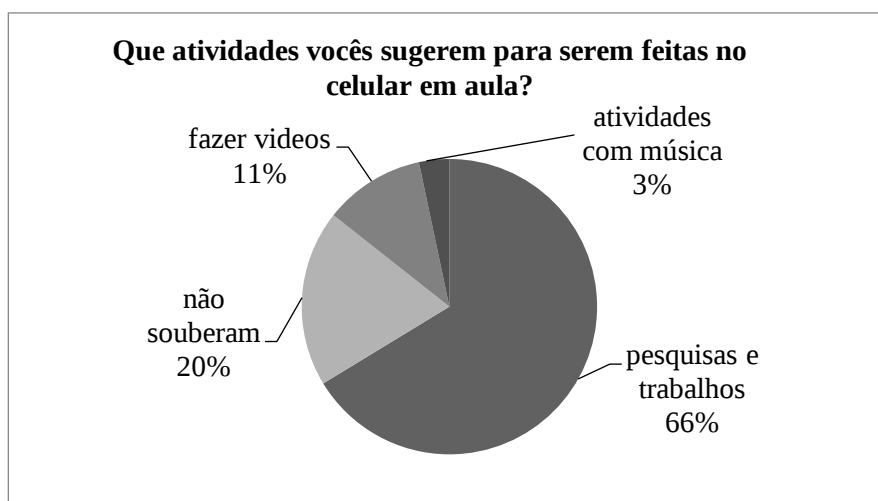


Gráfico 7
Fonte: a autora

4. Considerações finais

O objetivo de apresentar uma proposta de incentivo à participação dos alunos em uma atividade que possibilitasse a redação de pequenos textos em inglês via aplicativo para celulares foi alcançado. A elaboração dos “picturebooks” envolveu as turmas, garantindo uma possível revisão do conteúdo visto em aula, ao mesmo tempo que desenvolvia a capacidade criativa e integrava a realidade – fotos dos estudantes, amigos e/ou familiares – ao uso da língua estrangeira, para dar sentido àquilo que foi estudado. As reações dos alunos participantes sinalizaram que a experiência de usar o celular como

uma ferramenta pedagógica em sala de aula pode ser positiva e motivadora. Essa motivação, acredito, propiciou uma experiência de colaboração e crescimento mútuos. O trabalho foi realizado com, relativamente, poucos recursos. Apenas o aparelho móvel e o aplicativo gratuito, associados a um roteiro e a um tutorial criados pela professora, ajudaram a viabilizar a tarefa.

Cabe também destacar que a possibilidade de trabalho em parceria favoreceu a rearticulação das regras que regem a interação, a comunicação em aula e o próprio controle sobre o encaminhamento da atividade, estimulando a troca e a negociação que extrapolaram a relação professora-aluno, engendrando múltiplos diálogos. A utilização das tecnologias em sala de aula não demanda somente a presença de ferramentas, mas também a devida orientação pedagógica. Os professores devem, portanto, se preparar para aprender a lidar com os recursos tecnológicos básicos, planejando formas de usá-los em aula (COSCARELLI, 2011). O exercício de reflexão sobre a prática docente demanda a observação constante de nossa própria sala de aula. O que me parece fundamental é entender que cabe a nós mesmos a responsabilidade de propor novos sentidos sobre a realidade e sobre nós mesmos nas práticas pedagógicas nas quais nos engajamos. Como bem aponta Pennycook (2001), dentro das forças macro da sociedade, nossas microações ainda podem operar mudanças.

5. Referências bibliográficas

COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. Londres: Routledge, 2003.

PENNYCOOK, Alastair. The Politics of language. In: _____. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001, p. 47-140.

SANTAELLA, Lúcia. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

UNESCO. Policy guidelines for mobile learning. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/21641E.pdf>>. Acesso em: 29 agosto 2017.

6. Anexos

Questionário de avaliação do uso do celular em aula:

1 O uso do celular é proibido em sala de aula, porque acreditam que ele vai tirar a atenção dos alunos. Como podemos resolver esse problema para que o celular possa ser permitido em aula?

2 Por que o celular é importante para vocês em suas vidas diárias?

3 Vocês já usaram celular em alguma tarefa de sala de aula autorizado pelo professor? Qual?

4 O que vocês acharam de usar o celular e um aplicativo em aula?

5 Vocês sentiram dificuldade para usar o aplicativo no celular? Por quê?

6 Com que frequência vocês gostariam de usar o celular em aula?

7 Que atividades vocês sugerem para serem feitas com celular em aula?

LUDICIDADE E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: MEDIAÇÃO E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia Brust Guimarães¹
Jéssica Gonçalves da Silva²

Resumo: Analisamos, neste trabalho, as atividades de caráter lúdicas e a importância do papel do professor, de modo a reforçar a ideia da necessidade de autonomia e competência do professor como estratégia de ensino-aprendizagem de inglês. O lúdico é um instrumento que possibilita ao professor instigar, chamar a atenção da criança e a motivar a aprender brincando. Para tanto, discutimos as experiências didáticas sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública localizada em Itaboraí, Rio de Janeiro. No aparato teórico-metodológico, utilizamos os pressupostos de Lennerberg (1967) e Vygotsky (1998). Os resultados preliminares obtidos através da observação participante são que os estudantes têm apresentado um desenvolvimento significativo em relação aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais através das atividades lúdicas infantis em aula. Em síntese, a ludicidade como instrumento de aprendizagem tem contribuído para a participação, interação e construção do conhecimento aos educandos.

Palavras-chave: Ludicidade, Língua inglesa, Educação Infantil.

Abstract: In this work, we analyse the activities of ludic nature and the importance of the teacher's role in which we reinforce the idea of the need for autonomy and competence of the teacher as a strategy of teaching and learning English. The ludic is an instrument that enables the teacher to instigate, call the attention of the child and motivate her/him to learn by playing. Therefore, we discuss the didactic experiences about teaching learning in the English language in the initial years of Elementary School in a public school located in Itaboraí, Rio de Janeiro. In the theoretical-methodological apparatus, we use the assumptions of Lennerberg (1967) and Vygotsky (1998). The preliminary results obtained through the participant observation are that the students have presented a significant development in relation to the conceptual, procedural and attitudinal contents through the children's ludic activities in class. In summary, playfulness as a learning tool has contributed to the participation, interaction and knowledge construction of learners.

Keywords: Playfulness, English Language, Early Childhood Education

1. Compreendendo a necessidade da aquisição de uma segunda língua

Em um mundo globalizado e cada vez mais multicultural, consideramos ser de suma importância a aprendizagem de uma segunda língua, como possibilidade não só de ascensão social, mas, de ver em nosso vocabulário, a inserção de palavras de origem

¹ Professora de inglês de Itaboraí e especialista em língua inglesa pela Faculdade Unyleya.

² Professora de inglês da prefeitura de São Gonçalo e mestranda em linguística pela UERJ-FFP.

estrangeira. De forma específica a possibilitar ao indivíduo, uma inclusão social. Vivemos na era tecnológica e, não raro, destacamos o inglês.

Observamos que, quanto maiores as oportunidades de relações pessoais, comerciais e culturais maior é a necessidade do domínio de uma ou mais línguas estrangeiras. Compreendemos que, a aprendizagem de línguas estrangeiras, pode contribuir significativamente para o desempenho do aluno nas diferentes áreas do conhecimento e em suas relações interpessoais. Diante disso, indagamos, quais seriam os efeitos da aprendizagem de uma língua estrangeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

Alguns estudos contemporâneos comprovam a facilidade que as crianças têm ao aprenderem uma segunda língua. Neurocientistas, sinalizam a maior plasticidade do cérebro, como fator de aprendizagem precoce. De acordo com Penfield & Roberts (1959), aprender uma língua após a primeira década da vida é difícil por não ser “biológico”. Alguns anos após, Lenneberg (1967) publicou um estudo no qual afirmava que o período para aquisição de uma língua se iniciaria em torno dos 2 anos de idade e se encerraria na puberdade, segundo o autor é nesse momento que ocorre a finalização da laterização hemisférica do cérebro.

A grande maioria dos especialistas na aquisição de segundo idioma defende que quanto mais cedo a criança entrar em contato com a língua alvo, mais facilmente ocorrerá a sua aprendizagem. Para Edwards (2006), a aquisição prematura facilita a fluência, o vocabulário e a pronúncia.

Desse modo, a pertinência dessa pesquisa reside na possibilidade de colaborar com uma experiência prática, lançando novos olhares que emanam da práxis descrita em uma investigação, fruto da observação de uma instituição de ensino pública e sua proposta de ensino de língua inglesa na primeira infância, a qual examinamos segundo a metodologia de estudo de caso.

Nosso estudo caminhou na seguinte organização: observação, análise documental e análise bibliográfica. Adotamos a literatura da área, principalmente, referendada nos seguintes teóricos: Haermes e Blanc (2000), Gomes (2013), Krashen (1983), entre outros.

O material empírico analisado, foi resultado da observação semanal de uma turma mista de educação infantil em uma escola pública na cidade de Itaboraí. O processo realizado foi de acompanhar o desenvolvimento da turma no processo de aquisição da segunda língua, nesse caso, a Língua Inglesa.

A proposta da pesquisa tem por objetivo, levantar algumas dimensões relacionadas a aquisição de segundo idioma na primeira infância. Como estratégia para chegar a este objetivo, realizamos um levantamento dos dados obtidos na observação das aulas, aplicação das entrevistas semiestruturadas e o cruzamento com as informações do aporte teórico. Mediante isso, pretendemos perceber e refletir alguns possíveis efeitos cognitivos de quando as crianças são expostas ao ensino de uma língua estrangeira na primeira infância. Também temos interesse em buscar compreender algumas vantagens e desvantagens do ensino precoce de uma língua estrangeira e, como ocorre esta relação no processo de ensino-aprendizagem do aluno que estuda neste espaço educacional. Além disso, pesquisar quais são as metodologias mais utilizadas no processo do bilinguismo na primeira infância.

2. O desenvolvimento da linguagem e o ambiente escolar

Ao tratar de linguagem, é necessário pensar no ambiente em que esta irá se desenvolver, bem como, no profissional que vai atuar na formação dessas crianças. No ensino de línguas para crianças é fundamental que a sala de aula seja acolhedora, alegre e lúdica. Assim, a criança se sentirá bem e gostará de estar no local da aprendizagem. Logo, ir à escola será prazeroso e, conseqüentemente, a aprendizagem vai se desenvolver de uma maneira natural. Nesse contexto, Gomes (2013, p. 14), apoiada em Vygosty e Karshen, parte do pressuposto que o ambiente de ensino na educação infantil deve ser receptivo, alegre e trabalhado com ludicidade. Diante disso, o ensino da segunda língua será agradável para a criança.

Outra questão fundamental encontra-se no âmbito da afetividade, defendida por Krashen (1988). Através da hipótese do filtro afetivo, o professor pode ser o facilitador na aquisição da língua. Dessa forma, as relações estabelecidas entre o professor e o aluno, bem como com os colegas de classe são muito importantes. Pois, quando o professor passa a incentivar e motivar a criança, ela poderá se sentir mais à vontade e, possivelmente, não terá medo de cometer erros e podendo arriscar mais do que os adultos. Em decorrência disso, a aquisição se desenvolverá de uma forma natural e rápida. Nesse sentido, pode-se pensar que a interação entre a turma e o professor será algo valioso nesse processo de aquisição de línguas, visto que a criança agirá de forma espontânea. Essa voluntariedade é fundamental no processo de aquisição de língua, pois quanto mais a criança interagir, maior será o seu aprendizado. Em contrapartida, os adultos demonstram

insegurança ao se expressarem, ou seja, eles têm mais medo de errar, podendo assim, atrapalhar e retardar a aprendizagem dos mesmos.

Ademais, Gomes (2013) cita o método natural (*natural approach*), proposto por Karshen (1988), como um importante aliado na parte didática do ensino de segunda língua, porque a criança encontra-se em desenvolvimento cognitivo e aprender é uma característica própria dessa fase. Além disso, o autor também defende que a aquisição do segundo idioma ocorrerá concomitantemente com a aquisição da língua materna. Além do mais, Gomes (2013), acrescenta a importância das trocas entre o professor e o aluno no processo da aquisição da linguagem, pois através do incentivo e do reconhecimento do adulto pela criança, esta torna-se um sujeito da linguagem e não apenas um agente passivo.

3. A interação e o afeto

Para Gomes (2013), o aspecto afetivo é muito importante nessa faixa etária de 0 a 5 anos, pois, as crianças são superiores aos adultos no processo de aquisição de língua. Gomes (2013) destaca que a aquisição de língua na primeira infância ocorre de forma lúdica e elas não tem medo de cometer erros, desde que se sintam confortáveis com o meio social e se sintam motivadas. Assim, há uma grande chance de, por meios naturais, alcançar resultados expressivos com relação a naturalidade da aquisição da segunda língua.

A partir do momento que a criança começa a frequentar a escola, o seu círculo social aumenta, ela interagirá mais. Ora, essas interações acontecem tanto com os colegas como, em outros momentos, com o professor e com os demais profissionais da escola. Segundo Vygosty (1998), o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por meio das interações sociais que ela realiza. Para o autor, a aquisição da língua é o produto das interações sociais que ocorrem entre os indivíduos no ambiente escolar. Além disso, Piaget (1996) propõe através da sua teoria construtivista que,

a criança constrói seu conhecimento através das interações com o mundo físico e nesse conhecimento se desenvolve por meio de estágio admitindo o egocentrismo da criança, ou seja, o conhecimento é gerado através de uma interação do sujeito com o meio, a partir de estruturas já existentes no sujeito. Deste modo, a aquisição vai depender das estruturas cognitivas e das relações que o sujeito estabelece com o meio. (Severo & de Lima *apud* Goulard, 2015, p.2)

A aprendizagem é considerada uma experiência social muito importante, já que tudo o que a criança vivenciar em sala de aula, ela levará para a sua vida. Vygostsky

(1998) percebeu a função do professor como mediador, pois sua tarefa é de intermediar o conhecimento auxiliando no processo da transformação social desse indivíduo.

A medida que a criança vai se apropriando da segunda língua “o intelecto se desenvolve e auxilia na transformação do homem como ser social e transformador da sua própria vida”, (GOMES, 2013, p.13). Outrossim, Gomes (2013), acrescenta, que ao adquirir a linguagem, essa assume um papel fundamental para a transformação. Pois, é por meio da linguagem, que a criança estabelece relações com o meio em que vive, tendo a capacidade de transformá-lo.

Outro aspecto importante é o fato da criança se sentir acolhida e a vontade no seu ambiente de aprendizagem de segunda língua. Para Vygostky (1998), o ensino deve vir acompanhado de afeto, pois segundo autor, o sistema afetivo e o intelectual trabalham juntos. O professor estabelece interações e trocas comunicativas com as crianças o tempo todo. É importante, que durante o processo de aprendizagem o afeto seja demonstrado. Porque a medida que a criança se sente incentivada e reconhecida pelo professor, vai desenvolver interesse em estar e aprender no ambiente escolar. Dessa maneira, o professor deveria ter uma postura de facilitador, estimulando a criança no processo de aprendizagem. Caso contrário, o professor pode bloquear o desenvolvimento desse sujeito em construção.

Para mais, Moraes (2013), apoiada em (Arnold e Brown, 2000), aponta a educação afetiva como um facilitador para a abertura de discurso do aluno em sala de aula, a fim de, favorecer a inserção do aluno no contexto, resultando em uma aprendizagem afetiva. Além disso, acrescenta que o afeto pode melhorar o ensino e aprendizagem de uma língua. Outrossim, estar relacionado diretamente com as interações significativas, porque “em uma sala de aula de línguas que tem por foco a interação significativa existe espaço para lidar com o afeto”. (MORAES, 2013, p. 258 *apud* ARNOLD E BROWN, 2000, 1999, p. 3)

Ademais, todas as situações de aprendizagem devem ser significativas porque,

os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa tem um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola, e do professor de si mesmo, nas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua autoestima. Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar numa ameaça, e a ousadia necessária em medo, para a qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse (PCN, 2007, p. 38).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998, p. 55), o professor deve propor ao seu alunado, atividades significativas na sala de aula, pois através dessas os vínculos afetivos vão se ampliar e a realização das tarefas será feita de uma forma mais prazerosa. Por isso, cabe ao professor planejar atividades que além de serem significativas, despertem no aluno o envolvimento afetivo. À medida que o educando está envolvido afetivamente, a aprendizagem se torna algo prazeroso. Logo, o processo de aquisição sendo algo aprazível, melhores vão ser as oportunidades de absorção do idioma.

4. O ambiente lúdico como motivação no ensino- aprendizagem de LE

O ambiente escolar deveria ser um ambiente convidativo e alegre. Onde, a criança se sentiria motivada a aprender de uma forma lúdica e com deleite. É muito importante que o profissional que atenda essas crianças tenha formação acadêmica e perfil para trabalhar com essa faixa etária, pois o contato com a língua materna está acontecendo simultaneamente com a aquisição da língua inglesa (GOMES, 2013).

A brincadeira é algo singular na infância, ou seja, é algo particular dessa faixa etária e acontece naturalmente. Além disso, a brincadeira é crucial para o desenvolvimento infantil, através dela a criança desenvolve os aspectos cognitivos e afetivos, e assim, pode vir a modificar-se e produzir novos significados ao construir conceitos que servirão de base para novas aquisições linguísticas.

Na fase da educação infantil a brincadeira sempre está presente, porque é através dela que a criança vai descobrir e entender o mundo que a cerca. À medida que a criança vai brincando, ela estabelece interações com o meio e com as pessoas, conforme essas interações ocorrem a criança passa aprender e a lidar com as regras presentes nas brincadeiras. As regras servem para ajudar na socialização da criança. Já nas brincadeiras mais soltas, que não possuem regras, em que as crianças se encontram mais “livres”, elas têm a oportunidade de desenvolver o imaginário, onde, a criança cria, inventa e até representa (KISHIMOTO, 2010). Como nesse tipo de brincadeira, a criança tem mais liberdade para atuar, logo, ela tem a oportunidade de fazer novas descobertas através do ambiente lúdico. De acordo com Vygotsky (1998), a brincadeira é algo fundamental para o desenvolvimento infantil.

Além do mais, a brincadeira é algo encantador que motiva e envolve a criança, pois é algo significativo. Por se tratar de algo significativo, a criança acaba valorizando aquele momento e integrase a brincadeira que lhe é proposta. Através das brincadeiras é

possível ensinar muitas coisas, as crianças absorvem de maneira mais fácil, pois para elas, é como se elas estivessem aprendendo brincando. Existem muitos tipos de brincadeiras utilizadas no espaço escolar e uma grande gama já foi adaptada ao inglês. Ademais, os professores de língua da atualidade têm a sua disposição muitos recursos tecnológicos, os quais, podem ser utilizados de forma lúdica nas aulas para promoverem uma aprendizagem significativa. Os recursos tecnológicos nos permitem trabalhar as múltiplas linguagens, a fim de, promover o desenvolvimento integral da criança. As autoras Lawall & Andrade (2009) citam Edwards, Gandini e Fornan que estabelecem a importância das múltiplas linguagens para o desenvolvimento infantil.

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (Lawall & Andrade, 2009 p.24 *apud* Edwards, Gandini e Fornan, 1999, p.21).

De acordo com Referencial Curricular Nacional (BRASIL,1998), para a educação infantil, o desenvolvimento da criança deve ocorrer por meio do lúdico, porque para um desenvolvimento saudável e completo é fundamental que a brincadeira esteja presente no processo educacional da criança.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver capacidades importantes tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (REFERENCIAL CURRICULAR, 1998, p. 22).

Um tipo de brincadeira muito rica que pode ser utilizada nas salas de LE na educação infantil é o trabalho com os fantoches. Pois, através do uso desses, é possível fazer a contação de histórias, em um ambiente lúdico, onde diferentes personagens vivenciam seus enredos contagiando os alunos. Além disso, esse recurso didático pode ajudar a desenvolver a criatividade e a imaginação, bem como, auxiliar na construção de identidades. As quais, vão ser desenvolvidas mediante construção dos papéis sociais dos personagens tais como: pais, professores, agentes de trânsito entre outros. Isso proporciona para a criança a possibilidade de experimentar diferentes sensações, responsabilidades e emoções. Além disso, é possível trabalhar com pequenos diálogos, proporcionando que os alunos entendam e reproduzam a fala dos personagens ou até usem o fantoche para dramatizarem o assunto abordado.

5. A música como ferramenta facilitadora da aprendizagem

Na sala de aula, o uso do afeto e da emoção podem ajudar muito, pois favorecem um ambiente agradável para que o processo de aquisição de LE se desenvolva. A música é algo marcante na vida das pessoas porque auxilia no bem-estar e nas emoções delas. Além disso, ao se trabalhar com música em turmas de LE, permite-se a inserção cultural, bem como a aquisição de um novo vocabulário, o aperfeiçoamento da capacidade auditiva e a abordagem de alguns tópicos gramaticais. A música ainda permite que o professor possa trabalhar os aspectos emocionais do seu alunado, sendo assim, uma aliada no desenvolvimento da concentração.

Para Krashen (1983), o estado emocional age como um filtro afetivo que pode ser ajustado ou não para a aquisição de língua. As emoções negativas como: ansiedade, falta de confiança e desmotivação, podem vir a produzir uma espécie de filtro negativo impedindo a aquisição de língua. A música é algo positivo, pois provoca emoções agradáveis, baixando o filtro afetivo facilitando assim, a aquisição de língua. Por isso, o professor de LE deveria, sempre que possível, fazer o uso dessa ferramenta em suas aulas.

Um outro fator sobre o trabalho com a música, é explorar o conhecimento prévio que o aluno traz consigo e a partir desse conhecimento poderia incentivar o aluno a mostrar o que já sabe. Em alguns contextos podem existir alunos que já toquem algum tipo de instrumento musical ou que estão aprendendo, esse aluno pode ser incentivado e poderia ter uma maior participação em uma atividade proposta pelo professor em conjunto com a turma, envolvendo os demais alunos.

De acordo com o Referencial Curricular para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), a música deve ser trabalhada na educação infantil contemplando os aspectos da experimentação, que tem como fins: a interpretação, improvisação e a composição. Além de, contemplar a percepção tanto do silêncio, quanto dos sons e as estruturas da organização musical.

Além disso, o aprendizado através da música traz consigo muitas vantagens. Pois através dela, de maneira inconsciente as crianças adquirem a pronúncia, ampliam o vocabulário. Somando-se a isso, o professor pode trabalhar movimentos de expressão corporal, artes visuais e artes cênicas. Esse trabalho pode ser desenvolvido nas datas comemorativas e os alunos podem fazer apresentações para a comunidade escolar. Destacamos ser muito comum nas escolas determinadas festas durante o ano letivo, essas

oportunidades devem ser aproveitadas pelos professores de língua inglesa, como mais um momento para trabalhar a linguagem musical com os seus alunos.

6. O jogo como objeto de ensino

A atividade lúdica pode ser caracterizada como uma atividade aprazível, por isso a utilização de jogos vem se tornando cada vez mais uma ferramenta útil para a aprendizagem significativa. Além disso, é através dos jogos que os alunos assumem outras posições em relação ao saber formal, assim, outros papéis são assumidos como: líder, organizador, supervisor, mediador e crítico. A medida que a criança assume esses diferentes papéis, ela passa a perceber o outro em seu aspecto motor, afetivo e social. Desta maneira, a utilização dos jogos é significativa, porque os envolvidos no processo têm a possibilidade de reconhecer a língua como um espaço de construção discursiva, dentro de um contexto real, os alunos vão fazer o uso da mesma, para respeitar regras, resolver conflitos, saber ganhar ou perder, tomar decisões e organizar-se.

Embora, existem muitos jogos prontos, o professor pode ajudar os seus alunos a desenvolverem os seus próprios. Essa é uma atividade interessante, pois além da motivação, os alunos vão precisar entender o assunto que o professor está lecionando, para então colocar a sua criatividade em prática e criar o seu jogo. No entanto, os participantes vão precisar interagir, criar regras, escolher ou desenvolver o material que será utilizado para confecção do jogo. Esse desafio lhes proporciona autonomia e integração com o outro e com o meio. Desta forma, o jogo é um instrumento que proporciona aprendizado, alegria, diversidade e a participação ativa do educando dentro do grupo em que esse é utilizado.

Um outro aspecto do jogo é que ele adaptável, tanto para as faixas etárias quanto ao nível de conhecimento. Os jogos mais comuns em aulas de inglês para crianças são: os jogos da memória, os quebra cabeças e o uso de bambolês coloridos. Esses jogos são adaptáveis e permitem que diversos conteúdos sejam abordados de maneira lúdica. Além disso, auxiliam na fixação vocabulário, ajudam na memorização, contribuem no desenvolvimento de algumas habilidades motoras e auxiliam no desenvolvimento do raciocínio lógico.

Os jogos possuem a característica de facilitadores da aprendizagem. Através deles as crianças se sentem motivadas e desafiadas pelo que lhe é proposto. Desse modo, se envolvem espontaneamente desenvolvendo suas habilidades e se apropriando do conhecimento. Para Antunes (2003),

O jogo é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, permitindo que o indivíduo realize tudo que deseja. Quando joga, passa a viver quem quer ser, organiza o que quer organizar, e decide sem limitações. Pode ser grande, livre, e na aceitação das regras pode ter seus impulsos controlados. Brincando dentro de seu espaço, envolve-se com a fantasia, estabelecendo um gancho entre o inconsciente e o real.

Além disso, ao trabalhar com jogos o professor realiza seu trabalho com autonomia planejando e propondo atividades que se adequem ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

7. Considerações finais

A crescente importância atribuída ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ocorre devido a constante transformação e o avanço tecnológico que tem permitido a troca de informações e experiências mais rapidamente. Por isso, é fundamental preparar as crianças para um mundo globalizado, o qual está se tornando mais comunicável e competitivo. Esses fatores têm sido responsáveis pelo aumento da procura por escolas bilíngues e por sistemas de ensino que oferecem o ensino da língua inglesa na primeira infância.

Observamos que, quanto maiores as oportunidades de relações pessoais, comerciais e culturais, maior é a necessidade de se dominar uma ou mais línguas estrangeiras. Ademais, a aprendizagem de línguas estrangeiras contribui para o desempenho do indivíduo nas diferentes áreas do conhecimento, bem como nas relações interpessoais.

Após o aprofundamento teórico e a realização das observações em salas de aula de LE, foi possível alcançar os nossos objetivos, uma vez que, foi capaz de apontar que os efeitos cognitivos da aquisição de uma língua estrangeira na infância são significativos e as crianças aprendem o idioma com mais facilidade quando este é exposto de forma lúdica. Foi possível observar que os alunos são muito interessados nas aulas de língua inglesa pois, para os mesmos a aula desperta o interesse e gosto em aprender porque “aprendem brincando”. Para tanto, os resultados estão relacionados as interações que são estabelecidas no espaço escolar, conforme Vygostky (1998). Logo, é fundamental que o ambiente escolar na primeira infância seja, receptível, agradável e lúdico. Pois, a criança vai se sentir segura e a aprendizagem vai se desenvolver naturalmente. Essa ludicidade pode ser aplicada através de brincadeiras, jogos, músicas entre outras ferramentas educativas que o professor pode lançar mão para o ensino de língua inglesa.

Deste modo, torna-se imprescindível o papel do professor como mediador do conhecimento durante o processo de aquisição do segundo idioma. O professor pode criar situações significativas de aprendizagem, de modo que o aluno se envolva e se aproprie do idioma brincando.

Ademais, de acordo com Edwads (2006), a aquisição prematura facilita a fluência, a pronúncia e o vocabulário. Em concordância com a teoria chomskiana, a aquisição de língua é algo que acontece com a criança e a mesma não efetua esforços conscientes para que essa aconteça. Entende-se então que, quanto mais cedo a criança for exposta ao segundo idioma, melhor será a aquisição do mesmo.

Lenneberg (1967), acrescenta que, existe um período crítico para a aquisição de língua. Segundo o autor esse período crítico compreende a infância até a puberdade, momento em que o cérebro do indivíduo apresenta maior plasticidade, facilitando assim, a aquisição de uma língua ou mais línguas estrangeiras.

Além disso, conforme Krashen (1985), é fundamental que o insumo fornecido ao aluno seja adequado ao nível de conhecimento da criança, para que a mesma tenha condições de se apropriar dele. Deste modo, o professor deveria ficar atento às particularidades de uma turma heterogênea, pois cada aluno tem o seu ritmo e esse deve tempo deve ser respeitado para que o mesmo tenha condições de aprender uma L2.

8. Referências bibliográficas

— Livros

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer/olhar e ver/escutar e ouvir**.8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil -**A criança e a música**. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares e Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria da Educação Fundamental **Escola: uma construção coletiva e permanente**. Brasília: MEC/SEF.1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF.1998.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília,1998.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2^a Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

— Tese

GOMES, T, F. **Aquisição de segunda língua na primeira infância: A língua inglesa na educação infantil**. 2012. Tese (Pós graduação) – Diretoria e Pesquisa e Pós Graduação, Especialização em Educação: Método e Técnicas de Ensino, Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Disponível em:

http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2259/1/MD_EDUMTE_VI_2012_24.pdf. Acesso em: 07/09/2018.

— Artigo online

MORAES BEZERRA, I. C. R. **Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso?** Revista Solettras, n.5, Rio de Janeiro– p.1-16, 2013-1. Disponível em:

<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/6350/5284>. Acesso em 05/10/2018.

ENSINO HÍBRIDO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Ângela Cristina Rodrigues de Castro¹

Resumo: Moran (2013) afirma que os recursos não definem a aprendizagem, mas sim as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Contudo, as tecnologias atuais não podem estar ausentes da escola, visto que elas permitem que seja ampliado o conceito de aula, de espaço e de tempo. Partindo de tais pressupostos, o objetivo deste artigo é o de relatar um projeto de ensino de língua inglesa, para alunos de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e de 1º ano do Ensino Médio, em um contexto de ensino híbrido, segundo a perspectiva da sala de aula invertida, mediado por ferramentas digitais. Para o desenvolvimento deste projeto autores como Bergmann (2016), Bacich e Moran (2018), entre outros, foram lidos e consultados. A partir do ensino de inglês segundo essa abordagem, ampliam-se as chances de desenvolvimento da autonomia dos alunos para a aprendizagem e o tempo de exposição à língua alvo, respeita-se o tempo de aprendizagem de cada aluno e propõem-se novas formas de avaliação. Tais resultados apontam para a imperiosidade da atualização docente frente às novas práticas de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem híbrida, ensino híbrido, sala de aula invertida, gamificação, ensino de línguas adicionais, autonomia.

Abstract: Moran (2013) claims that the resources do not define the learning, but people, the pedagogical project, the interactions, the management; nevertheless, current technologies cannot be absent from school, since they allow the expansion of the concepts of class, space and time. Based on these assumptions, the purpose of this article is to report an English language teaching project, for eighth and ninth-grade students, as well as for first-grade high school students, in a context of hybrid teaching, according to the perspective of the flipped classroom, mediated by digital tools. For the development of this project authors such as Bergmann (2016), Bacich and Moran (2018), among others were read and consulted. It was confirmed that, by teaching English according to this approach, the chances of evolution of students' autonomy for learning and the time of exposure to the target language are broadened, the individual learning time of each student is respected, and it is possible the proposition of new evaluation practices. The results point to the ultimate necessity of teachers' updating so that they become familiar with new teaching-learning practices.

Keywords: blended learning, hybrid teaching, flipped classroom, gamification, teaching of additional languages, autonomy.

1. Introdução

¹ Professora de EF/EM do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7428432720068250>.

Hoje, qualquer um pode acessar uma plataforma on-line e aprender, por exemplo, inglês, a distância; qualquer jovem pode digitar o título de uma canção em língua estrangeira nos buscadores da rede mundial de computadores e encontrar sua letra; qualquer pessoa pode utilizar um site que tornará clara a pronúncia de palavras do idioma no qual esteja interessado.

Uma vez que esses mesmos jovens vêm consumindo muito conteúdo digital em diferentes idiomas, a escola não pode se eximir de trabalhar para que tal consumo não seja acrítico, mas para que eles tenham consciência sobre o que consomem. Ou seja, as aulas de idiomas devem ser um espaço para o esclarecimento e a aprendizagem de temas relacionados ao aspecto cultural, e não só linguístico, de tais idiomas: a língua como instrumento de aprendizagem de temas diversos, de apropriação cultural, em atitudes ou propostas interdisciplinares, enquanto se dá a aprendizagem de seus usos na comunicação oral e escrita.

Partindo de tais pressupostos, relato o trabalho desenvolvido no ano de 2017, em continuidade no ano de 2018, com alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, em língua inglesa, em um contexto de aula invertida, usando ferramentas como o Google Forms, o Quizizz, o blog como AVA, nos quais a sala de aula invertida amplia as chances de evolução da autonomia dos alunos, assim como a responsabilidade por sua aprendizagem.

2. Breve revisão da literatura

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) são valiosas ferramentas que ajudam a transformar a aprendizagem de um idioma para atender às demandas da sociedade atual – muitos professores rotulam de futuristas as perspectivas pedagógicas que fazem uso das TDIC, mas, na verdade, as demandas já estão “batendo à porta” e a escola está atrasada em responder a todas elas. Dessa forma, uma vez que se façam realmente necessárias, diante de um planejamento pedagógico que esteja prevendo a perspectiva das aprendizagens significativas, das metodologias ativas, as tecnologias digitais auxiliam na materialização de um contexto de aprendizagem mais centrado no aluno, mais produtivo, ativo e crítico do idioma estrangeiro, tornando a escola mais atraente para o seu público alvo. Moran (2012:08) afirma que a

sociedade evolui mais do que a escola e, sem mudanças profundas, consistentes e constantes, não avançaremos rapidamente como nação. Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora,

estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino.

As mudanças que se fazem necessárias somente são possíveis se todos na escola assumem uma postura reflexiva e crítica, se compreendem que há necessidade de renovação e inovação, de explorar novas (ou nem tão novas, mas renovadas) possibilidades de abordagens para o ensino e a aprendizagem escolares. E a renovação se faz necessária também no ensino de idiomas, pelas razões apontadas previamente neste artigo.

As **Aprendizagens Significativas** (AUSUBEL, 2000; ZABALA e ARNAU, 2017) referem-se a ações que levem o aluno a ampliar e dar novo significado a ideias já existentes em sua estrutura mental, sendo capaz de relacionar e acessar novos conteúdos. Em outras palavras, a nova informação é relacionada de maneira substantiva e não arbitrária a um aspecto relevante da estrutura cognitiva. Quando a nova informação é absorvida pela estrutura cognitiva, esta se modifica, tornando-se relevante para a interpretação ou a intervenção nas situações que se fizerem necessárias.

Os principais elementos a serem considerados nas aprendizagens significativas são o conhecimento prévio e os esquemas de conhecimento, a zona de desenvolvimento proximal (conceito de Vygotsky) e o papel ativo e protagonista dos alunos (ZABALA e ARNAU, 2017).

O maior obstáculo às aprendizagens significativas é o ensino centrado no professor e seus maiores oponentes são a própria escola, os pais, os alunos, assim como os próprios professores. Os elementos que concorrem para tal oposição são o controle único da aprendizagem dos alunos por notas, os prêmios (em demasia), o foco principal na preparação para exames externos e a quantidade de conteúdos escolares a serem ensinados (muitos professores acreditam que somente ao darem conta de um extenso programa curricular estão cumprindo sua função docente).

A fim de que seja possível deixar de lado o modelo escolar industrial (adequado ao Século XIX) para responder às demandas impostas atualmente pela sociedade da informação e suas novas formas de organização e circulação de produtos, serviços e bens culturais, as aprendizagens significativas podem ser materializadas nas práticas das **Metodologias Ativas** (BACICH e MORAN, 2018; CAMARGO e DAROS, 2018), as quais surgem com o movimento educacional chamado de Escola Nova e “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou

simuladas, visando resolver os desafios da prática social [...] em diferentes contextos” (CAMARGO e DAROS, 2018, prefácio, p. xiii).

As Metodologias Ativas têm, pois, o objetivo de estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do aluno para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para a tomada de decisão, para se chegar à solução de um problema. O conhecimento é construído colaborativamente a partir das ações educativas nas quais o professor atua como orientador, facilitador e mediador e o aluno é o foco, o centro das ações educativas. Seus princípios norteadores são o trabalho em equipe; a autonomia; a reflexão; a contextualização; a teoria na prática; o aprender a ser; o aprender a fazer e o aprender a conhecer.

São muitas as abordagens, estratégias e as técnicas relacionadas às Metodologias Ativas e, por meio da mediação com as TDIC, duas foram as escolhidas para o desenvolvimento do trabalho: a sala de aula invertida e a gamificação.

A prática de ensino de língua inglesa aqui relatada foi organizada segundo os princípios do que se denomina **Sala de Aula Invertida**, de perspectiva construtivista, que nada mais é do que uma abordagem que combina estratégias de Metodologias Ativas e na qual o aluno assume responsabilidade pelo estudo da teoria antes das aulas, sendo as mesmas apenas reservadas para verificação do conteúdo previamente preparado e para a sua aplicação prática.

Em linhas gerais, a sala de aula invertida preconiza que o aluno tenha prévio acesso ao material do curso – impresso ou on-line – e possa discutir o conteúdo com o professor e os demais colegas no momento dos encontros presenciais. Todos os alunos devem compreender que se não realizam as leituras e as atividades propostas, se não assistem aos vídeos propostos antes das aulas, os encontros presenciais perdem seu sentido, visto que não há como colocar em discussão e em prática conceitos para os quais não teriam deixado de se preparar previamente.

Uma vez que para disponibilizar os conteúdos para os alunos são utilizadas ferramentas digitais², é fato que sua realização se insere no que se denomina contexto de **Ensino Híbrido**, “uma combinação dos recursos e dos métodos usados face a face e online, com a qual se procura tirar partido das vantagens de qualquer um dos dois sistemas de aprendizagem” (MIRANDA, 2005, p. 48).

² Utilizou-se um blog que funcionava como AVA, além de outras ferramentas a ele acopladas.

Além da sala de aula invertida, uma outra estratégia utilizada no desenvolvimento do planejamento foi a da **Gamificação** que se refere ao “uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos” (ESPÍNDOLA, 2016). O primeiro caso conhecido de utilização da gamificação foi como estratégia de negócios – o programa de milhas da American Airlines, o AAdvantage, em 1981 – o que comprova que a gamificação está presente na vida de todos, diariamente (LIMA, 2016).

Na educação, a gamificação se presta a diversos objetivos, dentre eles o aumento tanto do engajamento do aluno com a atividade proposta quanto da interatividade, assim como o estímulo à resolução de problemas (o aluno busca a solução para a questão proposta porque quer ganhar pontos na competição e continuar no jogo). Tal utilização pode ocorrer por meio da criação de *quizzes* em plataformas interativas (Quizizz, Kahoot!, Plickers, Google Forms), assim como com a proposição de atividades denominadas “vídeos interativos”, nas quais são acopladas aos vídeos questões que se não respondidas impedem que o vídeo siga adiante (EdPuzzle, H5P.org) e nas quais os alunos ganham um estrela se respondem adequadamente, conforme a **Figura 1** a seguir.

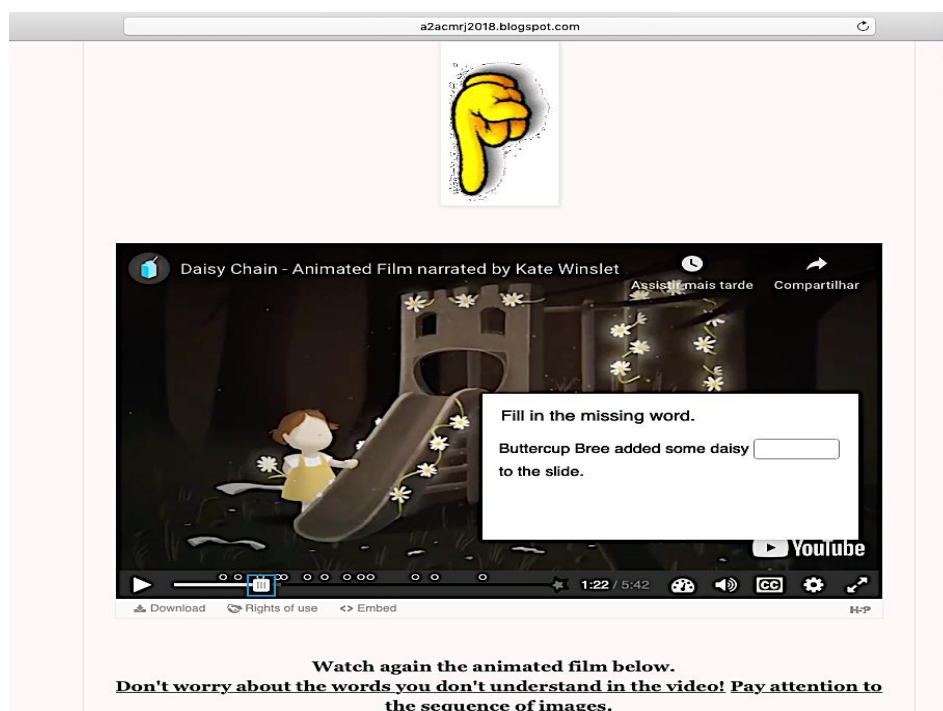


Figura 1: Exemplo de vídeo interativo

Fonte: <http://a2acmrj2018.blogspot.com/2018/09/> (Dados do projeto).

3. Metodologia

O projeto de ensino aqui relatado teve seu estágio-piloto em 2016, no sexto ano do Ensino Fundamental, com a testagem de algumas estratégias de metodologias ativas, porém começou a funcionar como estrutura organizada em 2017, com o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º do Ensino Médio, quando a professora idealizadora voltou a ser coordenadora pedagógica de um nível de ensino de língua inglesa, e teve o seu segundo ano de realização em 2018.

O Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN) teve seu início nos colégios militares do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) no ano de 1994, nos antigos 5º e 6º ano do 1º grau (hoje, 6º e 7º anos do ensino fundamental), por meio do Ofício nº 093 (S3/DEPA) de 16 de novembro de 1993 com os seguintes objetivos:

- a. Melhorar o padrão do ensino de LEM nos CM, estendendo a qualidade hoje existente em cursos especializados aos alunos filhos de famílias menos favorecidas economicamente;
- b. Concentrar recursos humanos e materiais que propiciem ao aluno desenvolver as habilidades linguísticas de entender, falar, ler e escrever em Inglês;
- c. Despertar no aluno, desde cedo, a importância em dominar conhecimentos de uma língua [estrangeira] moderna, como forma de preparar-se para o exercício profissional futuro, qualquer que ele venha a ser.

O ensino de língua inglesa deixou de ser organizado por anos escolares e passou a ser organizado por níveis de letramento na língua alvo e, embora ainda houvesse a heterogeneidade nas turmas de inglês, ela passou a ser menor.

O documento não previa claramente a utilização de uma metodologia ou de uma abordagem de ensino específica, mas, na época, decidiu-se pela utilização da Abordagem Comunicativa. Os anos se passaram, muitas revisões curriculares aconteceram (as duas últimas foram em 2014 e 2017), chegou-se à era Pós-Método e hoje o Sistema busca uma nova identidade. Atualmente, por exemplo, não há a obrigatoriedade de utilização de livro didático nem de que o mesmo livro seja adotado nos diferentes colégios, criando chances para que seus professores se constituam como criadores de material didático e para que as diferenças regionais sejam atendidas.

Dessa forma, houve amplo espaço para a implantação do meu projeto de ensino de ensino de língua inglesa em contexto de ensino híbrido, mediado por tecnologias digitais, a partir da utilização da sala de aula invertida e da gamificação, no Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ). Os níveis de letramento atualmente são especificados pelo Common European Framework e a experiência foi desenvolvida no nível A2.

Criei um blog (**Figura 2**, blog do ano de 2017 e **Figura 3**, blog do ano de 2018) para funcionar como AVA – tal fato se deve a que queria um ambiente que não tivesse cara de escola, não precisasse de senha para acesso (os alunos vivem esquecendo suas senhas e às vezes nem sabem seus e-mails) e que estivesse disponível 24 horas por dia, diariamente, sem que tivesse que me preocupar com a manutenção de uma central. Além disso, é possível, com criatividade, adicionar qualquer tipo de atividade, tornando-o bem interessante e convidativo.

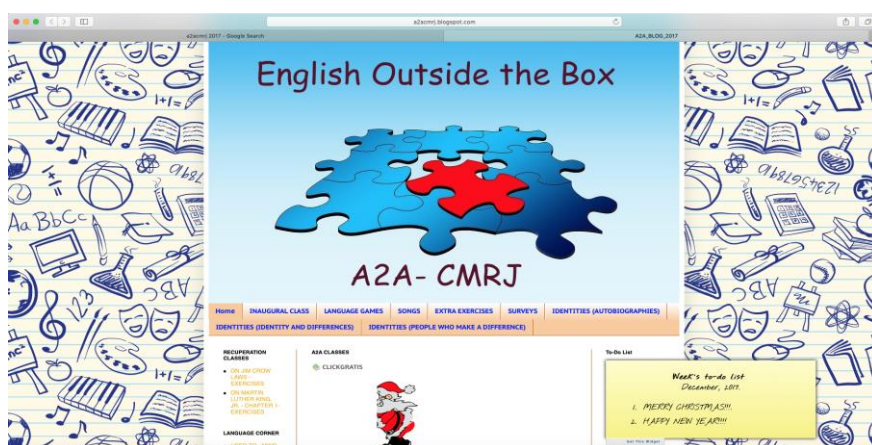


Figura 2: Homepage do blog 2017

Fonte: <http://a2acmrj.blogspot.com> (Dados do projeto).



Figura 3: Homepage do blog 2018

Fonte: <http://a2acmrj2018.blogspot.com> (Dados do projeto).

Planejei uma “aula inaugural” para o nível, na qual trabalhamos uma canção e um vídeo sobre a ideia de “pensar fora da caixa”, perspectiva necessária para o desenvolvimento e bom andamento do projeto. Tivemos uma semana de aulas (três aulas por semana para o fundamental e duas para o médio) na qual preparamos os alunos para a utilização do blog e para a compreensão do conceito da sala de aula invertida.

As avaliações trimestrais, de natureza e formas bem variadas, eram todas balizadas por rubricas (com exceção das avaliações baseadas em jogos) a fim que pudesse ser diminuída a subjetividade nos critérios de correção. Muitos gêneros discursivos, incluindo os digitais, foram contemplados: os alunos criaram vídeos, pôsteres, com memes e slogans (**Figuras 4 e 5**), além de também jogarem com o Quizizz, em casa, quantas vezes quisessem, durante um período, para estudarem aspectos linguísticos, praticar estratégias de leitura, entre outros objetivos, com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia.



Figura 4: Pôster (memes didáticos e slogans) criado por alunos para o Projeto Anti-Bullying.

Fonte: Dados do projeto.

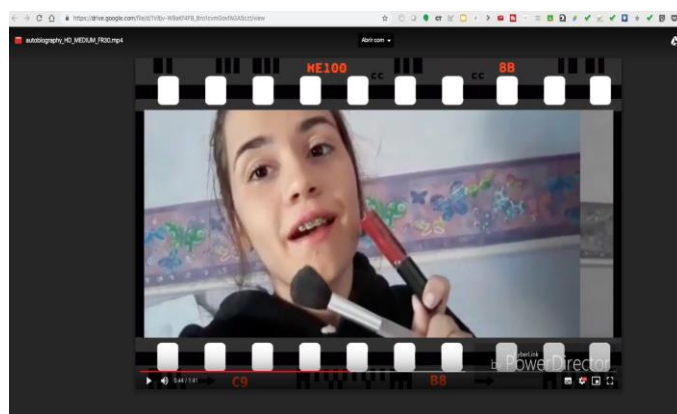


Figura 5: Cena do vídeo autobiográfico criado por aluna. Fonte: Dados do projeto.

Além destes formatos houve avaliações de leitura e o texto era, por exemplo, uma canção cuja letra havíamos explorado em seus intertextos e interdiscursos (“American Dream”, por MKTO – disponível em <https://goo.gl/Y9uUtb>).

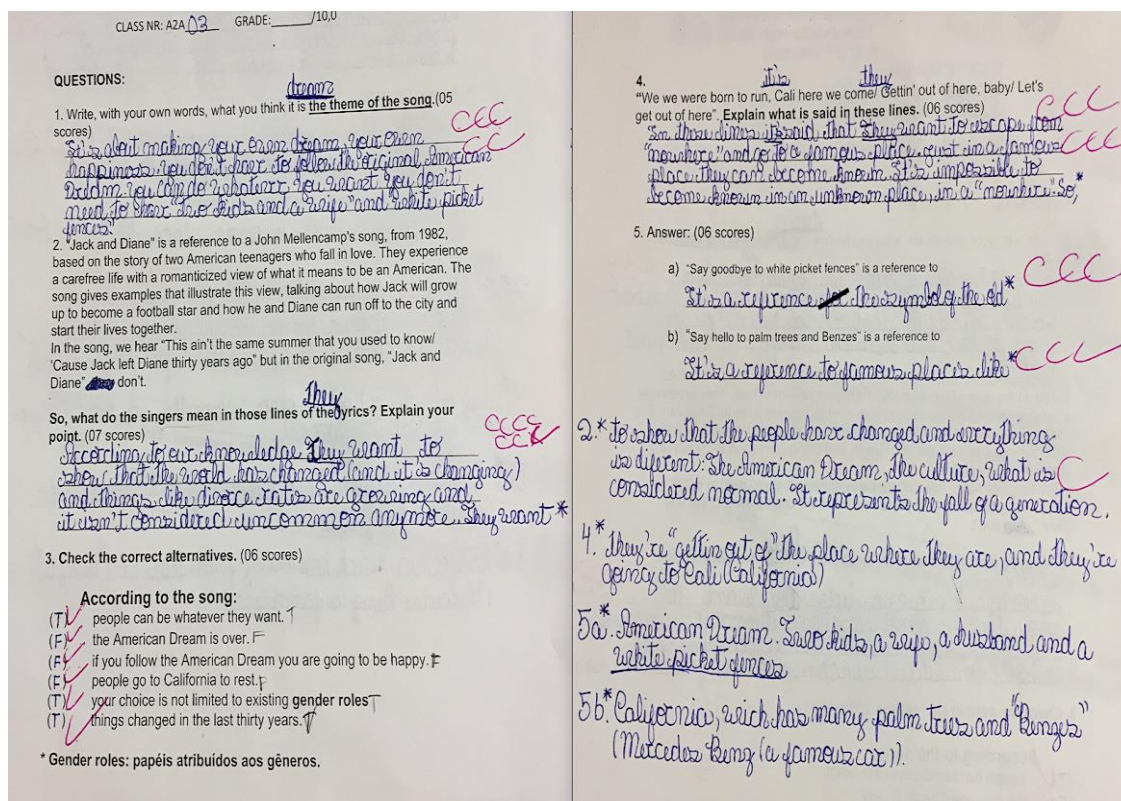


Figura 6: Exemplo de avaliação de leitura 2017 (Song “American Dream”)

Fonte: Dados do projeto.

O trabalho em sala de aula foi desenvolvido a partir de um olhar inter e transdisciplinar, ressaltando também os temas transversais, preconizado pelos PCN. Dessa forma, seguindo esta perspectiva, foi possível trabalhar o que era proposto no programa curricular por meio da organização de todos os OC segundo um eixo temático principal.

Assim, na análise dos objetos de conhecimento do nível, percebeu-se que o eixo temático orientador era “Identidades”, o qual foi subdividido por trimestre – 1º trimestre: Autobiografia; 2º trimestre: Identidade e diferenças; 3º trimestre: Pessoas que fazem a diferença – e a partir de tais temáticas todo o material didático e avaliações foram pesquisados, selecionados e montados/criados, conforme se pode observar ao acessar cada um dos blogs.

No ano de 2017, a partir da escolha de um livro paradidático sobre a vida de Martin Luther King Jr. (NORWICH, 2012), foi possível trabalhar temas como o do Sonho Americano, “Separados mas Iguais”, Preconceito, Racismo; em 2018, escolhi o livro “Wonder” (PALACIO, 2012), assim como temas como Empatia, Aceitação das diferenças, Bullying (em parceria com a Orientação Educacional). Um mesmo eixo temático, dois trabalhos diferentes.

4. Análise de dados

Contudo, houve muitos obstáculos à implantação de um trabalho como o que vinha desenvolvendo.

Para a minha surpresa muitos alunos tiveram e têm grande dificuldade de coordenar a leitura e estudo em um blog, assim como em lidar com aplicativos como o *Padlet*, por exemplo. Em outras palavras, percebe-se que se a escola, no papel do professor, não realizar a inserção digital de seus alunos, não serão as famílias que o farão.

Os alunos também se surpreendiam quando chegavam em sala de aula e eram informados de que seria avaliado o estudo deles (avaliação diagnóstica) e corriam para checar o blog para a aula. Ou seja, a dificuldade maior estava na formação do hábito de se prepararem para as aulas, pois era esperado que o professor reproduzisse em sala de aula o que deveriam ter estudado, o que os levou a reclamar solicitando “o retorno do livro didático de inglês”, fato esse também reforçado por alguns dos pais dos alunos que tiveram certa resistência em aceitar a nova proposta de trabalho.

No entanto, segundo depoimento voluntário de uma professora já no ano de 2018, as turmas de 2017 do projeto estariam sendo muito mais produtivas no nível de inglês seguinte: “Eles estão fazendo apresentações orais mais completas, com conteúdo” e, completa: “Eles vivem pedindo o blog de volta, reclamam das aulas baseadas apenas no livro didático” (Dados do Projeto).

Houve muitos outros retornos positivos das primeiras turmas de 2017: por exemplo, um aluno, cujo pai fora transferido para a África do Sul como Adido Militar, logo no final do primeiro trimestre, enviou mensagem de Whatsapp a mim, conforme a **Figura 7** a seguir.



Figura 7: Mensagem enviada por aluno

Fonte: Dados do projeto.

Foi também muito gratificante ver tais alunos de Ensino Fundamental discutindo com propriedade conceitos como o do “Mito da Caverna”, de Platão e o “Sonho Americano”, como quando realizaram a prova sobre a canção “American Dream”. Os alunos vinham já do corredor até a sala de aula com seus celulares, sintonizados no blog, ouvindo a música.

Em 2018, os alunos estudaram Genética para compreender os sentimentos da irmã do protagonista do livro “Wonder”: muito angustiada com tudo que seu irmão passava pela sua aparência física e os sofrimentos durante a cirurgia, ela foi buscar respostas no histórico familiar e na Ciência Médica, conforme se observa no trecho do livro destacado a seguir e no destaque do blog (**Figura 8 e 9**).

The Punnett Square

If I have children, there's a one-in-two chance that I will pass on the defective gene to them. That doesn't mean they'll look like August, but they'll carry the gene that got double-dosed in August and helped make him the way he is. If I marry someone who has the same defective gene, there's a one-in-two chance that our kids will carry the gene and look totally normal, a one-in-four chance that our kids will not carry the gene at all, and a one-in-four chance that our kids will look like August.

If August has children with someone who doesn't have a trace of the gene, there's a 100

percent probability that their kids will inherit the gene, but a zero percent chance that their kids will have a double dose of it, like August. Which means they'll carry the gene no matter what, but they could look totally normal. If he marries someone who has the gene, their kids will have the same odds as my kids.

This only explains the part of August that's explainable. There's that other part of his genetic makeup that's not inherited but just incredibly bad luck.

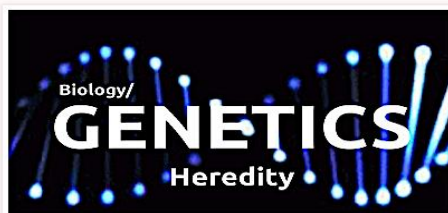
Countless doctors have drawn little tic-tac-toe grids for my parents over the years to try to explain the genetic lottery to them. Geneticists use these **Punnett squares** to determine inheritance, recessive and dominant genes, probabilities and chance. But for all they know, there's more they don't know. They can try to forecast the odds, but they can't guarantee them. They use terms like "germline mosaicism," "chromosome rearrange-

Figura 8: Trecho do Livro "Wonder" (p. 33)

Fonte: PALACIO, R.J. New York: Random House Children's Books. Edição do Kindle, 2012.

The Punnett Square (O Quadro de Punnett)

Let's have a conversation about Genetics!



*In order to really predict hair or eye color, you have to think of the **genetic traits** of your parents, your grandparents, and even your great-grandparents! Why? **Even though** some people have **dominant traits**, like brown hair or eyes, it doesn't mean that they don't also have some **recessive genes** in their DNA. They might just not be in use! Even though your mom and dad might have dominant traits, they can still pass on recessive genes to you!*

*Scientists calculate the probability, or **likelihood**, of someone's genetic traits using a **Punnett square**. This diagram helps us to see what traits the child could have based on the different*

Figura 9: Homepage do blog 2018 ("The Punnet Square")

Fonte: <http://a2acmrj2018.blogspot.com/2018/09/> (Dados do projeto).

Quanto à postura diante das avaliações durante o trimestre, foi possível também verificar que as mesmas passaram a ser realizadas sem a tradicional organização em fileiras: os alunos continuavam sentados lado a lado, focados nas suas avaliações, às vezes realizadas em duplas, outras individualmente. Tal fato ocorria porque os alunos sentiam-se seguros por poder trocar ideias com seus parceiros de avaliação durante a prova, por poder consultar seu material, visto que as provas não eram compostas de questões de memorização, mas de interpretação e de inferência (Imagens dos alunos em atividades de aula e avaliação pode ser visualizadas em bit.ly/alunosatividades).

No que se refere aos docentes, durante as reuniões de equipe, pôde ser observado que, com exceção de uma professora, todos os outros integrantes da equipe tinham muita dificuldade em trabalhar com a sala de aula invertida e com Metodologias Ativas, embora tenha sido franqueada, de minha parte, a eles uma formação no início de cada ano letivo, mas que não realizaram (com exceção daquela única professora, já engajada nesta perspectiva de trabalho).

A formação consistia numa pequena apostila com todas as informações sobre a abordagem (inclusive indicações de vídeos) e sobre a proposta a ser trabalhada, tendo em vista um debate sobre o tema, mas tal debate não chegou a ocorrer, uma vez que não traziam muitas questões para as reuniões. Em outras palavras, ficava subentendido que estavam compreendendo a proposta, o que não se confirmava conforme os dois anos letivos avançavam e outras reuniões da equipe ocorriam, inclusive com pouca participação de alguns professores.

Houve, também, troca de docentes na equipe, devido ao desvio de função temporário de uma docente militar para a cadeira de Língua Portuguesa (2017), de um professor para a equipe de outra seção de ensino e da redistribuição de carga devido à aposentadoria de professores (2018).

5. Considerações finais

O ensino de língua inglesa nos moldes das Metodologias Ativas mediadas pelas tecnologias digitais, em um contexto de ensino híbrido, traz como ganhos a) a ampliação das chances de desenvolvimento da autonomia dos alunos para a sua aprendizagem e do tempo de exposição à língua alvo, b) o respeito ao tempo de

aprendizagem de cada aluno, assim como c) a proposição de novos modelos de avaliação mais adequados às necessidades atuais.

Tais resultados apontam para a imperiosidade da formação continuada de professores, contemplados com a devida carga pedagógica para tal fim, de modo que seja ampliada a importância do trabalho feito nas aulas de inglês e de outros idiomas. Da mesma forma, a perspectiva de ensino de idiomas deve ser multicultural, crítica e reflexiva, de forma que auxilie os alunos a atuarem de formas mais variadas nos contextos sociais em que a língua estrangeira se faz necessária.

A prática de sala de aula com Metodologias Ativas constitui um exercício constante de negociação e flexibilização dos papéis de professores e alunos. A mediação com as tecnologias digitais só intensifica tal negociação. O que importa é que o aluno leve para a vida mais do que o conhecimento estrutural do verbo “to be” ou do conhecimento sobre o “present perfect tense”, mas que compreenda o aprendizado de inglês como um pacote em que se insere a aprendizagem de elementos culturais, sociais, históricos e políticos, tornando-os seres com um olhar mais amplo e empático para o mundo e para as pessoas a sua volta. Esse efetivamente deve ser o objetivo do professor de línguas estrangeiras, especialmente o de inglês.

6. Referências bibliográficas

- AUSUBEL, David P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. New York: Springer, 2000.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A Sala de Aula Inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ESPÍNDOLA, Rafaela. “**O que é gamificação e como ela funciona?**”. Disponível em: <<https://www.edools.com/o-que-e-gamificacao/>>. Acesso em: 29 de agosto de 2018.
- LIMA, Marina. “**Gamificação e estratégia de negócios: cases de sucesso**”. Disponível em <<http://www.loysci.com/gamificacao-e-estrategia-de-negocios-cases-de-sucesso/>>. Acesso em: 29 de agosto de 2018.

MIRANDA, L. A. V. **Educação online**: interações e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web. 2005. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1120>>. Acesso em: 29 de agosto de 2018.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. “Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias”. IN: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 11-72.

NORWICH, Grace. *I am #4: Martin Luther King, Jr.* New York: Scholastic, 2012

PALACIO, R. J. **Wonder**. New York: Alfred A. Knopf Books for Young Readers, 2012.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. “A aprendizagem significativa das competências”. IN: **Revista Pátio**: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Ano IX Nº 34 Setembro/Novembro 2017. Porto Alegre: Grupo A Educação, p. 7-9.

O USO DE QUADRINHOS NO ENSINO DE GÍRIAS E NEOLOGISMOS EM AULAS DE PLNM

Brízzida Anastácia Souza Lobo de Magalhães Caldeira¹

Resumo: O ensino de português como língua não materna (PLNM) no Brasil e em outros países lusófonos enfrenta o desafio de desenvolver a competência lexical (ALMEIDA FILHO, 1989), principalmente no que concerne o ensino-aprendizagem de gírias e neologismos. Embora pouco trabalhado no PLNM, esse grupo vocabular faz parte da vida em sociedade e pode se tornar uma barreira na comunicação dada a sua opacidade semântica. Este estudo propõe-se a discutir o uso de gírias e neologismos em histórias em quadrinhos publicadas no Brasil e suas possíveis aplicações no ensino-aprendizagem de línguas. Foram analisados 33 vocábulos, considerados gírios, retirados de gibis publicados entre 1996 e 2016, a fim de mostrar como os quadrinhos refletem aspectos da linguagem oral popular usada no cotidiano. Dentre os entendimentos gerados, destacamos o grau de atualização lexical e o potencial pedagógico das HQs no ensino-aprendizagem de PLNM para alunos de todas as idades já que elas fazem da língua um meio e não um fim em si mesma.

Palavras-chave: Gírias e Neologismos, Histórias em Quadrinhos, Ensino de PLNM.

Résumé : L'enseignement du portugais en tant que langue non maternelle (PLNM) au Brésil et dans d'autres pays de langue portugaise est confronté au défi de développer la compétence lexicale (ALMEIDA FILHO, 1989), principalement en ce qui concerne l'enseignement de l'argot et des néologismes. Bien que peu travaillé en PLNM, ce groupe de vocabulaire fait partie de la vie en société et peut devenir un obstacle à la communication compte tenu de son opacité sémantique. Cette étude propose de discuter de l'utilisation de l'argot et des néologismes dans les bandes dessinées publiées au Brésil et de ses applications possibles dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Nous avons analysé 33 mots, considérés comme argot, extraits de bandes dessinées publiées entre 1996 et 2016, afin de montrer comment les bandes dessinées reflètent les aspects du langage oral populaire utilisé dans la vie quotidienne. Parmi les compréhensions générées, nous soulignons le degré de mise à jour lexicale et le potentiel pédagogique des BD en enseignement-apprentissage du PLNM pour les étudiants de tous âges, car ils font de la langue un moyen et non une fin en soi.

Mots-clés : Argot et Néologismes, Bandes Dessinées, Enseignement de PLNM.

1. Introdução

A aquisição do léxico encontra-se dentre os desafios enfrentados por professores de línguas estrangeiras em todo o mundo. O ensino de Português como Língua Não Materna²

¹ UERJ, Doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bolsista CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

² Considera-se nesse artigo o conceito de PLNM de acordo com Almeida Filho (1989), como o ensino do português como língua não materna para estudantes em países lusófonos. Porém, a reflexão estende-se também para o ensino

(PLNM) realizado no Brasil, embora englobando um contexto de imersão linguística total, não foge a essa realidade. Em parte, tal grau de dificuldade emerge da própria dinamicidade da língua, caracterizada pelas mudanças linguísticas, seja pelo desuso de algumas unidades, que se tornam **arcaísmos**, seja pelo surgimento de novas palavras, os chamados **neologismos** (CORREIA, 2012). Tal qual um organismo vivo, a língua se ajusta aos contextos interacionais em que ocorre, sendo por isso, variável (ANTUNES, 2014). É essa dinamicidade que inspirou o desenvolvimento do presente trabalho, cujo objetivo é analisar o uso de gírias e neologismos em Histórias em Quadrinhos (HQ) da Turma da Mônica³ e discutir possíveis aplicações pedagógicas no ensino-aprendizagem desses termos na sala de aula de PLNM. Busca-se responder aos seguintes questionamentos: (a) Por que ensinar gírias em aulas de PLNM? (b) Por que usar histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem de gírias e neologismos em aulas de PLNM?

Como as gírias e os neologismos ocorrem mais frequentemente no contexto oral, principalmente em interações face-a-face, optou-se por mediar a prática pedagógica com os quadrinhos, que, de acordo com Ramos (2009), refletem a produção oral de uma sociedade. Neles, a interação entre os personagens reflete diferentes contextos da sociedade, assim como necessidades comunicativas que incluem o desenvolvimento das novas tecnologias (PILLA, 2002).

Para respondermos às perguntas de pesquisa, quatro etapas metodológicas foram implementadas: (1) levantamento de vocábulos de uso informal em revistas em quadrinhos da Turma da Mônica, publicadas entre 1996 e 2016; (2) consulta dos itens em obras de referência (*Dicionário de gíria* (SERRA E GURGEL, 1998); *Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa* (ROCHA, 2011); *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS, 2009); *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* (FERREIRA, 2009)), a fim de classificá-los e analisá-los qualitativamente; (3) análise dos itens à luz de Preti (1984); (4) organização da análise em 3 períodos (1996 a 1999 / 2000 a 2009 / 2010 a 2016) e classificação em 3 categorias: **gíria, neologismo e vocábulo de uso informal simples**.

do português como língua estrangeira, língua adicional ou língua de herança, considerando as adaptações necessárias para cada contexto de ensino-aprendizagem.

³ Criadas pelo cartunista brasileiro Maurício de Souza, elas começaram a ser publicadas em formato de tirinhas pela Folha de São Paulo, em 1960. As revistinhas continuam sendo publicadas até os dias de hoje e retratam as aventuras de uma turma de crianças lideradas pela Mônica, inspirada na filha de Maurício. O núcleo de personagens é composto por pessoas de todas as idades, sendo um material que pode ser aproveitado em aulas para alunos de diversos níveis e faixas etárias. (Turma da Mônica: Laços, 2013).

Os entendimentos gerados conduzem-nos à percepção de que as HQ podem ser consideradas um reflexo das gírias de cada época, mostrando desde os vocábulos que saem de circulação e se tornam gírias antigas, ou termos arcaicos, até os neologismos que surgem nas redes sociais e que ainda nem estão registrados pelos dicionários de gírias. As HQs também propiciam oportunidades de reflexão crítica sobre adequação vocabular, pois, ao retratar personagens de perfis etários, sociais e identitários distintos, oferecem ao aluno a oportunidade de compreender como cada um deles possui características linguísticas próprias e as usam em contextos determinados. Na sala de aula de PLNM, tal entendimento pode mediar o ensino-aprendizagem desses vocábulos, assim como o seu uso em situações linguísticas que se adequem àquelas praticadas pela sociedade brasileira.

2. As palavras de uma língua

Geralmente, ao se tratar do ensino-aprendizagem de línguas, fala-se muito do **vocabulário** que o aluno deveria apreender ao final de uma determinada aula ou unidade. Cabe assim, definir à luz da Lexicologia termos usados com frequência nessa área.

O **léxico** - um dos objetos de estudo da Lexicologia - pode ser definido como o “conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, incluindo as neológicas e as que caíram em desuso” (CORREIA, 2012, p.15), ou como “o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação” (ANTUNES, 2012, p.27). Ainda, há outros que o compreendem “como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade linguística, acerca das propriedades lexicais das palavras” (VILELA, 1994, p.10). Ou seja, o léxico abarca todas as palavras existentes, novas ou arcaicas, incluindo os termos técnicos, jargões, gírias em uma sociedade.

Não devemos, no entanto, confundir léxico com **vocabulário** ou o “conjunto factual de todos os vocábulos atestados num determinado registro linguístico, isto é, o conjunto fechado de todas as palavras que ocorreram de fato neste discurso” (CORREIA, 2012, p.15). Portanto, o vocabulário refere-se às palavras que são usadas de fato por uma pessoa em um determinado discurso; é uma realidade mais restrita e por isso pode ser limitado e vivenciado aos poucos pelos alunos de uma determinada língua por meio de unidades temáticas, por exemplo. Neste artigo, as palavras serão consideradas **vocábulos** (ANTUNES, 2012), de acordo com sua ocorrência em um determinado texto.

Ciente desses conceitos, o professor que leciona em um ambiente de total imersão linguística, como é o caso das aulas de PLNM ministradas no Brasil, não controla o volume

de exposição linguística vivenciada pelos alunos, como aconteceria em aulas de línguas estrangeiras (isto é, quando o idioma ensinado não é a língua materna do país e o contato com a língua-alvo acontece majoritariamente na sala de aula). Os estudantes estrangeiros que residem no Brasil e estudam o português estão linguisticamente imersos e experienciam a língua durante a sua rotina diária, ouvindo músicas nas ruas, assistindo televisão, vendo outdoors com propagandas brasileiras e conhecendo pessoas que usam formas próprias de falar, incluindo as gírias e os neologismos que surgem em cada grupo ou tribo, definindo, inclusive, aqueles que fazem parte de um determinado círculo social (PRETI, 1984).

2.1 Gírias e neologismos

A língua é constitutiva ao mesmo tempo que constitui a sociedade (FRANCHI, 2011); faz emergir em seu fluxo diário atos de identidade que sinalizam pertencimento (*ou não*) com dado grupo, acesso a ele ou aceitação por parte de seus membros. À luz desse entendimento, pode-se usar a linguagem para construir e manter afiliação a um grupo específico ou para sublinhar o não pertencimento ao grupo.

Ao considerar a ação constitutiva da linguagem, Preti (1984) defende que a língua se organiza em camadas de diferentes níveis:

esse nivelamento tende a ocorrer não apenas no plano diatrático (sociocultural), mas até mesmo no plano diatópico (geográfico), em particular em nossos dias, com a ação de um poderoso fator de unificação da linguagem, *os meios de comunicação de massa*, que ensinam a dizer as coisas de uma forma igual, [...] e, assim, [...] a *norma comum* dos grandes centros civilizados nivela as diferenças geográficas. (1984, p. 2).

Essa língua unificada, a chamada “standard” pelos cursos de idiomas, é aquela que geralmente aparece nos materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras, tendo suas variações regionais abordadas em pequenos tópicos ou seções, de acordo com o perfil do livro e de cada autor. De acordo com o autor, as pessoas tendem a repudiar essa padronização linguística dada a sua própria natureza, o que as leva a formar grupos que adotam uma linguagem particular (principalmente no campo lexical). Essa linguagem muitas vezes assume a forma da **gíria** de acordo com as variações de restrições para o seu uso, ou seja, quanto mais restrito e exclusivo for o termo, mais ele apresenta um caráter gírio e quanto mais popularizado e aceito por outros grupos sociais, mais ele se torna um termo de uso informal, chegando a ser dicionarizado como palavra comum que acaba perdendo a sua característica inicial.

A gíria, então, nasce não apenas de um desejo de originalidade, mas principalmente como signo de identificação e autoafirmação do grupo social ao qual ela pertence, sendo

uma espécie de código que só pode ser compreendido por aqueles que fazem parte daquela comunidade de falantes. Sobre a formação da gíria, Preti (1984) esclarece que:

Limita-se, quase sempre, à mera alteração de significados por processos metafóricos: *mamar* (obter lucro de alguma coisa), *grude* (comida), *branquinha* (cachaça), [...]; ou a uma deformação dos significantes dos vocábulos usuais: *velhusca*, *loteca*, *carango*, *satisfa*, *prafentex*, *debilóide*, *vivaldino*, etc. Daí surge um vocabulário que poderíamos chamar parasita, mera linguagem usual estropiada por uma sufixação pouco comum [...]. (1984, p. 5)

Partindo dessas afirmações, surge uma nova questão: se a gíria quase sempre é formada pela alteração de significado por extensão metafórica, poderia ela ser considerada um neologismo semântico? Se entendemos que o léxico de uma língua se renova constantemente, a criação de palavras para fazer face ao desenvolvimento socioeconômico e tecnológico, assim como aos atos de pertencimento, aumentam a produção dos **neologismos**.

Os **neologismos** podem permanecer na língua por algum tempo ou podem adentrar definitivamente para a língua ao serem registrados em dicionário, passando a serem termos de uso comum (PILLA, 2002). Grandes dicionários registram entradas de verbetes com acepções gírias que já foram consideradas como neologismos semânticos e se consagraram como gíria de uso informal, como é o caso do termo *Rolar* (Fig.1), que apresenta entradas em dicionários de gírias e nos dicionários Aurélio (2009) e Houaiss (2009), significando ‘acontecer no tempo e espaço’. Na fala da personagem da Fig.1, todavia, o termo carrega o sentido de ‘ter, existir’ ao se referir aos salgadinhos da festa. Isso mostra que, mesmo que uma gíria seja dicionarizada em grandes obras, seu uso efetivo sempre pode revelar uma nova acepção, pois ela situa-se em uma camada profunda da língua, onde até mesmo falantes nativos podem ter dificuldade de chegar, especialmente pessoas com mais idade ou pessoas que não convivem constantemente com grupos sociais das grandes massas.



Figura 1 – **Rolar**: Magali nº359, 2003

-No entanto, nem todo neologismo pode ser considerado gíria; os termos que surgem para nomear novos equipamentos tecnológicos, por exemplo, são usados dentro de um contexto técnico e específico, e têm uma repercussão social bem diferente daquela tida por uma nova palavra que surge em uma rede social ou propaganda, por exemplo. Entretanto, os alunos estrangeiros que aprendem português no Brasil estão sujeitos ao contato com ambos, pois seguem carreiras diferentes e têm objetivos linguísticos diversos ao chegarem ao país. Por isso, cabe ao professor refletir sobre quem são seus alunos, quais são os objetivos de aprendizagem em tela e elaborar/planejar práticas pedagógicas alinhadas às necessidades de aprendizagem, principalmente na área vocabular que ora temos como objeto de estudo.

3. As gírias e os quadrinhos

Para mostrar como os níveis de fala se caracterizariam nesse tipo de mídia, Preti (1973) compilou um *corpus* com 37 edições da revista *Mônica*, de Maurício de Souza. Constatou que dentro delas havia “diferentes níveis de fala, usados muitas vezes pelos mesmos personagens em situações distintas. Os níveis [...] variavam do formal ao informal, fosse ele infantil ou não.” (PRETI, 1973 *apud* RAMOS, 2009, p.45).

O autor explica que os diálogos tentam reproduzir os diferentes níveis de fala que existem na sociedade, espelhando-a. Se assim o é, o uso desses diálogos pode também mediar a compreensão de como usar esses diferentes níveis adequadamente no contexto social em que o falante estiver inserido. Além disso, Preti nos mostra que as gírias podem ser objetos de ensino-aprendizagem em sala de aula por meio do suporte adequado, neste caso, as HQ, pelos motivos já elencados. Ou seja, as HQs podem mediar a compreensão sobre que gírias usar e em que contexto, assim como quando e como usá-las. Esse argumento justifica a elaboração e implementação de práticas pedagógicas mediadas por HQs em aulas de PLNM.

4. Procedimentos metodológicos

Para gerar os dados, apoiamo-nos na noção de **gíria** proposta por Preti, que a define como “um vocabulário agregado à linguagem corrente, sendo usado nas mais variadas situações e pelos mais diversos tipos sociais de falante” (1984, p.19), assim como

consideramos a visão deste autor sobre a evolução sofrida pela gíria de acordo com o *prestígio* linguístico do qual desfruta:

oriundos do vocabulário das baixas classes sociais, quando não da linguagem marginal, certos termos ascendem na escala sócio-cultural, integram-se no uso diário da comunidade, chegam a alcançar, não raro, até os contextos literários. Esta transformação, em geral, dá-se pelo contato entre a língua oral e a escrita, em particular pelos textos de jornais ou pela crescente influência do rádio e da TV, com a ocorrência desses vocábulos nas entrevistas ou telenovelas. A partir daí, passam a ser dicionarizados, pelo menos naqueles léxicos mais abertos à influência da linguagem popular, sob a rubrica de formas *familiares*. (PRETI, 1984, p. 21).

Tendo essas noções como norte, procedeu-se o levantamento de itens⁴, entre vocábulos e expressões, que poderiam ser considerados como termos gírios, em revistas da Turma da Mônica publicadas no Brasil entre 1996 e 2016. Esses termos foram classificados pela década em que aparecem, tomando como base as consultas realizadas nas seguintes obras de referência: *Dicionário de gíria – modismo linguístico – o equipamento falado do brasileiro* (SERRA E GURGEL, 1998); *Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa* (ROCHA, 2011); *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS, 2009); *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* (FERREIRA, 2009).

Alguns desses vocábulos, mesmo os considerados gírias pela linguagem popular e em uso pela sociedade, não se encontram registrados em nenhum dicionário de gírias ou de expressões e nem mesmo nos dicionários de língua portuguesa sob a denominação de gíria. Embora esses novos termos que ainda não constam nos registros oficiais do léxico sejam considerados neologismos, fica uma questão: como classificar um termo gírio antigo, que ainda é usado pela comunidade linguística, mas que não consta em nenhum dicionário de gírias ou de língua portuguesa? Após essas etapas e problematizações, procedeu-se a análise dos dados. Trinta e três (n=33) foram classificados como termos gírios. Na próxima seção, passamos a analisá-los.

5. Os termos gírios nas HQs da Mônica

Como esclarecido na seção 4, classificamos os termos gírios encontrados nas HQs pela década em que aparecem e os analisamos à luz dos níveis propostos por Preti (1984).

⁴ Por questões de espaço, o *corpus* completo não será exibido neste artigo, mas encontra-se com as autoras e pode ser solicitado a qualquer momento pelo leitor.

5.1 Década de 1996 – 1999

Nas revistas deste período foram localizadas majoritariamente **expressões de cunho gírio**, formadas por extensão metafórica de palavras já existentes no português, conforme ilustrado em cinco exemplos extraídos do corpus e presentes na Tabela 1.

	Vocábulo	Dicionário de gírias ⁵	Dicionário de expressões ⁶	Dicionário Aurélio	Dicionário Houaiss
1	O bicho está solto				
2	Roubar a bola			“Gir. arrebatat”	
3	Estar por baixo		“Estar em posição subalterna, humilde.” (p.194)		
4	Estar por cima	“Estar bem” (p.232)	“Desfrutar de uma posição privilegiada em relação à outras pessoas, a um assunto ou situação.” (p.194)	“bras. estar por cima da carne seca.”	“B. estar por cima da carne seca.”
5	Perna de pau		“ ² Fut. Jogador medíocre.” (p.346)	Def.2 “bras. jogador de futebol que não tem qualidades ou habilitações para esse jogo.”	Def.3 “fut. B. informal. pej. jogador de má qualidade, perneta.”

⁵ SERRA E GURGEL, J.B. *Dicionário de gírias – Modismo linguístico – o equipamento falado do brasileiro*. Ed. Mania de Livro, Brasília – DF, 1998.

⁶ ROCHA, C.A.M.; ROCHA, C.E.P.M. *Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

Tabela 1 – Termos gírios em HQs de 1996 a 1999

Dentre as expressões encontradas, apenas uma delas não consta registrada em nenhuma obra de referência: a expressão “o bicho está solto”, que é usada na HQ com o sentido de “mau humor” (Fig.2), e não encontra correspondência de significado em nenhuma outra fonte de busca, mesmo em dicionários informais online⁷. Neste estudo, a expressão mais próxima encontrada foi “bicho solto”, que tem um sentido bem diferente, relacionado à bandidagem ou à pessoa que não se apega a ninguém.



Figura 2 – O bicho está solto: Revista Parque da Mônica nº39, 1996

Ressalta-se também que a maioria dessas expressões já está dicionarizada, ou seja, já passou por uma evolução social de uso e não pode mais ser considerada como neologismo, mas sim como **expressões de uso informal**, que ainda possuem caráter gírio por serem empregadas em circunstâncias de uso específicas.

5.2 Década de 2000 – 2009

Este período apresentou o maior número de vocábulos e foram encontrados 21 itens que podem ser classificados como **neologismos, gírias ou expressões de cunho gírio e expressões de uso informal**. Recortamos alguns randomicamente para ilustrar a década. Encontram-se organizados alfabeticamente na Tabela 2.

⁷ Refere-se à busca feita no Dicionário Informal, endereço: <http://www.dicionarioinformal.com.br>.

	Vocábulo	Dicionário de gírias ⁸	Dicionário de expressões ⁹	Dicionário Aurélio	Dicionário Houaiss
1	Divar				
2	Patroa			Def.4 “pop. Esposa.” Def.5 “pop. Tratamento dado a uma senhora por pessoas de condição social inferior.”	Def.4 “informal. Mesmo que esposa.”
3	Superadoro			“De super-, prefixo: excesso, aumento, posição acima, em cima ou por cima.”	
4	Superfashion			“De super-, prefixo: excesso, aumento, posição acima, em cima ou por cima.”	

Tabela 2 – 2000 a 2009

Foram considerados **neologismos** os itens ‘1 - divar’, ‘3 - superadoro’ e ‘4 - superfashion’. Esses três vocábulos apresentam caráter neológico, pois, além de não estarem registrados em nenhuma obra de referência, eles são formados a partir de um propósito novo de uso e podem ser encontrados também difundidos nas mídias de grande massa, como as redes sociais, por exemplo. Os termos ‘superadoro’ e ‘superfashion’ são exemplos das muitas produções em ‘super-’ que vêm aparecendo no vocabulário jovem há alguns anos; estes termos são formados pela justaposição da palavra ‘super’ com várias combinações possíveis, entre classes de palavras diferentes ex.: “*Superoferas*”,

⁸ SERRA E GURGEL, J.B. *Dicionário de gírias – Modismo linguístico – o equipamento falado do brasileiro*. Ed. Mania de Livro, Brasília – DF, 1998.

⁹ ROCHA, C.A.M.; ROCHA, C.E.P.M. *Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

“superpromoção”, “superadoro”. O termo ‘divar’ é um verbo formado a partir do substantivo ‘diva’ e faz referência, geralmente, às pessoas que brilham ou se destacam em um grupo como se fossem artistas, como é o caso do uso realizado no exemplo da (Fig.3), em que a personagem Denise é uma líder de torcida muito empolgada.



Figura 3 – **Divar**: Turma da Mônica Jovem, 2008

Dentre as muitas gírias encontradas, que estão registradas nos dicionários e são reconhecidas pela comunidade linguística, destaca-se o termo ‘2 - patroa’, pois, embora não conste no dicionário de gírias, ele é classificado pelos dicionários Aurélio e Houaiss como uma palavra de **uso informal ou popular**, ou seja, pode-se considerar que este é um termo que já se encontra em outro nível de linguagem, sendo amplamente aceito e perdendo sua característica inicial de gíria – no caso, por ser empregado por grupos específicos (geralmente no meio masculino pra fazer referência à esposa).

Percebeu-se que dentre as palavras encontradas em publicações deste período, a maioria¹⁰ pode ser considerada como **gíria**, pois, além de apresentarem as características deste grupo lexical, também possuem registros no dicionário de gírias e em dicionários gerais, apresentando a identificação de gíria na definição do verbete.

5.3 Década de 2010 – 2016

Este período caracteriza-se pelo crescimento das redes sociais e o uso das novas tecnologias para conversas informais, divulgação de informações e produtos e até mesmo entrevistas de emprego online. A criação de novas palavras passou a crescer diariamente assim como o uso da linguagem informal, já que textos produzidos neste mundo virtual se aproximam da linguagem oral, e junto com ela encontra-se o uso de gírias e expressões

¹⁰ Por questões de espaço, esses itens lexicais foram suprimidos da tabela, mas estão disponíveis para consulta com as autoras.

informais. Foram encontrados neste último período nove itens que trazem algumas gírias populares, passíveis de serem exploradas em sala de aula. Destacamos na Tabela 3 os quatro exemplos mais relevantes:

	Vocábulo	Dicionário de gírias ¹¹	Dicionário de expressões ¹²	Dicionário Aurélio	Dicionário Houaiss
1	Causar				
2	Estar pegando	“Estar acontecendo” (p.231)			
3	Joinha	“Bom” (p.284)		Def.5 “bras.gir. joia, muito bom ou bonito, excelente.”	“B.informal joia, muito bom ou bonito, excelente.”
4	Parada	“ ¹ Lance; ² Dureza; ³ Presa; ⁴ Difícil; ⁵ Entre policiais, assalto ou arrombamento; ⁶ Trabalho” (p.352)		Def.13“bras.gir.em presa ou situação difícil, árdua, penosa”; Def.14 “bras.gir.pessoa ou animal rebelde, ou valente, difícil de ser levado”; Def.15 “bras.gir.pessoa ou coisa muito bonita.”	“B.informal. ¹ empreendimento ou posição difícil; ² indivíduo ou animal difícil de ser controlado; pessoa ou coisa muito bonita.”
5	Supimpa	“Excelente” (p.420)		“adj.bras.fam. muito bom, ótimo,	“informal. muito bom, ótimo,

¹¹ SERRA E GURGEL, J.B. *Dicionário de gírias – Modismo linguístico – o equipamento falado do brasileiro*. Ed. Mania de Livro, Brasília – DF, 1998.

¹² ROCHA, C.A.M.; ROCHA, C.E.P.M. *Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

				excelente, superior.” (p.1897)	excelente, superior.”
--	--	--	--	-----------------------------------	--------------------------

Tabela 3 – **Década de 2010 a 2016**

Na Tabela 3, o termo ‘causar’ pode ser considerado uma gíria formada por meio de neologismo semântico a partir do verbo ‘causar’. Embora ele esteja nos dicionários de língua portuguesa registrado como verbo transitivo, é possível perceber pelos exemplos das figuras 4 e 5 que o seu uso como gíria é feito na forma de verbo intransitivo, e o seu significado passa a ser apreendido através do uso com outros falantes em interações sociais em diversos contextos.



Figura 4 – **Causar:** Magali nº55, 2011



Figura 5 – **Causar:** Chico Bento nº55, 2015

O termo ‘2 - estar pegando’, usado com o sentido de ‘estar acontecendo’, também pode ser considerado nesta análise como uma gíria construída por meio do neologismo semântico. Isto porque os grandes dicionários do português, embora abarquem muitos significados para o verbo ‘pegar’, ainda não contemplem nenhuma acepção semelhante definida como gíria ou uso informal. Enquanto o dicionário de gírias inclui o termo e seu significado como gíria.

O item ‘4 – parada’ é um dos casos mais interessantes, pois esta palavra é usada na linguagem informal referindo-se aos mais diversos significados genéricos (quase como um sinônimo da palavra ‘coisa’), especialmente dentro do conjunto de gírias usado pelas pessoas no estado do Rio de Janeiro. Entretanto, os três dicionários que registram esse vocábulo o definem de forma semelhante, como pode ser visto na Tabela 3, deixando de fora a definição que contempla a forma como o vocábulo é utilizado na HQ, (Fig.6), significando “ideia”:



Figura 6 – **Parada:** Mônica nº10, 2016

A última gíria na Tabela 3, ‘5 - supimpa’, aparece na HQ (Fig.7) de forma curiosa, pois ela representa uma palavra que já é considerada ultrapassada pelos jovens da atualidade, gerando estranhamento aos personagens da história quando um deles faz uso dela como se fosse uma gíria popular. É interessante observar que, embora ela esteja registrada no dicionário de gírias e apareça no Houaiss como um termo de uso informal, no dicionário Aurélio ela já aparece como um ‘adjetivo’, ou seja, é um termo que não carrega mais o status de gíria e nem o peso social de ser considerada como uma, sendo aceita como uma palavra integrada totalmente ao uso comum da língua.



Figura 7 – **Supimpa:** Mônica nº10, 2016

Dois aspectos a destacar nas figuras 6 e 7. O primeiro diz respeito à gíria ‘joinha’ na figura 6. O personagem percebe que o seu uso linguístico causou estranhamento no grupo e substitui a gíria inicial pelo termo ‘3 – joinha’, que já é considerado pelos dicionários da língua portuguesa como uma gíria consagrada. Já o último quadrinho (Fig. 7) revela o alto valor social da gíria como elemento simbólico de pertencimento a um determinado grupo, pois o personagem questiona como ele deve falar para poder participar da turma de meninos mais populares, corroborando a visão defendida por Preti (1984).

A atualização lexical presente nas HQs aqui apresentadas podem mediar práticas pedagógicas em aulas de PLNM voltadas para o ensino da adequação linguística e de gírias e neologismos. Primeiramente, porque se trata de material que permite a criação de

atividades com caráter lúdico, para turmas de todos os níveis e faixas etárias, em que a língua funciona como meio e não um fim em si mesma (SALIÉS, 2002), como era o caso das listas de vocabulário ou técnicas de memorização descontextualizadas e desprovidas de vivência e socialização no uso da língua. Além disso, as HQ estão em constante tiragem de publicação, ou seja, estão sempre trazendo novidades para o público, sendo uma fonte que reflete a evolução lexical (RAMOS, 2009). Para além desses aspectos, o professor de PLNM pode também usar as HQs como porta de entrada para apresentar aos alunos estrangeiros a qualidade das produções brasileiras, levando aos poucos outros autores e outros gêneros para a sala de aula, estimulando a leitura e fazendo com que os alunos busquem de forma independente e autônoma outras fontes literárias.

6. Conclusão

Com base no estudo em tela, o professor de PLNM pode lançar mão da leitura de HQs com os mais diversos propósitos didáticos, para diversos níveis, inclusive para apresentar aos alunos publicações de autores nacionais que já tenham a sua obra publicada em quadrinhos. As HQs podem funcionar como mediadores do ensino-aprendizagem de gírias e neologismos, como pré ou pós atividade de leitura ou ainda como porta de entrada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam a literatura brasileira, inclusive em níveis iniciantes, por meio da adaptação em quadrinhos. Em qualquer uma dessas possibilidades, medeiam de modo leve e lúdico o uso da língua, permitindo que essa emergja em contextos situados. Trata-se de uma abordagem que, se implementada de modo situado, pode propiciar aos alunos a oportunidade de experienciar emoções, assumir posicionamentos e discutir fatos em pauta em contextos cotidianos. Em outras palavras, une linguagem à construção de conhecimento.

7. Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J.C.P.; LOMBELLO, L.C. (Org.) **O ensino de português para estrangeiros**; pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- CORREIA, M.; ALMEIDA, G.M.B. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

- FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4ªed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- FONSECA, D.F. **O uso de material autêntico**. AOTP - Flórida, 2015. Disponível em: <http://gazetanews.com/o-uso-de-material-autentico>. Acesso em: 10/02/17.
- FRANCHI, C. **Linguagem-atividade constitutiva**. Em FRANCHI, C.; FIORIN, J.L; ILARI, R. (Org.), Linguagem atividade constitutiva. São Paulo, RJ: Editora Parábola. 2011.
- FUSARO, K. **Gírias de todas as tribos**. São Paulo: Editora Panda, 2001. HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- ISQUIERDO, A.N.; SEABRA, M.C.T.C. (Org.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, São Paulo: Humanitas, 2007.
- PILLA, E.H. **Os neologismos do português e a face social da língua**. Porto Alegre: AGE, 2002.
- PRETI, D. **A gíria e outros temas**. 1ª ed. São Paulo: EDUSP, 1984.
- ROCHA, C.A.M.; ROCHA, C.E.P.M. **Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- SALIÉS, T. G. **Promoting strategic competence: What simulations can do for you**. Simulations & Gaming. v.33, n. 3, p. 280-283, 2002
- SERRA E GURGEL, J.B. **Dicionário de gíria – modismo linguístico – o equipamento falado do brasileiro**. 5ª ed. Brasília, DF: Editora Mania de Livro, 1998.
- VERGUEIRO, W. C. S.; RAMOS, P. (Org.). **Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª arte**. São Paulo: Editora Devir, 2009.
- VILELA, M. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedura, 1994.

O ENSINO DE LE A PARTIR DE UM VIÉS (INTER)CULTURAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cristina Maria da Silva Grilo Martorelli¹

Fernando Silva Viana Junior²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo refletir as intervenções do subprojeto PIBID Espanhol UERJ em uma escola pública estadual de formação de professores, por meio de atividades a partir de materiais audiovisuais e discussões sobre a temática “*Festividades Hispánicas*”. Tais atividades atenderam aos alunos de Língua Espanhola do primeiro ano do Ensino Médio, numa interação entre alunos, bolsistas PIBID e professora para trocas de conhecimentos e experiências. Com o propósito de estimular o discente ao estudo da Língua Espanhola e de gerar um conhecimento cultural mais amplo sobre algumas festividades pertencentes a alguns países de fala hispânica, preparamos e aplicamos materiais para auxílio em classe e extraclasse. Recorremos, como suporte teórico, às contribuições sobre competência intercultural de Méndez e Hernández (2010) e sobre ensino de línguas baseado no aspecto cultural de Laraia (2006) e Godoi (2001, 2005). Como base para a análise, orientamo-nos a partir dos PCN (BRASIL, 2000) e das OCEM (BRASIL, 2006).

Palavras-chave: ensino de espanhol, iniciação à docência, competência intercultural, festividades hispânicas.

RESUMEN: El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar las intervenciones del subproyecto PIBID ESPAÑOL UERJ en una escuela pública estatal de formación de profesores, por medio de actividades a partir de materiales audiovisuales y discusiones sobre la temática “*Festividades Hispánicas*”. Esas actividades abarcaron a los alumnos de Lengua Española del primer grado de la enseñanza media, en una interacción entre alumnos, becarios PIBID y profesora para cambios de conocimientos y experiencias. Con el propósito de estimular el discente al estudio de Lengua Española y de generar un conocimiento cultural más amplio acerca de algunas festividades pertenecientes a algunos países de habla hispánica, elaboramos y aplicamos materiales para auxilio en clase y fuera de la clase. Tomamos como marco teórico las contribuciones sobre competencia intercultural de Méndez y Hernández (2010) y sobre enseñanza de lenguas basado en el aspecto cultural de Laraia (2006) y Godoi (2001, 2005). Como base para el análisis, nos orientamos a partir de los documentos PCN (BRASIL, 2000) y OCEM (BRASIL, 2006).

Palabras Clave: enseñanza de español, iniciación a la docencia, competencia intercultural, festividades hispánicas.

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante PIBID, iniciado no ano de 2007, tem como principal objetivo apoiar e valorizar os professores que se encontram

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Linguística, professora de Língua Espanhola na SEEDUC-RJ e supervisora do projeto de iniciação à docência PIBID UERJ Espanhol no Colégio Estadual Julia Kubitschek.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Graduado em Letras Português/Espanhol, ex-bolsista no projeto de iniciação à docência PIBID UERJ Espanhol no Colégio Estadual Julia Kubitschek.

no período de formação, em especial nos primeiros anos de graduação. Para isso, faz uma aproximação entre a educação superior e a educação básica, por meio de projetos realizados pelas universidades.

É válido salientar que, para possibilitar tal integração, o PIBID disponibiliza uma bolsa para os alunos da instituição de ensino superior que se transformam em bolsistas por meio de um processo seletivo. Segundo o *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) (FUNDAÇÃO CAPES, 2008),

os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

O projeto em questão foi desenvolvido entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde os alunos graduandos da licenciatura em Letras Português / Espanhol foram selecionados como bolsistas, e o Colégio Estadual Júlia Kubitschek (CEJK), lugar no qual os bolsistas atuaram com inúmeras atividades, tal como a que é abordada neste trabalho. Esse subprojeto foi pensado com o objetivo de estreitar os laços entre escola e universidade através de atividades integrando bolsistas, supervisores e coordenadores do PIBID; propiciar um contato maior dos discentes do Ensino Médio com a língua espanhola e com aspectos das culturas hispânicas; e estimular o pensamento crítico sobre temas contemporâneos, promovendo reflexões acerca de problemas e possíveis soluções para questões vigentes.

A instituição de ensino básico CEJK é um colégio normal, do qual os alunos saem com formação para atuar como professores. Nele, o estudo ocorre em tempo integral, ou seja, nos turnos da manhã e da tarde, além da existência de estágios obrigatórios que os discentes devem cumprir para a conclusão do curso. A disciplina Língua Espanhola é ofertada em turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Médio como opcional e sem reprovação, porém possui instrumentos avaliativos para acompanhar a evolução dos alunos nos conteúdos apresentados. A dinâmica das aulas é de um tempo semanal de quarenta e cinco minutos para ser lecionada. Tais pontos podem comprometer a dedicação do aluno a uma disciplina a princípio pouco considerada, já que não reprova, ou a realização de oficinas do PIBID no contraturno, por falta de tempos livres.

O presente trabalho visa refletir as intervenções do PIBID por meio de atividades a partir de materiais audiovisuais e discussões sobre a temática (inter)cultural “*Festividades Hispánicas*”. Com elas, pretende-se estimular o estudo da língua espanhola e gerar um conhecimento cultural mais amplo sobre algumas festividades pertencentes a alguns países de

fala hispânica. Para isso, preparamos e aplicamos materiais de auxílio em classe e extraclasse, com base em teorias estudadas e diretrizes nacionais de ensino de línguas estrangeiras, tal como vemos ao longo do trabalho. É válido salientar que tais atividades foram planejadas para o tempo semanal disponível, por isso, optamos por trabalhar em sequência didática, sendo possível perceber a sua fragmentação em etapas para sua execução durante um bimestre escolar. Sua aplicação deu-se nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio em que os bolsistas atuavam junto à sua supervisora.

Apresentados os objetivos, além do cenário em que atua o projeto PIBID e que motiva tal trabalho, podemos discutir os pontos teóricos que fundamentam a realização de nossas atividades em sala de aula.

2. Aporte teórico

A fim de preparar uma aula eficiente na promoção da língua espanhola e de um conhecimento mais amplo da cultura hispânica aos alunos, buscamos suportes teóricos a nossas práticas em sala. Recorremos, assim, às contribuições sobre ensino de línguas baseado no aspecto cultural de Laraia (2006) e Godoi (2001), e sobre competência intercultural de Méndez e Hernández (2010).

O ensino de línguas estrangeiras, segundo Godoi (2001), gira em torno do ato de comunicar-se e considera que a comunicação efetiva depende da cultura. A autora defende que “se queremos formar a competência comunicativa do aluno, temos que lhe apresentar aquele mínimo de conhecimentos e representações que estão na mente da maioria dos falantes da língua” (GODOI, 2005, s.p.). Ou seja, é imprescindível que o aluno de língua estrangeira possa entender o que leva o falante nativo do idioma aprendido a pensar e reagir de determinada forma em determinada situação. Assim, um indivíduo que não tenha conhecimento sobre a cultura do(s) povo(s) que fala(m) o idioma aprendido poderá vê-lo descontextualizado, podendo haver ruídos na comunicação, com prejuízos de compreensão. Faltarão elementos para uma compreensão holística do idioma.

Do mesmo modo, Laraia (2006, p. 52) vê a comunicação como um “processo cultural”, em que “a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”. Língua e cultura são, assim, interdependentes: uma não existe sem a outra. O aprendiz só se comunica plenamente caso conheça e compreenda a cultura do(s) país(es) da língua estrangeira que estuda e se inteire de suas relações culturais e sociais. O autor ressalta, por isso, a importância da

abordagem cultural nas aulas de línguas e, principalmente, a forma como a cultura é apresentada. Alerta os professores de que uma abordagem superficial propicia a formação de estereótipos pelo aprendiz, sem que este perceba que existem diferentes formas de ver e entender o mundo.

Em consonância com as ideias de Laraia (2006) e Godoi (2001), Méndez e Hernández (2010, p. 92), também crê válido incluir a cultura no ensino de língua estrangeira, considerando a estreita relação entre língua e cultura. Dentre os possíveis enfoques para o ensino da cultura nas aulas de idiomas – estudados por Liaw³ (2006 apud MÉNDEZ & HERNÁNDEZ, 2010, p. 92) –, o enfoque intercultural é apontado como o mais eficaz, por conta dos aportes culturais alcançados ao promover o desenvolvimento da competência intercultural. Esta é uma quinta habilidade, juntamente com as produções oral e escrita e as compreensões leitora e auditiva, e “[...] parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas”⁴ (2010, p. 94).

Segundo as autoras,

su objetivo fundamental es desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes, y al mismo tiempo, es un proceso que enfatiza las mezclas, la comunicación, los conflictos y los préstamos entre las diversas culturas. Para la interculturalidad, las diferencias también importan, pero es la relación de culturas, la interacción entre ellas, lo que en realidad se enfatiza⁵ (Idem, p. 94).

Nessa perspectiva de interação, “(...) el propósito es entonces que los alumnos primero conozcan y reflexionen sobre su propia cultura y después lo hagan con la cultura de la lengua que estudian”⁶ (Ibidem, p. 93). Isto é, a importância está na compreensão ampla da língua através da cultura, partindo do conhecido (a própria cultura) para o desconhecido (a cultura do(s) povo(s) da língua estrangeira estudada), em busca de estabelecer a relação entre as culturas, seus pontos de convergência e divergência. Refletir e conhecer o estrangeiro faz o indivíduo refletir e (re)conhecer sobre si e toda essa reflexão permite ao aluno abrir-se ao outro,

³ Em seus estudos, Liaw (2006 apud MÉNDEZ & Hernández, 2010) destaca quatro principais perspectivas que, ao longo dos anos, têm exercido influência no ensino da cultura nas aulas de língua estrangeira. São os enfoques: de transmissão de informação; contrastivo de culturas; baseado na competência comunicativa; e intercultural.

⁴ Parte de uma ampla competência do falante de uma língua estrangeira, identifica a habilidade de uma pessoa de agir de forma adequada e flexível ao deparar-se com ações, atitudes e expectativas de pessoas de outras culturas (Tradução nossa).

⁵ Seu objetivo fundamental é desenvolver a competência intercultural nos estudantes, e, ao mesmo tempo, é um processo que enfatiza as mesclas, a comunicação, os conflitos e os empréstimos entre as diversas culturas. Para a interculturalidade, as diferenças também importam, mas é a relação de culturas, a interação entre elas, o que realmente é enfatizado (Tradução nossa).

⁶ O propósito é, então, que os alunos primeiro conheçam e reflitam sobre sua própria cultura e depois façam o mesmo com a cultura da língua que estudam (Tradução nossa).

conhecer e respeitar as diferenças. Conhecer a cultura do outro pode resultar na ruptura de estereótipos e preconceitos, convergindo, assim, com os posicionamentos de Laraia (2006) e Godoi (2001, 2005).

Os três teóricos mencionados acima estão acordes com a relação entre estudo de línguas e conhecimentos culturais para aprimorar as habilidades de comunicação em idioma estrangeiro. Também consideram as reflexões que a abordagem da cultura nas aulas a partir de um enfoque intercultural podem acarretar, dando base para a formação de estudantes como cidadãos do mundo que respeitam diferenças, quebram estereótipos e preconceitos. Isto é o que almejamos para a formação de futuros professores, como é o público ao qual pensamos/direcionamos as atividades descritas e analisadas a seguir. Encontramos, portanto, apoio teórico condizente com o que desejávamos desenvolver em sala de aula.

3. Metodologia

Para o cumprimento do propósito do trabalho, tomamos como *corpus* todas as atividades desenvolvidas para abordagem da cultura em aula de Língua Espanhola, sob a temática das festividades e comemorações realizadas em alguns países hispânicos. As atividades fazem parte de uma sequência didática organizada para desenvolvimento em um bimestre escolar. Como já mencionado, optamos por trabalhar em sequência didática devido ao pouco tempo de aula, para que as atividades fossem fragmentadas em algumas aulas, sem prejuízo de conteúdo.

A sequência didática foi planejada para ocorrer, em sala de aula, durante quatro dias do quarto bimestre. Aplicamos-na, assim, aos alunos do CEJK das turmas de primeiro ano do Ensino Médio, no mês de novembro do ano de 2017, no intuito de apresentar algumas “*Festividades Hispánicas*” (título que demos a essa atividade bimestral do PIBID). Sua organização foi feita em etapas, a saber:

- Primeira etapa: organização de um mural pelos bolsistas PIBID, para introdução da temática no bimestre;
- Segunda etapa (dividida em quatro momentos): pré-aquecimento para apresentação dos vídeos; exibição dos vídeos com duas festividades de oito países de língua espanhola; debate sobre os elementos culturais dos vídeos; encerramento com confecção de *Catrin*as;
- Terceira etapa: *quiz* sobre as festividades abordadas na aula anterior;
- Quarta etapa: montagem e exposição do mural com as *Catrin*as confeccionadas pelos alunos na segunda etapa.

No referente aos critérios gerais da preparação das atividades e organização de suas etapas, realizamos reuniões de estudo. Nelas, lemos e discutimos as teorias base de nossas práticas, além de lermos as orientações e diretrizes nacionais para o ensino de língua estrangeira – PCN (BRASIL, 2000) e OCEM (BRASIL, 2006) –, a fim de elaborar as atividades de modo a abordar, de forma eficiente, a questão cultural pretendida.

4. Análise das atividades

Nesta parte do trabalho, realizamos a análise das atividades sobre as “*Festividades Hispánicas*” a partir das diretrizes nacionais para o ensino de língua estrangeira que constam nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006). Para começá-la, fazemos a descrição das quatro etapas das atividades juntamente com o relato de como se deu sua aplicação no colégio CEJK.

A primeira etapa consiste na organização, pelos bolsistas PIBID, de um mural como material extraclasse. O “*Mural Hispánico*” é uma estratégia de aproveitamento de tempo e para aguçar a curiosidade dos alunos. É montado já no início de cada bimestre a fim de apresentar a temática a ser abordada e se encontra afixado em um corredor de salas frequentado diariamente pelos alunos. No quarto bimestre do ano letivo de 2017, o mural ganhou a temática de “*Festividades Hispánicas*” e expôs fotos e informações básicas sobre duas festividades celebradas em cada um dos seguintes países hispânicos: Peru, Chile, Colômbia, Espanha, Argentina e México.

Nessa etapa, após a montagem do mural e antes das atividades em sala, houve um momento em que fizemos perguntas de sondagem para verificar se os alunos tinham visualizado e se atentado ao mural. Detectamos que suas respostas convergiram com o que estava exposto.

A segunda etapa ocorreu na sala de multimídia, em que pudemos contar com equipamentos audiovisuais para a exibição de alguns vídeos. Como primeiro momento, houve uma pergunta de pré-aquecimento para introduzir a temática abordada. Os bolsistas indagaram aos alunos a respeito das festividades populares no Brasil e pediram um pequeno relato de como são tais comemorações. Em seguida, a pergunta passou do âmbito nacional para o internacional, e os alunos mencionaram as festividades populares que conheciam ao redor do mundo. Entre nacionais e internacionais, obtivemos como respostas mais frequentes as seguintes festas populares: Festa de São João, *Halloween*, *Día de Muertos*, Carnaval e Oktoberfest.

O segundo momento desta etapa foi apresentar, em vídeo, as festas cujas informações estavam presentes no mural. A partir de sua exibição, os alunos conheceram um pouco sobre duas festividades de oito países hispânicos, como a *Quyllurit'i*, uma festa religiosa celebrada no dia 10 de agosto, no Peru; desse mesmo país, viram como é celebrada a festa religiosa denominada *Señor de los milagros*, do mês de outubro. Conheceram também a *Fiesta Tapati de Rapa Nui* e o *Carnavalón* – uma espécie de carnaval, bem diferente da festa brasileira –, ambas celebradas no Chile, no mês de fevereiro. Do México, puderam ver a festa do *Día de la Virgen de Guadalupe*, celebrada no dia 12 de dezembro, em que há uma caminhada até a basílica para assistir a apresentações de músicas, e o *Día de Muertos*, festa tradicional que ocorre nos dias 1 e 2 de novembro e celebra a lembrança dos que faleceram em cada família. Sobre a Argentina, exibimos um vídeo do *Carnaval de Gualeguaychú*, que pode acontecer nos meses de janeiro, fevereiro ou março, e o *Festival Nacional de Chacarera*, em janeiro, com apresentações de dança do ritmo popular argentino chacarena. Em relação à Espanha, os alunos viram a festa da *Tomatina*, que ocorre na última quarta-feira de agosto, em que os participantes fazem uma guerra de tomates; viram, ainda, a festa de *San Fermín*, comemorada no dia sete de julho, na cidade espanhola de Pamplona, com a soltura de touros pelas ruas. Por fim, sobre a Colômbia, conheceram o *Carnaval de Barranquilla*, comemorado em fevereiro, e a *Feria de Flores de Medellín*, celebrada em agosto, com um desfile de flores colhidas pela região.

Em um terceiro momento, após exibirmos os vídeos com as festividades supracitadas, debatemos para saber as impressões dos alunos sobre elas: se lhes pareceu interessantes, o que lhes soou muito diferente, em que se assemelhavam as festividades vistas com as brasileiras, se suas comemorações seriam “plausíveis” dentro da cultura brasileira pela semelhança etc. Cada discente relatou sua experiência de festa e suas impressões e, em um trabalho de valorização de nossa cultura e respeito às culturas alheias, juntos percebemos uma grande ruptura de paradigmas em relação às festividades.

No quarto e último momento, encerramos as apresentações retomando o exibido sobre a festa de *Día de Muertos*. Cabe dizer que, durante toda a segunda etapa, os bolsistas estavam com seus rostos pintados, simulando as pinturas que são feitas pelos nativos mexicanos nos dias de festa dos mortos. Tal fato trouxe curiosidade aos alunos e agregou valor cultural à aula. Queríamos, de alguma maneira, simular tal experiência com o alunado, porém preferimos não usar pinturas em seu rosto. Como solução, pensamos na confecção de máscaras a partir de folhas impressas para colorir. Então, pedimos aos alunos que confeccionassem suas *Catrin*as,

máscaras de caveiras mexicanas típicas da festa, para usarem ao fim da aula, tirarem fotos e postarem em suas redes sociais.

Outra curiosidade da aula está no fato de que algumas crianças, que estavam no colégio nesse dia para uma atividade de algumas disciplinas pedagógicas do Curso Normal, participaram desta segunda etapa da sequência didática. Foi interessante ver sua participação assistindo aos vídeos e, principalmente, seu envolvimento na pintura de *Catrin*as e nas fotografias. Isso reforça a importância de atividades lúdicas na disciplina Língua Espanhola para o currículo dos normalistas e como uma atividade que poderia ser considerada infantil a adolescentes, no caso do CEJK é extremamente cabível para sua formação como futuros professores da Educação Infantil.

Na aula seguinte, terceira etapa da sequência didática, realizamos um *quiz* sobre as festividades estudadas tanto a partir das informações contidas no mural quanto a partir vistas nos vídeos e debatidas em sala de aula. Para o jogo de perguntas, os alunos foram divididos em equipes. Para cada equipe, entregamos uma máscara de *Catrina* – cuja cor correspondia ao nome da equipe, em espanhol – e três plaquinhas – A, B e C, para que uma delas fosse levantada como opção de resposta a cada uma das dez perguntas feitas. Ao final, houve uma sessão de fotos das equipes e, principalmente, da vencedora, recebendo seu prêmio simbólico.

A quarta etapa da sequência didática foi a culminância das atividades, com a montagem e exposição das máscaras *Catrina* pintadas pelos alunos. Deu-se no corredor de salas, lugar estratégico para captar a atenção dos alunos que participaram das nossas atividades, além dos outros, sejam estudantes ou não de Língua Espanhola no colégio. Vale ressaltar que a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos sempre os deixa muito orgulhosos, ajudando-os a enxergarem-se como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e ocupantes do espaço escolar.

Após a descrição e o relato das experiências com as atividades sobre festividades hispânicas, devemos ir aos documentos de diretrizes do ensino de línguas estrangeiras para analisar, a partir deles, nossas práticas.

No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou, em 1996, um documento com referenciais de qualidade para orientar as equipes escolares na organização e realização de suas atividades pedagógicas. São os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000). Este documento é dividido por disciplinas e pelas especificações para o Ensino Fundamental e o Médio.

A partir dos conceitos estruturadores abordados nos PCN, buscou-se escrever um documento que pudesse ser um guia mais aberto para orientar os professores na construção de seus programas para o Ensino Médio. São as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), também dividido por disciplinas em suas áreas do conhecimento.

Observando tais documentos, encontramos pontos significativos para o que pretendíamos realizar e alcançar em sala de aula. A interação cultural é motivada pelos PCN, pensando na riqueza do intercâmbio e no reforço positivo das diferenças entre as culturas para a construção e reconhecimento da própria identidade cultural:

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 2000, p. 30).

Com a apresentação da temática das festividades hispânicas, ampliamos os horizontes culturais do alunado. Propusemos-lhe, principalmente a partir da exibição dos vídeos e debate sobre as festividades brasileiras e hispânicas, a reflexão sobre as diferenças e também sobre convergências entre as culturas, sem juízos de valor.

Nos PCN, as trocas culturais são, ainda, evidenciadas como modo de desenvolvimento de habilidades – competência intercultural, em acordo com o conceito de Méndez e Hernández (2010) –, a fim de ampliar o acesso a outros mundos, a novas informações, o que possibilita o ganho de conhecimento e gera o aprendizado:

A possibilidade de cada indivíduo usufruir do patrimônio cultural da humanidade amplia-se a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras. Vale lembrar também que, pela aquisição de competências e habilidades que possibilitam acesso ao conhecimento e ao fazer cultural universal, o aluno do ensino médio pode construir sua própria identidade cultural (BRASIL, 2000, pp. 102-103).

Desse modo, os PCN apontam língua e cultura como indissociáveis na construção do conhecimento, conversando com os autores da base teórica de nosso trabalho. A partir da língua espanhola usada nos textos informativos do mural, nos vídeos, nas perguntas do *quiz*, levamos os alunos ao contato com culturas estrangeiras de oito países distintos, conectados pelo mesmo idioma. Esse contato pode levá-los a refletir e a posicionar-se melhor tanto em respeito à sua própria cultura quanto à cultura do outro. É o que se enfatiza também nos OCEM (BRASIL, 2006, pp. 148-149):

(...) pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais. (...) Os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de

Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira”.

Assim, as OCEM pregam o respeito às duas (ou mais) culturas envolvidas nessas trocas. Além disso, vale destacar outra perspectiva pontuada neste documento, de cunho mais teórico-pedagógico, que nos interessa dada a realidade do colégio em que aplicamos as atividades:

(...) proporcionar algumas reflexões de caráter teórico-prático que nos levem a compreender um pouco mais os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de visão de mundo, para podermos, quiçá, melhor lidar com eles”. (BRASIL, 2006, 129)

Temos, então, a valorização do aprendizado do Espanhol e/ou de quaisquer idiomas estrangeiros como aporte para a formação de um professor-educador, que pensa a Educação e o ato de ensinar. As trocas entre culturas ampliam a visão de mundo, podendo conhecer a visão de outras culturas acerca do papel do professor para melhor pensá-lo como se dá aqui no Brasil.

Com tudo o que foi exposto, a partir da observação do que dizem as diretrizes dadas pelos PCN e OCEM e relacionando seu conteúdo à descrição e relato sobre nossas atividades, concluímos que realizamos um trabalho em conformidade com os documentos oficiais. Buscamos, tal como eles sugerem, relacionar as aulas de língua e cultura com o cotidiano do estudante brasileiro. Conseguimos, mais especificamente, fazer uso de uma abordagem cultural como protagonista em aulas de língua espanhola, e de relevância ao alunado do CEJK. Atuamos como difusores de culturas de diversos países, sem estereotipar ou levantar preconceitos, como apoiado pelos teóricos que seguimos para a elaboração das atividades.

5. Considerações finais

O ensino de língua estrangeira se dá por meio de algumas competências e, neste trabalho, abordamos a competência intercultural. A saber, é o desenvolvimento do conhecimento de uma língua estrangeira por meio de aspectos que existem na cultura do aprendiz em contraste à cultura da língua em aprendizagem, considerando língua e cultura interdependentes.

O aspecto cultural, ou melhor, intercultural, é de suma relevância para efetivar o aprendizado de língua estrangeira. Desta maneira, nossa atividade teve como objetivo apresentar um pouco da cultura de alguns países que têm o espanhol como língua nativa. A

cultura foi protagonista para que os alunos, por meio do desenvolvimento de sua competência intercultural, ampliassem sua bagagem cultural sobre países hispânicos e aprendessem um pouco mais de espanhol. Ademais, a partir desse conhecimento, os alunos não deixaram espaço para o estereótipo e os preconceitos com a cultura do outro, porque puderam conhecer um pouco sobre alguns países e saíram, assim, do conhecimento superficial.

Tomando em conta os estudos sobre ensino de língua estrangeira e cultura mencionados neste trabalho, concluímos que alcançamos o objetivo de promover trocas entre as culturas brasileira e hispânicas. A temática da aula começa com elementos já conhecidos pelos alunos acerca de festividades brasileiras e, até, mundiais. Uma vez que apresentamos elementos das culturas hispânicas a partir do conhecimento prévio e a vivência cultural do alunado, a competência intercultural se desenvolve a partir da reflexão sobre esses elementos. Os alunos, contudo, não ficaram apenas nas reflexões, mas produziram atividades para a ampliação de suas competências, viabilizada por um trabalho lúdico, eficaz no aprendizado e de importância à sua formação como normalistas.

Essas atividades propiciaram maior visibilidade da disciplina Língua Espanhola no CEJK e a maior participação dos alunos nas aulas, demonstrando interesse nas temáticas culturais introduzidas. As reações diante de tal experiência mostram-se bastante proveitosas, estimulando a curiosidade dos estudantes do colégio, desde os que cursam a disciplina aos que não a cursam.

Concluímos, portanto, que a parceria do projeto PIBID com o CEJK consegue chamar a atenção do alunado e trabalhar com ele questões culturais mediadas pela língua espanhola de maneira interativa e leve, a partir da imersão nas culturas hispânicas. Ela gera no aluno a consciência de que o conhecimento de outra língua, ainda que instrumental, e a imersão em outras culturas são de extrema valia para sua formação como professores com visão crítica do mundo. Além disso, o trabalho atua dentro das propostas pedagógicas enfatizadas nos documentos nacionais com as diretrizes do ensino de Língua Estrangeira Moderna, sempre pregando a interação entre as culturas.

6. Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> />. Acesso em 11 de setembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. V. 1. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2014.

FUNDAÇÃO CAPES (*site*). PIBID **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** (2008). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 14 de março de 2019.

GODOI, E. **La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas**. In: Anuario brasileño de estudios hispánicos XI. São Paulo: Thesaurus, 2001.

_____. **Pragmática: A cultura no ensino de línguas**. Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia, v. 9, n. 9, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/01.htm>. Acesso em: 26 out. 2017.

LARAIA, R. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

MÉNDEZ, E.; HERNÁNDEZ, S. **El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural**. Algunas propuestas didácticas. Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros, vol. 12, n. 14, primer semestre 2010, pp. 91-115.

ANEXO

Fotos da sequência didática “*Festividades Hispánicas*”



O Francês como língua adicional para a 3ª série do ensino Médio: ateliês temáticos, inserção e motivação

Edmar Guirra¹

Flávia Gomes²

Larissa Arruda³

Miriam Levy⁴

Resumo: A 3ª série do Ensino Médio é naturalmente marcada por inúmeros desafios, como o vestibular e o fim/início de um ciclo na vida dos estudantes. Para os professores, a questão se impõe igualmente ou mais delicada, pois será dele a responsabilidade de mediar ensinamentos, medos, incertezas, frustrações e superações. Tais questões nos levaram a refletir sobre estratégias que tentassem superar esses obstáculos e que (re)motivassem os alunos para o aprendizado de Francês Língua Estrangeira (FLE). Sendo assim, acompanhando o conceito de língua adicional (SCHLATTER & GARCEZ 2012), o presente trabalho visa apresentar o processo de ensino de FLE através de ateliês temáticos que ocorreram no ano letivo de 2017 para a 3ª série, no Colégio de Aplicação da UFRJ, a saber: ateliês de Música, Cinema, Escrita Criativa e Literatura. Apresentaremos alguns exemplos de atividades realizadas e também avaliações dessas experiências pedagógicas, feitas tanto pelos docentes quanto pelos discentes.

Palavras-chave: Língua adicional; Ateliês temáticos; Escrita criativa; Música; Cinema.

Résumé: La classe terminale est naturellement touchée par de nombreux défis, tels que l'examen d'admission aux cours universitaires et la fin/le début d'un nouveau cycle dans la vie des étudiants. Pour les professeurs, le problème se pose également ou de façon encore plus délicate, car c'est lui le responsable de médiatiser l'enseignement, les peurs, les incertitudes, les frustrations et les dépassements. Ces questions nous ont poussés à réfléchir sur des stratégies pour surmonter ces obstacles et qui puissent motiver les apprenants lors de l'apprentissage de français langue étrangère (FLE). Pour cette raison, basé sur le concept de langue additionnelle (SCHLATTER & GARCEZ 2012), ce travail a comme but présenter le parcours d'enseignement de FLE parmi les trois ateliers thématiques qui ont été offerts pour la classe terminale en 2017 au Colégio de Aplicação da UFRJ: atelier de Chanson, Cinéma, Écriture créative et Littérature. On présentera quelques exemples d'activités réalisées et aussi des évaluations de ces expériences pédagogiques, faites par les enseignants et étudiants.

Mots-clés: Langue additionnelle; Ateliers thématiques; Écriture créative; Chanson; Cinéma.

1. Introdução

O espaço escolar está frequentemente associado a cobranças por parte de professores, avaliações, notas, regras, dentre outros aspectos que podem ser negativos. O modelo tradicional de ensino, ainda perpetuado na maioria das escolas brasileiras, impede que as disciplinas sejam facilmente compreendidas como parte da realidade dos indivíduos, ou seja, muitas vezes não

¹ Doutor em Literaturas de língua francesa pelo Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da UFRJ. Trabalha como professor de língua francesa no Colégio Pedro II.

² Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFRJ. Trabalha como professora de língua francesa no Colégio de Aplicação da UFRJ.

³ Mestre e doutoranda em Estudos linguísticos de língua francesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ. Professora substituta de língua francesa no Colégio de Aplicação da UFRJ.

⁴ Mestre em Literaturas de língua francesa pelo Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da UFRJ. Trabalha como professora de língua francesa no Colégio de Aplicação da UFRJ.

fazem sentido para os estudantes. Como consequência, o aprendizado raramente é associado ao prazer.

Diante de um currículo engessado, que visa a preparação do estudante para sua inserção no mercado de trabalho, os exames de acesso às universidades são o momento de maior desafio acadêmico, tanto para docentes quanto para discentes. Da parte dos alunos, se rompe um ciclo de vida, pois é quando ocorre o preparo final para tais provas e eles deixam de ter aquela rotina que tinham há anos, vendo as mesmas pessoas e frequentando os mesmos espaços diariamente. Por outro lado, os professores são os responsáveis por mediar ensinamentos, medos, incertezas, frustrações e superações. No caso da disciplina de língua francesa, esse desafio se tornou ainda maior a partir do momento em que o principal vestibular do Brasil (ENEM) deixou de prever o idioma como opção de língua estrangeira, gerando certo desinteresse pelas aulas.

Tendo o presente trabalho como contexto o Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ), vale ressaltar que a mudança de livros realizada pelo Setor de Francês dois anos antes fez com que em 2017, especificamente, os alunos que optaram por estudar essa disciplina no Ensino Médio não tivessem um material didático específico a ser utilizado. Então o que fazer para inovar, se (re)inventar e motivar?

Os obstáculos impostos naturalmente pela 3ª série do Ensino Médio e os problemas peculiares de nossa disciplina nos levaram a refletir sobre estratégias que tentassem dar conta de todas essas questões e despertassem o interesse dos alunos. Sendo assim, baseando-nos no conceito de língua adicional (SCHLATTER & GARCEZ, 2012), visamos mostrar o processo de ensino de francês através de ateliês temáticos que ocorreram no referido ano letivo para a 3ª série, a saber: ateliês de Escrita Criativa, seguido pelo de Literatura, Música e Cinema. Os ateliês tinham a duração de um trimestre com cada turma, de forma que todos os alunos tiveram acesso as três modalidades. A partir de alguns exemplos de atividades realizadas com as turmas, mostraremos também as avaliações dessas experiências pedagógicas feitas pelos discentes.

2. Do conceito de Língua Adicional

O ensino de língua é atravessado pelo conceito que dela se tem. Frequentemente, o termo língua pode ser visto como um sistema abstrato, uma prática social em ação ou, ainda, como algo constituinte do sujeito. Em algumas situações, faz-se necessário também definir o que se entende por “outra língua”. Podemos nos indagar se o aprendizado de uma “outra língua” constitui um outro sujeito ao lado do que já somos ou adiciona nova identidade àquela(s) que

já temos. As respostas a esse tipo de questão trazem reflexões de ordem metodológica para as aulas de língua estrangeira.

Já longamente exploradas por Vilson Leffa (2014), as “modalidades” de língua são diversas. Não trataremos aqui das conceituações que se fazem sobre o nome dado à “modalidade” que ensinamos na sala de aula no contexto de um colégio público brasileiro. Mas cabe a pergunta: o que fazemos, afinal, em sala? Ensinamos uma “língua estrangeira”, uma “língua internacional”, uma “segunda língua”? A proposta de ensinar uma nova língua a quem já conhece uma outra, gera, portanto, a necessidade de nomeá-la. Historicamente, o ensino dessa “outra língua” é cruzado por dois problemas, a nosso ver: o primeiro é o da conceituação, como dissemos acima; o segundo é a questão metodológica, que evoluiu de uma valorização extrema do método, passando pela sua negação e aportando na pedagogia de projetos, mais recentemente com as abordagens comunicativa e acional. Segundo Leffa (2014, p.12),

À medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”.

Na tentativa de superar algumas questões que têm desafiado as políticas de ensino de línguas atualmente, valemo-nos da nossa competência docente para reinterpretar as políticas globais de planejamento para o contexto do ensino de francês no CAp UFRJ, sem nos distanciarmos das demandas institucionais. Os resultados que ora apresentamos se encontram, assim, na esteira do conceito de Língua Adicional (doravante LA).

Em termos gerais, LA é a língua que se soma a outra(s) língua(s) já presentes no repertório do indivíduo. Esse termo pode ser aplicado a qualquer língua que não seja a(s) materna(s), como a língua estrangeira, oficial, co-oficial, de integração, de memória, de imigração e segunda língua. A partir da língua materna, a LA valoriza o contexto social do aluno e possibilita uma visão crítica da língua no processo de aprendizagem. Ao usarmos o conceito de LA para embasar nossa prática, há uma reflexão por parte do aluno e por parte do docente sobre o que é língua, de quem ela é, de quem pode ser, a que ela serve e o que cada um tem a ver com ela (SCHLATTER e GARCEZ, 2012). Em outras palavras, se valer da LA é refletir mais criticamente sobre o ensino/aprendizagem de língua, bem como conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade; transitar na diversidade; refletir sobre o mundo em que vivemos e agir crítica e criativamente.

Schlatter e Garcez indicam, ainda, que “a qualidade da educação em línguas adicionais pode significar melhores condições de acesso ao mundo do conhecimento” e, por isso, as aulas

de LA devem “ajudar o educando a não virar as costas para os textos do mundo nos quais essa língua se fez e se faz relevante” (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p.39). Propõe-se, assim, como justificativa para o ensino de LA na escola, a oportunidade de ampliar as possibilidades de participação e ação na vida social e cotidiana dos/as aprendizes. Depreende-se, então, a evidência do papel político do ensino de LA na escola regular, fundamentado por questões não apenas linguísticas, mas também culturais, ideológicas e sociais. Nesse contexto, infere-se a necessidade de ensinar língua adicional pelo viés, inclusive, da relação com outras artes, como a literatura, a música e o cinema.

3. Entre língua e literatura: a escrita criativa como superação dessa cisão tecnicista

Há, no ensino de LA, um distanciamento naturalizado entre língua e literatura, como se fossem domínios estanques, onde o segundo serve para exemplificar o primeiro ou, ainda, como fonte inesgotável para a extração de tópicos gramaticais. Problematicando a separação língua/literatura, faremos reflexões tendo a escrita criativa como possibilidade de superação dessa dicotomia. Argumentamos que a naturalização dessa cisão sedimenta processos que retiram da LA sua dimensão humanista, através da ênfase na cognição e no texto como materialidade referencial, ou ainda, quando o foco recai no utilitarismo do “aprender para agir”. Nesse cenário, o ateliê de escrita criativa se apresenta como espaço de confluência de práticas que solicitam do professor e dos alunos 1. a ruptura com o representacionismo na concepção de língua/linguagem; 2. a resignificação da língua diante das potencialidades que o texto literário ou a função poética da linguagem inscrevem; 3. o papel do professor como agente na produção de textos literários em LE.

3.1 Breve contextualização da divisão entre língua e literatura

No ensaio intitulado “Linguística e Comunicação”, Jakobson (1960, p. 207) afirma: “Um linguista surdo à função poética da linguagem e um especialista em literatura indiferente aos problemas linguísticos e ignorante dos métodos linguísticos são, um e outro, flagrantes anacronismos”.

A naturalização dessa cisão é reforçada pelo binômio (língua/literatura), no qual língua e literatura são distintas e, ao mesmo tempo, inseparáveis; está na divisão das áreas do CNPq; nos departamentos das universidades, nas perguntas que nos fazem nas cadeiras de pós-graduação. De que falamos, então, aqui, ao indicar como problemática a separação entre essas áreas? Trata-se de uma insistência em indicar que essas determinações que, naturalizando

relações com o texto e a produção escrita criativa a partir dessa dicotomia, impedem que o processo de letramento em língua estrangeira se dê de maneira eficaz.

A divisão entre língua e literatura se acentuou ainda mais na medida em que a Abordagem Comunicativa e depois a Acional se difundiram. Estas promovem um ensino pautado na comunicabilidade ou no “aprender para agir” e, em nenhum dos textos teóricos que lhes servem de base se reconhece a relação entre a língua materna do aprendiz com a estrangeira, nem tampouco uma visão discursiva de língua que prevê uma linguagem poética.

Ressalte-se que o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas⁵ (QECR) reproduz o distanciamento entre língua e literatura, inserindo o item avaliativo “conhecimento e habilidades em relação à literatura” apenas nos níveis mais altos de proficiência linguística, o que reforça uma postura de veneração em relação ao texto literário.

Com a finalidade de integrar os dois domínios – língua e literatura – organizamos, então, o ateliê de escrita criativa. O curso foi proposto para ser realizado em um trimestre, em uma turma de 3ª série do Ensino Médio. Inicialmente, decidindo relacionar o ateliê com a temática “redes sociais” explorada no ano anterior, valemo-nos do uso de algumas redes de relacionamento/espços virtuais para dar suporte ao trabalho. Sugeriu-se, assim, as quatro abas que organizaram o curso: o *Whatsappoétique*, o *Callig-Instagram*, o *Poé-mail* e a *Twittérature* ou o *Contweet*. Infelizmente não houve tempo hábil para tratar do último item no ateliê. Este previa o estudo das técnicas e a criação de minicontos de até 140 caracteres, a serem difundidos através das contas de *Twitter* dos alunos. Tampouco apresentaremos, aqui, os resultados do *Callig-Instagram*, por conta do espaço. Neste item, exploramos e produzimos poemas abstratos em francês, postando as produções docentes em suas contas de *Instagram*.

Cabe, no entanto, mostrar os resultados de duas outras atividades que realizamos. Essas atividades provaram aos alunos que eles eram capazes de se valer dos conhecimentos adquiridos ao longo dos seis anos de estudos de francês e, paralelamente, de usar da criatividade, da sensibilidade para criarem textos literários.

O *Whatsappoétique* consistia em criar imagens poéticas e enviá-las para colegas da turma em um grupo de *whatsapp* previamente aberto. A coerção à qual os alunos deveriam obedecer era usar a frase “Na minha bolsa tem...” (*Dans mon sac il y a...*) para dizer o que carregavam consigo. Os alunos listavam, em francês, objetos concretos e, com a primeira letra do nome desse objeto, anunciavam algo abstrato que também os acompanhava. Assim, obtivemos, por exemplo:

⁵ <https://www.rioaliancafrancesa.com.br/cursos/adultos?id=59>

Dans mon sac il y a des crayons
qui écrivent ma chanson
Une fourchette et de la formation
Il y a des sourires et de la sympathie
Mais aussi un portable qui me pétrifie.

Dans mon sac il y a un portefeuille
et des particularités
Il y a des clés et de la créativité
Il y a des accessoires et de l'amour
Il y a des feuilles et du futur
Des photos et du passé
Une alliance et de l'amitié.

Como segundo exemplo de produção de escrita criativa, realizamos o *Poé-mail* - previmos a elaboração de um *Elfchen* – gênero alemão de poema criado com apenas onze palavras, seguindo os molde abaixo:

palavra 1
palavra 2 palavra 3
palavra 4 palavra 5 palavra 6
palavra 7 palavra 8 palavra 9 palavra 10
palavra 11

A intenção inicial era usar nossas contas de e-mail para enviarmos uns aos outros uma pílula poética. Na ocasião, para inspirar os alunos, trabalhamos com a visualização de algumas imagens e, após uma atividade de brainstorming, escrevemos o *elfchen*. Para o trabalho de Van Gogh tivemos as seguintes produções:



Bateaux	Je
des pêcheurs	dors comme
mer bleu foncé	un bateau coloré
confondue avec le ciel	devant l'eau des sincérités
sensoriel.	simplicité.

4. O poder encorajador da literatura em uma turma de francês do ensino médio do CAP UFRJ

Entre junho e dezembro de 2017, o grupo de escrita criativa recebeu uma outra proposta metodológica, devido à saída do professor que ministrava tal ateliê. A partir de então, objetivamos trabalhar com a turma o ensino de língua francesa através de leituras de textos literários e por meio da criação de poemas a partir das leituras e discussões feitas em sala de aula.

Segundo Brait (2000), a literatura é uma das formas possíveis de se usar e, assim, de se aprender uma língua e de se aprender sobre a sua respectiva cultura, dado que nos textos costuma haver referências acerca dos aspectos históricos, sociais e culturais dos países cuja

língua é estudada. As vantagens em usar o texto literário em aula de língua são diversas, como Fiévet (2013) enumera: o texto literário é um documento autêntico, e não um texto fabricado com fins ilustrativos; o texto literário está imerso numa visão estética da língua, e não focado apenas na função referencial; a civilização de determinado país pode ser explorada a partir da literatura; é possível ir a outros universos diferentes daquele já conhecido através da leitura, etc. Levando em conta tais especificadas dos benefícios do uso da literatura em aula, fazemos tal uso para o trabalho prático de todas as competências listadas no QECR.

Lemos um trecho da peça do teatro do absurdo *Rinoceronte*, de Eugène Ionesco, e a partir dele fizemos algumas discussões que poderiam ser resumidas na seguinte questão: “A rinocerite (doença imaginária do texto) faz com que os seres humanos percam a humanidade. Se pensarmos no mundo contemporâneo, quais são as ‘doenças’ que fazem as pessoas perderem a humanidade?”

Ouvimos e trabalhamos a canção *L’âge d’or*, de Léo Ferré, e incitamos uma correlação com o poema *Vou-me embora pra pasárgada*, de Manuel Bandeira, que culminou na seguinte questão proposta para os alunos: “É a sua vez de inventar seu futuro, imagine um futuro feliz e idílico como os apresentados por Léo Ferré e por Manuel Bandeira. Como é o futuro dos seus sonhos? Escreva-o em prosa ou em versos livres”.

Como defende Brait (2000, p.188), a literatura é uma “forma privilegiada de expressão, representação, conhecimento e invenção do homem e do mundo [...], [a literatura] reflete e refrata as maneiras de ser, de ver e de enfrentar o mundo de uma dada comunidade em um dado momento histórico, social, cultural.”

Com o gatilho das famosas frases de Jean-Paul Sartre, “O inferno são os outros” (“*L’enfer c’est les autres*”) e a de Arthur Rimbaud “porque Eu é um outro” (“*car je est un autre*”) adentramos em discussões existencialistas com os alunos. Debates como as identidades são frágeis e mutáveis; tratamos a questão da alteridade, o fato de o outro ser tão importante para o reconhecimento de si mesmo; pudemos também falar sobre solidariedade, pois se reconhecemos o outro como uma parte nossa, ou como nós mesmos, estaremos mais propensos a ter empatia por ele. Todas essas indagações pareceram fundamentais para os alunos, afinal, adolescentes que estão em fase de muitas descobertas e crises sobre si mesmos, se mostraram sempre bastante motivados.

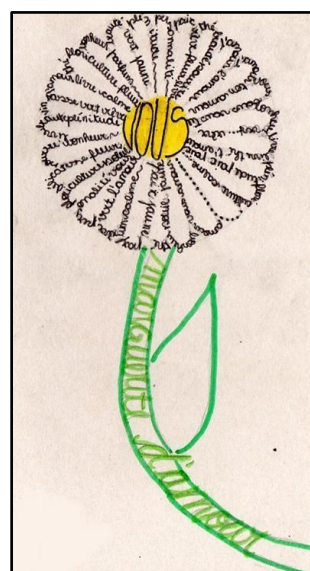
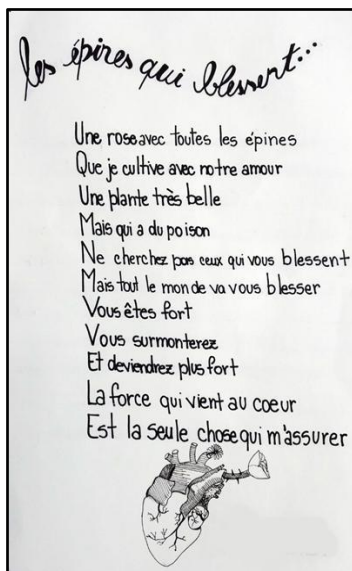
Essas atividades, e outras aqui não relatadas, serviram para vermos na prática a possibilidade de utilizar a competência intercultural de maneira transversal na aula de FLE. Baseando-nos em textos literários, foi possível haver trocas, o que estimula o respeito mútuo,

como bem salienta Pinheiro-Mariz (2014), o intercultural é pois capaz de promover a aceitação do outro. Dessa maneira, ler literatura é de fato desvendar uma verdade do outro, pois a leitura nos confronta com outros modelos de realidade, havendo a descentralização do “eu” para abertura ao “outro”. Os textos literários serviram para sensibilizar os alunos para a análise da cultura estrangeira em confrontação com as culturas dos alunos, originando um espaço sedutor para as trocas e respeito de opiniões entre os estudantes.

Debruçamo-nos sobre curiosidades não tão conhecidas sobre a famosa obra *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry, e problematizamos algumas passagens clássicas da obra. Eis mais um benefício de se trabalhar com textos literários, a polissemia concede que cada leitor tenha um olhar diferente para o texto, as interpretações podem ser, pois, plurais. Debates sobre temas como solidão, responsabilidade, sentimentos, julgamentos, preconceitos. Os alunos também levantaram questões sobre “onde está a criança que existia nos adultos?”. O que foi bastante interessante, visto que a adolescência é essa fase de transição em que deixa-se de ser criança para virar adulto, mas essa mudança não acontece de um dia para o outro, e o que o personagem o pequeno príncipe levanta é justamente que não nos esqueçamos de nossas crianças interiores: “Todas as pessoas grandes foram um dia crianças, mas poucos se lembram disso”.

A fase de vida em que esses alunos estavam é peculiar, dadas as descobertas e mudanças. O uso do texto literário serve como um espelho em que os alunos podem se identificar e encontrar afago através desse reconhecimento. Quando trabalhamos o poema *Une noix*, de Charles Trenet, discutimos sobre o que eles encontrariam após o fim da vida escolar. Debates se a imaginação deles seriam suficientes para as surpresas que a realidade guardava para eles. Os alunos gostaram dessa atividade, pois muitos estavam ansiosos e medrosos com como seria a vida após o término do terceiro ano, o que era bastante compreensível, dado que, após em média 12 anos no colégio, os alunos saíam de lá e não voltariam, novas vivências aconteceriam para eles.

Abaixo, eis algumas fotos que fizemos de atividades realizadas pelos alunos:



5. A música como fonte de motivação para o aprendizado de Francês Língua Adicional

Trabalhar música em sala de aula é muitas vezes mal visto pela comunidade escolar, pois é interpretado como uma atividade de menos importância, que visa apenas distrair e fazer brincadeiras com a classe. Ao usar essa arte como instrumento pedagógico, cabe ao professor romper com esse estereótipo, buscando fazer entender a música como uma prática que oportuniza uma abertura para a diversidade cultural e para o espírito crítico aos estudantes. Para tanto, é preciso que o professor planeje de forma clara e precisa seus objetivos, pois o que a princípio pode parecer simples e prazeroso de colocar em prática, na verdade, nos impõe inúmeros desafios: que música usar, por quê, como, quando?

No caso do CAP UFRJ, o ateliê de música proposto para os alunos da 3ª série tinha como objetivos 1. sensibilizar os estudantes para um lugar descoberta da realidade multicultural francesa e francófona; 2. apresentar diferentes estilos musicais e cantores francófonos; 3. motivar a expressão pessoal e a criatividade através de atividades lúdicas; 4. estimular o aprendizado de francês aliado ao prazer de ouvir música.

De acordo com o especialista em formação de professores de FLE, Michel Boiron (2001, p. 1), “reduzir a aprendizagem de uma língua à assimilação de vocabulário, de estruturas, de regras gramaticais e de um conteúdo de civilização pré-estabelecido equivale a ensinar uma língua morta”. Portanto, a música em sala de aula deve ser “um suporte de expressão oral e escrita, um ativador de atividades e o ponto de partida para uma abertura para o mundo... É também descobrir novas possibilidades de ações e de interações” (BOIRON, 2001, p. 1).

Para além das intenções acima citadas, colocamos os estudantes em um papel ativo e essencial para sua aprendizagem. Isso porque, segundo Rolland Viau (2004), professor e especialista em motivação na pedagogia, o estudante só está motivado se 1. ele considera a matéria e as atividades que lhe são propostas úteis e interessantes; 2. se sente capaz de fazer o que lhe pedem; 3. ele tem a impressão que ELE tem certa parte de responsabilidade no desenvolvimento de suas aprendizagens e acredita que ELE é em grande parte responsável pelo seu sucesso, bem como pelos seus fracassos.

Sendo assim, a primeira etapa do ateliê foi descobrir, através de um questionário, qual era a relação dos estudantes com a música: quanto tempo do dia passavam ouvindo música, quais eram seus estilos preferidos, se tocavam algum instrumento, se conheciam músicas francesas, quais gostariam de trabalhar em sala, dentre outros detalhes. Outra forma de descobrir seus interesses foi mostrando o vídeo *Musique*⁶, do site do canal francês TV5, pois nele são apresentados diversos gêneros musicais, além de diferentes cantores francófonos admirados por adolescentes franceses. A partir dessas atividades, fizemos nossos planejamentos e idealizamos cada aula. Consoante Boiron (2001), quando a proposta é feita pelos estudantes, quando ela faz sucesso, quando agrada ao professor e quando corresponde aos hábitos de escuta dos estudantes, todos esses critérios são considerados positivos para escolher uma música.

A segunda etapa consistia no desenvolvimento das atividades, o como e o que fazer. Vale ressaltar que o ensino de francês no CAp UFRJ leva em conta as quatro competências comunicativas: compreensão oral e escrita (CO e CE), produção oral e escrita (PO e PE), conforme orienta o QECR. Sendo a música um instrumento que nos permite trabalhar naturalmente a compreensão oral, ao ouvi-la, e a compreensão textual, ao ler a letra, a produção oral e escrita eram as outras formas possíveis de desenvolver alguma atividade a partir dela. A nota final foi dividida em 5,0 pontos para a PO e 5,0 para a PE realizadas em sala de aula, levando sempre em conta a trajetória e a evolução dos estudantes em cada atividade. Destacaremos a seguir um exemplo de atividade desenvolvida com cada competência.

Na primeira, usando a mesma melodia, mas tentando ser fiel em alguns momentos ao sentido da letra original, apresentamos a versão em francês da música “Você abusou”, dos compositores brasileiros Antônio Carlos e Jocáfi, cantada pela francesa Pauline Crouze. Ressaltando a diferença entre tradução e versão, interpretando as letras, e trabalhando o conceito de rima, propusemos 1. um trabalho em que os alunos tinham que traduzir trechos de alguma música, sob a forma de memes produzidos em redes sociais (imagens abaixo) e 2. um t

⁶ <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/musique-216>

rabalho em que tinham que compor e cantar uma versão de uma música brasileira em francês

(trecho de “Por você”, cantada pela banda Barão Vermelho / “Pour toi”):



“Pour toi,
je danserais le tango sur le toit,
je brosserais le rail du métro
je ferais une promenade de Paris à Bordeaux
j’accepterais la vie juste comme elle est

je voyagerais maintenant à l’enfer
je dormerais dans les Alpes à l’hiver
je changerais même mon prénom
je vivrais isolé du monde
je souhaiterais tous les jours la même
personne”

A segunda atividade que iremos ressaltar é o *Hit Parade des meilleurs clips*, a qual permitia reforçar as habilidades comunicativas de “dar sua opinião” e “argumentar”, a partir da visualização de clipes de músicas pré-estabelecidos. Para tanto, critérios como melodia, ritmo e história contada no clipe deveriam ser levados em consideração.

HIT PARADE DES MEILLEURS CLIPS. DONNEZ VOTRE AVIS !						
Avis :						
Chansons :	J'aime	J'adore	Haha	Wauuh	Triste	Grrr
Comme d'habitude (M. Pokora)						
Formidable (Stromae)						
Métier sérieux (Keen'V)						
Le temps qu'il faut (Tal)						
Comme ci comme ça (Zaz)						

Os estudantes se engajaram e se divertiram muito em todas as atividades realizadas. Após debates feitos no fim de cada trimestre, pudemos ratificar que a música pode, sim, ser um instrumento de aprendizado de uma LA e ao mesmo tempo de prazer, além de ser uma oportunidade de colocar em prática e aprofundar toda a bagagem de FLE que eles tinham.

6. O cinema como protagonista no ensino de francês

O cinema costuma aparecer na escola em segundo plano: para atender uma necessidade do professor em suas aulas (como ilustrar um momento histórico específico, mostrar uma adaptação literária) ou até mesmo para substituí-lo em sua ausência. A nossa proposta para o *Atelier Cinéma* foi subverter esta relação, ao promovê-lo do rele papel de coadjuvante a protagonista de nossas aulas.

Acreditamos que essa linguagem, tão acessível e presente na vida dos alunos, serviria para injetar vida e motivação nas aulas de francês na 3ª série do EM. Afinal, segundo Fresquet (2013, p.14):

Quando a educação – tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas – se encontra com as artes e se deixa alargar por elas, especialmente a poética do cinema – jovem de pouco mais de cem anos – renova sua fertilidade, impregnando-se de imagens e sons.

Assim como no ateliê de música, foi solicitado aos alunos que preenchessem um perfil de espectador, no qual eles especificaram de quais gêneros de filme gostavam, a quantos filmes tinham por hábito assistir, se costumavam assistir a filmes franceses fora da escola e quais já tinham visto em sala. Além de mapear as preferências dos alunos, o objetivo era saber quais eram as suas referências a fim de planejar os exercícios posteriores. Por fim, os alunos foram convidados a redigir em francês a descrição da cena mais impactante ou emocionante que já haviam assistido.

Na aula seguinte, após a leitura dessas descrições já corrigidas, os alunos foram surpreendidos com a exibição da mesma cena legendada ou dublada em francês. Além de perceber o que não aparecia nas descrições dos colegas, os alunos observavam as especificidades de tradução desses filmes.

Ainda usando como exemplo as cenas escolhidas pelos alunos, apresentamos o vocabulário específico de cinema que seria utilizado durante todo o ateliê e introduzimos conceitos como os tipos de planos, distinção entre cena e sequência etc.

Trabalhamos também as ferramentas de divulgação de filmes, a saber, sinopses e *trailers*. Para os primeiros, dividimos os alunos de acordo com os filmes franceses que eles afirmaram terem assistidos. Essa se mostrou uma boa maneira de variar os grupos que tradicionalmente trabalhavam juntos. Posteriormente, trouxemos uma folha contendo as sinopses produzidas em sala acompanhadas das oficiais, alternando a ordem entre elas. Cabia aos outros colegas lerem e adivinharem qual era a verdadeira e qual tinha sido criada em sala, o que nem sempre era evidente. Em seguida, visualizamos os *trailers* dos mesmos filmes como forma de trabalhar a compreensão oral e comparar a quantidade de informações transmitida nesse formato e no escrito (sinopse). Com outro grupo, na ocasião do Festival Varilux de filmes

franceses, entramos no site que apresentava os filmes em exibição e coube aos alunos escolherem um deles e redigirem a sinopse com as informações apreendidas nos *trailers*.

Dando continuidade à tarefa de avaliar os *trailers* (se contavam demais o enredo, se despertavam a vontade de assistir o filme ou não, se eram muito diferente do roteiro), analisamos expressões utilizadas para fazer críticas. Após lermos críticas de espectadores do site *allocine.fr*, convidamos um aluno para vir ao quadro e colocar um ranking de seus filmes preferidos. Em seguida, outro aluno reagia a essa lista justificando oralmente e com o vocabulário aprendido anteriormente se ele concordava ou não com esta classificação. Para as críticas profissionais, foram apresentados exemplos positivos, negativos e neutros e os estudantes deveriam classificá-las, atribuindo estrelas de acordo com uma legenda (excelente, bom, razoável, ruim). Além de exercitarem a compreensão escrita, eles criaram um glossário de adjetivos e termos para cada categoria.

Ainda analisando o site *allocine.fr*, foi-lhes mostrada a ficha técnica de um filme e todas as informações nela contidas (data de lançamento, país de origem, cargos dos profissionais envolvidos, elenco, bilheteria etc.). Cada aluno escolheu um filme e o apresentou oralmente aos colegas, usando os elementos da ficha técnica em suas descrições. Outro grupo se mostrou tão interessado pelo Oscar que estava prestes a ocorrer, que trabalhamos estes termos em francês (diretor, produção, roteiro, figurino etc) por meio dos filmes que disputavam estas categorias. Foi realizada uma aposta (“bolão”) na aula anterior à cerimônia e na aula seguinte comparamos os resultados.

Para propiciar a produção escrita e após conhecerem a diferença entre roteiro original e adaptado, os estudantes tiveram que analisar *scripts* e em seguida visualizar as respectivas cenas. Como exercício de produção escrita, eles observaram curtas-metragens sem diálogo e redigiram as falas de cada personagem. Após a entrega dos scripts corrigidos, projetamos os curtas para a turma e os roteiristas viraram dubladores, interpretando suas produções e dando voz aos personagens. Outro grupo, um pouco frustrados por não encontrarmos a versão francesa de sua cena descrita no perfil de espectador por se tratar de um filme brasileiro, sugeriu fazer a dublagem ao vivo após terem traduzido as falas.

É importante destacar que o ateliê de cinema iniciou um ano antes que os outros, portanto foi ministrado para cinco grupos diferentes, um a cada trimestre, nos dois anos de sua duração. Algumas alterações foram feitas de acordo com a turma, na tentativa de resolver o seguinte impasse: trabalhar com fragmentos de vários filmes sem nunca assistir um por completo ou analisar vários aspectos do mesmo filme, correndo o risco deste ficar cansativo?

A forma de avaliação dos grupos também sofreu variações. Se no primeiro ano foi feita uma avaliação somativa do que havia sido trabalhado em sala, no ano seguinte decidimos não incluir uma prova no final do trimestre, o que permitiu uma avaliação formativa. Esta se mostrou mais profícua e possível de ser adaptada para o trabalho desenvolvido com cada grupo. Em ambos os casos houve uma preocupação em avaliar nas quatro competências, conforme descrito anteriormente.

O ateliê de cinema permitiu que os alunos fizessem outros usos do francês e saíssem do papel com o qual já estavam habituados. Aqui se permitiram serem críticos, roteiristas e atores; exercendo o protagonismo em sala e se deixando alargar por imagens e sons que passaram então a serem ressignificados.

7. Conclusão

O contexto e as especificidades da 3ª série do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRJ não eram aspectos que poderiam nos escapar para a confecção das nossas aulas de francês. Devido ao momento decisivo da vida dos alunos - aquele da escolha de uma carreira profissional - somado ao fato de que não havia manual didático específico como nas outras séries, alimentamos a ideia da criação dos ateliês temáticos que ora apresentamos. Algo que também corroborou foi a possibilidade de reunir o conhecimento adquirido depois de sete anos de exposição à língua francesa.

O conceito da LA veio dar base à nossa prática. Através dele justifica-se, por exemplo, o valor atribuído ao repertório linguístico e cultural dos alunos, formado socialmente por outras línguas cujas delimitações não correspondem às balizas definidas pela escola. O reconhecimento da pluralidade e valorização das línguas já usadas por eles, nos levou a compreender e ensinar mais facilmente porque certo idioma, no nosso caso o francês, é objeto de ensino, cujo conhecimento vale a pena ser acrescentado aos seus repertórios.

Ainda que isso pudesse eventualmente acontecer, cada ateliê tentou se distanciar da ideia do ensino de língua pautado exclusivamente nas regras utilitárias do “aprender para agir” ou, ainda, no ensino da língua francesa ancorado no estudo de estruturas gramaticais. O ateliê de escrita criativa, por exemplo, tentou reabilitar as áreas Língua/Literatura frequentemente cindidas, trazendo para as aulas o uso da literatura, lançando mão da função poética da linguagem e da criatividade; o ateliê de literatura fez uso das especificidades de textos literários para trabalhar angústias, alteridade, identidade, entre outros temas relacionados ao humano; já o ateliê de música se valendo de músicas francófonas, oportunizou o contato multicultural

inerente a elas, bem como o entendimento de que esse gênero é criação e expressão, além de prazer; por fim, o ateliê de cinema permitiu que os alunos explorassem filmes e gêneros textuais a eles atribuídos, ousando ocuparem outros papéis.

Vale ressaltar que os quatro ateliês foram implementados com três turmas do Ensino Médio e, ao final ano, propusemos aos estudantes a realização de uma avaliação a fim de dar espaço a críticas positivas e/ou negativas que viessem a colaborar com a construção de um projeto tão ousado e ao mesmo tempo inovador dentro das aulas regulares de língua estrangeira. Para finalizar, portanto, compartilhamos abaixo alguns excertos dessas opiniões que nos permitem dizer que os alunos se sentiram inseridos e motivados ao longo do projeto. Além disso, esses depoimentos nos encorajam e nos fazem entender que o ensino de língua francesa pode ser sim muito mais prazeroso do que se pensa.

- “Me ajudou a relaxar pré-enem.”
- “Foram momentos em que pude fugir da pressão do 3º ano e explorar minha criatividade e meu lado artístico.”
- “As aulas tornaram-se dinâmicas e aumentaram meu vocabulário.”
- “Os ateliês vieram com uma proposta muito interessante e diferente dos outros anos de francês. Eles aumentaram de fato minha vontade e interesse nas aulas em relação aos anos anteriores, por isso achei muito bom e acho que pode continuar nos outros anos.”

8. Referências bibliográficas

BRAIT, Beth. **Língua e literatura**: uma falsa dicotomia. *Rev. ANPOLL*, n.8, p.187-206, jan./jun. 2000.

BOIRON, Michel. **Chansons en classe, mode d'emploi**. Le Français dans le Monde 318, pp. 55-57, 2001.

FIÉVET, Martine. **Littérature en classe de FLE**. Paris: CLE International, 2013.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação** – Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1960 (1970), p. 207.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. O desenvolvimento da competência intercultural em aula de

francês língua estrangeira. In: IN: PIETRARÓIA, C. M. C.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. **Leitura(s) em francês língua estrangeira**. São Paulo: Editora Paulistana, 2014. (Série Enjeu). Vol. 2. p.87-111.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

VIAU, Rolland. **La motivation** : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire, 3e congrès des chercheurs en éducation, 2004.

ANÁLISE DE PROVAS DE CONCURSOS PARA PROFESSOR DE ESPANHOL: UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE TEXTOS E QUESTÕES

Evânia Maria Ferreira do Nascimento¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar questões de espanhol de provas de concursos para professor da educação básica pública com o propósito de identificar quais conhecimentos são privilegiados e quais são apagados nessas questões. Tais saberes revelam a concepção de língua e ensino presente nas provas dos concursos selecionados. Com o embasamento teórico oriundo da Análise do Discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 2006; 2002) e da concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2004; 1992), a investigação pautou-se, mais particularmente para realização da análise, nos conceitos de gêneros do discurso e polifonia (BAKHTIN, 1992; 1981) e nas formulações de Orlandi (1999) para conceituar texto e leitura dentro de uma perspectiva discursiva. Para compor nosso *corpus*, foram selecionadas três provas de concursos públicos organizados pela CEPERJ, a saber: município de São Gonçalo (2007), Mesquita (2010) e Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (2015), das quais analisaram-se as questões relativas aos conhecimentos específicos. As conclusões da análise apontam para a ausência de conhecimentos relativos à prática docente e para uma proposta de estudo da língua baseada em palavras descontextualizadas e na nomenclatura gramatical, fundamentada na estrutura abstrata do sistema linguístico.

Palavras-chave: concurso público, ensino, língua estrangeira

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo analizar cuestiones de español de pruebas de oposiciones para profesor de la enseñanza básica pública con el propósito de identificar cuáles conocimientos son privilegiados y cuáles son borrados en dichas cuestiones. Tales saberes revelan la concepción de lengua y enseñanza presente en las pruebas de las oposiciones seleccionadas. Con la base teórica oriunda del Análisis del Discurso de línea francesa (MAINGUENEAU, 2006; 2002) y de la concepción dialógica del lenguaje (BAKHTIN, 2004; 1992), la investigación se apoyó, de modo particular para la realización del análisis, en los conceptos de géneros del discurso y polifonía (BAKHTIN, 1992; 1981) y en las formulaciones de Orlandi (1999), para definir el concepto de texto y lectura en una perspectiva discursiva. Para componer nuestro *corpus*, se seleccionaron tres pruebas de oposiciones públicas organizadas por la CEPERJ, que son: municipio de São Gonçalo (2007), Mesquita (2010) y Secretaria de Estado de Educação de Rio de Janeiro (2015), de las cuales se analizaron las cuestiones relativas a los conocimientos específicos. Las conclusiones del análisis apuntan para la ausencia de conocimientos relativos a la práctica docente y para una propuesta de estudio de la lengua basada en palabras fuera de su contexto y en la nomenclatura gramatical, fundamentada en la estructura abstracta del sistema lingüístico.

Palabras clave: oposición pública, enseñanza, lengua extranjera.

1. Introdução

¹ Professora da rede estadual de educação do Rio de Janeiro e Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Fluminense. Mestre em Linguística, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – e-mail: evaniamariaferreira33@gmail.com

O interesse por investigar as questões de conhecimentos específicos de provas de concursos públicos para professor de espanhol da Educação Básica (doravante EB) nasce de uma sucessão de eventos, dentre os quais considero como primordiais o contato com a pesquisa da professora Maria Cristina Giorgi (2005)², minha passagem pelo PIBID³ à época de minha segunda graduação em Letras/Espanhol na UFRRJ, minha atuação como professora de espanhol e minha participação como candidata no concurso para o magistério do município de Mesquita.

Em 2011, o Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (CBPE) foi realizado no Rio de Janeiro, na Universidade Federal Fluminense. Na ocasião, assisti a uma comunicação ministrada pela professora Maria Cristina Giorgi, que falava sobre a temática de sua dissertação de mestrado. Na apresentação de parte da análise realizada em seu trabalho, uma pergunta em especial provocou meu interesse: “quais saberes são privilegiados no processo de seleção para o magistério?” (GIORGI, 2005).

Ao participar do PIBID, durante a época compreendida entre agosto de 2012 e outubro de 2014, a atuação das diferentes professoras de espanhol, regentes da disciplina nas escolas parceiras, sempre me fez refletir sobre o que era ensinar espanhol na EB.

Algumas professoras-supervisoras demonstravam uma visão fragmentada e abstrata de língua, baseada na estrutura formadora do sistema linguístico, pois sempre traziam para suas aulas listas de palavras (numerais, cores, adjetivos, partes do corpo humano em espanhol, etc.) e exercícios para completar lacunas, por exemplo. Outras, no entanto, trabalhavam a língua estrangeira (doravante LE) por meio de textos e projetos relacionados à cultura, interdisciplinaridade, em suas turmas de ensino fundamental de segundo segmento.

Ao refletir sobre a prática em sala de aula das professoras-supervisoras do PIBID, relacionando com as reflexões propostas pelo trabalho de Giorgi (2005), alguns questionamentos sobrevieram e passei a me perguntar acerca do processo de seleção dessas professoras⁴, cujo trabalho com ensino de língua apresentava, em alguma medida, algumas diferenças. As provas a que se submeteram, no concurso para a carreira do magistério público

² GIORGI, M. C. *Seleção docente: perfil de professor e saberes privilegiados pelo trabalho*. Dissertação de mestrado, 2005, UERJ.

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - o programa viabiliza a aproximação física entre escola e universidade, com a presença constante dos licenciandos no ambiente escolar. Com isso, promove a articulação da formação dos graduandos com o processo de formação continuada dos docentes das escolas parceiras. Dados obtidos por meio do site: <<http://pibidinstitucional.wixsite.com/ufrj/o-projeto>>. Acesso em: 30 Jan. 2018.

⁴ As escolas-parceiras em que realizei as atividades do PIBID eram estaduais e as professoras-supervisoras ocupavam cargo efetivo de professor de espanhol, para o qual é feita, obrigatoriamente, seleção por meio de concurso público de provas e títulos, desde 1988. (cf. Daher, Giorgi e Almeida, 2009).

estadual, poderiam ter interferido no tipo de profissional que fora selecionado? A atuação em sala de aula deveria seguir a mesma abordagem da prova que esses professores e professoras fizeram? Todos os professores e professoras teriam feito o mesmo tipo de prova? Por que a atuação poderia ser tão diferente se haviam passado pelo mesmo processo de seleção para atuar em escolas públicas estaduais?

Neste ponto, esclarecemos que nos filiamos à abordagem discursiva de base enunciativa no que se refere aos estudos da linguagem. Acreditamos que conceitos como o de dialogismo e de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992 e MAINGUENEAU, 2002) são essenciais, a nosso ver, para o desenvolvimento do trabalho com ensino de línguas. Segundo Bakhtin (2004, p. 93), a língua, “como sistema objetivo de formas normativas e intocáveis”, não passa de mera abstração.

Nesse sentido, a base teórica à qual nos associamos neste trabalho relaciona-se com uma compreensão de língua que privilegie, mais que o domínio do sistema como estrutura isolada, o uso que o falante faz dessa língua, em sua prática social e cotidiana, e todos os aspectos socioculturais que envolvem esse sujeito: o contexto comunicativo, o gênero discursivo, o momento sócio-histórico, etc.

Isso difere de uma noção voltada para o estudo do léxico de um idioma - quando utilizado como pano de fundo para um pretenso estudo de texto - que privilegia o ensino de lista de palavras isoladas, o que demanda a simples decodificação linguística. Estamos de acordo, portanto, com Arantes (2016, p. 1204), quando afirma que nunca ensinamos apenas números ou palavras que nomeiem objetos, mas sempre palavras que estão situadas em um contexto e que, por isso, “contribuem para compreender o modo de organização social de cada comunidade”.

A partir da experiência como candidata ao cargo de professora de espanhol para a prefeitura de Mesquita, cuja prova apresentava perguntas que exigiam a tradução de palavras e/ou expressões que ora estavam presentes no texto, ora eram citadas de forma aleatória, passei a dar forma a uma investigação sobre os saberes privilegiados em provas que visam a selecionar professores de espanhol para atuar na EB; sobre o perfil idealizado de professor projetado pela banca quando da elaboração dessas questões; e mais, levantar hipóteses sobre a atuação, em sala de aula, dos candidatos aprovados nesse tipo de seleção.

Questionamos, neste trabalho, uma seleção de professores que requer, quase exclusivamente, conhecimentos de natureza gramático-descritiva e normativa. Defendemos, como hipótese, que esse tipo de seleção estabelece como pressuposto que tais saberes serão

transmitidos aos alunos das redes estadual e municipal de ensino, uma vez que os concursos públicos, segundo Daher, Giorgi e Almeida (2009, p. 79/80),

mais do que funcionar como modelos, têm seus conteúdos programáticos seguidos pelos professores que se submetem a exame; instituem-se como referência na formação universitária; e normatizam as atividades docentes nas escolas públicas (...).

Tal argumento é confirmado por Seganfredo (2006, p. 31), ao afirmar que “O programa de ensino é rijo e desconsidera a ação dos envolvidos no processo pedagógico”. Ou seja, os concursos públicos, em alguns casos, assumem um lugar privilegiado do qual emanam paradigmas a serem seguidos, em termos de visões de língua e de ensino, independentemente da realidade local a que as provas se destinaram, encontrando ressonância nos programas escolares de ensino que, por vezes, também se mostram rígidos e desatualizados.

Nosso interesse em analisar os exames⁵ que selecionam o professor de espanhol para a EB justifica-se por considerarmos importante conhecer o perfil idealizado desses professores, para saber se esse perfil concorrerá para um ensino de LE capaz de oferecer aos sujeitos atendidos uma formação que desenvolva sua autonomia e criticidade. Entendemos que as demandas dos sujeitos em formação na EB vão além de processos seletivos e que a contribuição do ensino/aprendizagem de uma LE é muito mais abrangente.

Nesse sentido, acreditamos que o ensino/aprendizagem de LE oportuniza a formação integral do educando, auxiliando na constituição de sua identidade, pois o contato com o *outro* permite identificar, respeitar e valorizar as diferenças. Isso concorre para o exercício da cidadania, porque contribui para a construção de um indivíduo consciente de seu papel no meio em que está inserido, permitindo que se reconheça como agente transformador em (e de) uma sociedade.

Recuperamos, portanto, os argumentos de Oliveira (2011, p.87) em favor de uma “educação linguística para a formação de cidadãos engajados e cientes de seus direitos a uma vida mais digna”. O autor destaca que a oferta de LE, além de atender às necessidades do mercado de trabalho e pautar-se no contexto sociocultural, deve contemplar os projetos e aspirações pessoais do sujeito, oferecendo uma gama mais ampla de oportunidades de aprendizagem e criando “contextos múltiplos de interação com a linguagem que permitam o desenvolvimento dos letramentos exigidos pelo mundo extraescolar e pelos projetos dos educandos” (idem, p. 88).

Nosso corpus está composto de questões e dos textos constantes da seção ‘conhecimentos específicos de espanhol’ de três provas organizadas pela mesma instituição, a

⁵ Esclarecemos ao leitor que, neste trabalho, utilizamos as palavras ‘prova’ e ‘exame’ como sinônimos.

CEPERJ⁶. Nosso objetivo principal é identificar quais saberes são privilegiados e quais são apagados nas questões de espanhol das provas para seleção de professor da EB para o magistério público; e os objetivos específicos: i) analisar que efeitos pode provocar a presença ou ausência de determinado tipo de conhecimento exigido nas provas; ii) identificar e analisar, a partir desses saberes e efeitos, que imagem de professor se idealiza por meio da visão de língua presente nas questões, levantando hipóteses sobre os possíveis caminhos de atuação pedagógica do professor, considerado apto nessas seleções.

2. Dialogismo e gêneros do discurso

Ancoramos nosso estudo nas teorias da AD de linha francesa fundamentadas, principalmente, por Bakhtin (2004; 1992) e Maingueneau (2006; 2002). Interessa-nos o conceito de gêneros do discurso, porque nosso objeto de estudo está inscrito em um gênero com suas características específicas – o gênero prova de concurso público para o magistério – e este comporta outros textos pertencentes a outros gêneros: os textos constantes das provas em questão.

Tomamos o conceito de gêneros discursivos proposto por Bakhtin (1992), o qual nos explica que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua. Não há atividade humana, por mais variada que esta seja, em que não exista atividade discursiva. Nessas atividades, são produzidos enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas anteriormente citadas, não só por seu conteúdo temático como também por seu estilo verbal e composição.

Bakhtin (1992) afirma que os gêneros não apresentam formas fixas, mas formas sujeitas a alterações das mais diversas. A cada uso discursivo, um gênero pode ser alterado sutilmente de acordo com as manifestações do contexto comunicativo, cultural, num tempo e espaço em que se insere e de acordo com os objetivos individuais do enunciador.

Assumimos a definição proposta por Bakhtin para os gêneros dos discursos: “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Diante dela, tomam-se como exemplos de gêneros: calendário, receita culinária, telefonema, carta pessoal,

⁶ Fundação CEPERJ – Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro. Instituição criada pela Lei nº 5.420, de 31 de março de 2009 sucedeu a antiga FESP-RJ e tem como objetivo oferecer educação continuada dirigida aos profissionais que querem progredir e na organização de concursos públicos de pequeno, médio e grande portes. Dados obtidos em site disponível em: <<http://www.ceperj.rj.gov.br/int/historico.html>>. Acesso em 1 fev. 2018.

horóscopo, artigo científico, convite, piada, reportagem, anúncio, prova como exame de seleção ao magistério público, etc.

Para Bakhtin (1992), o processo de interação entre falante e ouvinte é ativo, não apresenta papéis fixos e são intercambiáveis; ou seja, o foco na função comunicativa de linguagem nos expõe um falante inserido na enunciação como contestador em potencial, o que desconsidera o clássico diagrama espacial da comunicação, baseado na transmissão de uma mensagem de um emissor para um receptor. Esse diagrama deixa de lado o papel responsivo que falante e ouvinte podem assumir dentro do processo de enunciação:

(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (...), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (...). Toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 1992, p. 271)

O autor afirma que, ao compor o enunciado, sempre se leva em conta o papel do outro a quem se direciona este enunciado. As marcas linguísticas das provas nos dão pistas para identificar a posição discursiva tanto do Eu enunciador, quanto do Tu co-enunciador idealizado presentes nas provas.

Dessa forma, fica evidente, na concepção de Bakhtin (1992), que o outro, o destinatário do enunciado (candidato à prova do magistério público) exerce influência em sua formulação porque, conforme salienta o autor, a composição e o estilo do enunciado dependem da representação que o enunciador (quem elabora as questões da prova do concurso) faz dos seus possíveis co-enunciadores. As perguntas das provas foram formuladas e inseridas dentro de um contexto de seleção, sendo a abordagem dos conteúdos, as escolhas de textos, os comandos de questões que constam dessas provas sustentados pela idealização desse outro: o futuro professor de espanhol da rede pública da EB.

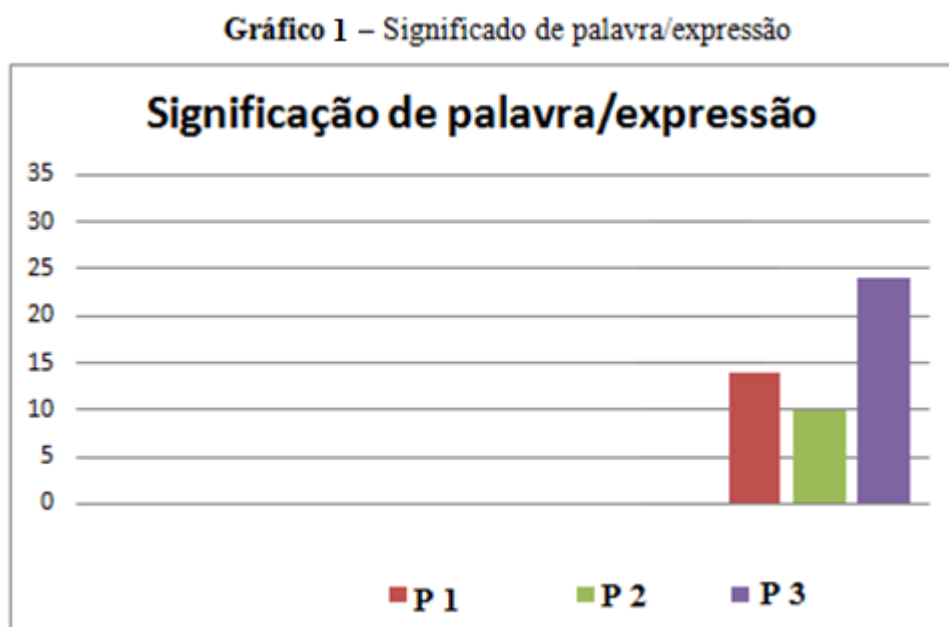
Fica patente a natureza dialógica da linguagem no gênero prova e que uma imagem ideal do candidato ao cargo de professor de espanhol da rede pública da EB é constituída pela banca ao elaborar as questões. Além disso, o princípio dialógico bakhtiniano está presente também na correlação existente entre os diferentes exames realizados, já que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 291).

3. Análise das questões

Por meio de um movimento prévio de observação das questões, estabelecemos cinco critérios nos quais nos baseamos para organizar nossa análise, são eles: gramática contrastiva, morfologia, ortografia, referenciação e significação de palavra/expressão. Por questões

relacionadas a limitações impostas pela natureza do presente trabalho, preferimos nos ater ao quinto critério, mais significativo em virtude do número elevado de questões.

Após sucessivos movimentos analíticos, concluímos que um número muito grande de questões, de alguma forma, estava efetivamente exigindo um conhecimento lexical do candidato. O número de perguntas que demanda tal saber é expressivo julgando as provas individualmente e a comparação entre as mesmas, sendo a P3 a que mais surpreendeu pela quantidade excessiva de perguntas (24) nesse quesito, conforme ilustra o gráfico abaixo:



7

A elaboração das perguntas sempre resvala no conhecimento lexical, seja mediante a identificação de sinônimos/antônimos, seja pela reformulação de uma expressão que só é reconhecida por meio do significado de uma palavra, seja pela explícita exigência de tradução de um vocábulo para o português, como exemplificam as questões seguintes:

⁷ As provas estão identificadas por uma sequência cronológica em relação ao ano de realização, a saber: São Gonçalo – P1 (2007), Mesquita – P2 (2010) e SEEDUC – P3 (2015).

P1

Questão 44

En: “**Remilgo, sacado de un primer sueño por la aldaba de la puerta cochera**”, (L.11/13) el autor quiere decir que el personaje fue

A) despertado por el ruido del picaporte de la cochera

B) sacudido por la tabla de la puerta de los coches

C) sacado de la cama por la hermana cochera

D) tirado de la cama por el coche de su hermana

E) golpeado en su habitación por la puerta trasera

P1

Questão 49

“**El personaje tenía empaque propio,**”(L.31) – la frase destacada del texto quiere decir que el personaje tenía:

A) un aire de gravedad

B) mucha cordialidad

C) poca paciencia

D) un aspecto feo

E) poco nivel

P2

Questão 32

La palabra “**dependienta**” (L. 7), traducida al portugués, en el texto, significa

A) dependente

B) estudiante

C) estagiária

D) porteira

E) vendedora

P2

Questão 33

“... que no dejara entrar más aquel sevillano pesado” (L. 7). Lo subrayado, en el texto, quiere decir que

A) Abelardo era de Sevilla y era molesto.

B) Aquel comprador era andaluz y grosero.

C) Abelardo era sevillano y gordo.

D) Eliseo además de ser andaluz pesaba mucho.

E) Aquel hombre como todos los sevillanos era fuerte.

P3

Questão 39

En “... y todavía no existe un **guión**” (l. 13), la palabra señalada significa en portugués, en el texto

- A) hífen
- B) marca
- C) roteiro**
- D) signo
- E) sinal

Constata-se certa padronização na elaboração dos enunciados das questões, que utilizam sintagmas semelhantes, tais como ‘(el autor) quiere decir que’, como se pode notar nas questões 44 e 49 da P1, 33 da P2 e 36 da P3. Admitimos que essas questões não trazem, em seus enunciados, termos que exigem expressamente a identificação de significados, como a palavra ‘significa’ presente nas questões 32 da P2 e 39 da P3. Entretanto, apesar da pequena variação observada, o objetivo de identificar apenas a significação dos lexemas é idêntico em todas as provas. Ou seja, os comandos são formulados de forma distinta, mas visam à mesma finalidade.

São questões que concorrem para a simples identificação da significação da palavra/expressão, seja pela reformulação da mesma por meio de outra expressão em espanhol, como é o caso das questões 44 e 49 da P1 e 33 da P2; seja pelo reconhecimento de uma palavra ‘equivalente’ em português, como observado nas questões 32 da P2 e 39 da P3.

Nota-se, também, que as questões outorgam um prestígio extremo à palavra isolada, sem aparecer em uma frase ou oração, tanto nos enunciados-pergunta quanto nas alternativas, tal como se verifica nas questões 32 da P2 e 39 da P3 e em diversas outras ocorrências das três provas. Contabilizando-se as perguntas que demandam classificações e significação de palavra/expressão, temos um quantitativo expressivo de questões que apresentam apenas uma palavra em cada opção de resposta, a saber: 14 ocorrências na P1, 9, na P2 e 15 na P3.

Por considerarmos a língua como uma produção responsiva, discursiva, dialógica e polifônica (BAKHTIN, 2004), entendemos que o tratamento que se dá à palavra, ao texto e, por extensão, à aprendizagem de línguas, é abstrato, reducionista e pressupõe um profissional capaz apenas de memorizar regras, classificações e, principalmente, o significado dicionarizado de palavras/expressões retiradas do texto apenas para serem traduzidas, como se houvesse correspondentes fiéis dos significados em duas línguas distintas.

Para Bakhtin (1992, p.271), não há compreensão que dependa da mera decodificação dos sinais linguísticos, porque toda compreensão situada é “ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta”. Nesse sentido, a concepção de língua como decodificação reside numa visão improdutiva e instrumental, descaracterizando-a como produtora de enunciados, textos e discursos inerentes ao sujeito na aquisição de uma língua. Nas palavras de Arantes (2016, p.1202),

a aquisição de uma língua supõe a inscrição do falante numa comunidade de produção/circulação de textos que [...] representa uma crítica fundamental às perspectivas excessivamente instrumentais da linguagem.

Nossa análise revelou a proeminência de questões que solicitavam a identificação do significado de palavras ou expressões retiradas dos textos de modo aleatório, descontextualizando-as. Nesse sentido, concluímos que o tratamento dado à palavra, ao texto e à aprendizagem de línguas é abstrato e reducionista, pressupondo a personificação de um candidato dicionário ambulante. As provas analisadas, portanto, privilegiam saberes sobre a língua e apagam os conhecimentos acerca do fazer docente.

Por meio da análise das questões das provas selecionadas, pudemos concluir que, embora muitos estudos linguísticos apontem para uma visão de língua e de ensino mais alinhada à perspectiva do contexto de uso, ainda é preponderante uma visão tradicional de língua que impregna concursos públicos e que pode ensejar práticas docentes.

Salientamos que as reflexões propostas não se presumem exaustivas e defendemos a necessidade de divulgação de todos os estudos relacionados ao tema, pois essa nos parece ser uma das formas mais eficientes de dialogar com a escola e promover mudanças na visão de língua e de ensino de língua, ainda, pelo que vimos, tão apegada à gramática normativa e ao estudo descontextualizado da palavra.

Acreditamos que cabe à comunidade acadêmica permanecer lutando pela reversão desse quadro, tentando inspirar e influenciar políticas linguísticas voltadas a essa agenda. Nesse sentido, entendemos que o combate ao sucateamento do ensino público também deva permanecer como basilar das atividades docentes e discentes, resistindo contra todas as tentativas de silenciar um ensino que se queira democrático, plurilíngue e que seja fonte de transformação social, propulsor da construção sujeitos autônomos e críticos.

4. Referências bibliográficas

ARANTES, P. C. C.; DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. **Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas**. Gragoatá, Niterói, v. 22, n. 42, p. 268-288, jan.-abr. 2017.

_____; _____. BRENNER, A. K. **Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem**. In: Fórum Linguístico, v. 13, n. 2, UFSC, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 1.ed. SP: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévsky**. Tradução de Paulo Bezerra, Rio de Janeiro: Ed. Forense-universitária, 1981.

DAHER, M. D. C.; GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. de. **Seleção para o magistério público: o que se espera do professor**. Cadernos do CNLF (CiFEFil), Rio de Janeiro, v. IX, n.17, 2006.

_____; _____. A prática do concurso público para professores: uma seleção para o trabalho? In: **Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente**. DAHER, M. D. C. *et al* (Org). São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

GIORGI, M. C. **Seleção docente: perfil de professor e saberes privilegiados pelo trabalho**. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave em análise do discurso**. Tradução de Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SEGANFREDO, E. **Concursos Públicos como agentes do normativismo e de uma política linguística no Brasil**. In: Calidoscópio, v.4, n. 1, p. 27-38, jan/abr, Rio Grande do Sul: Unisinos, 2006.

OLIVEIRA, R. A. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, p.79-92, 2011.

PEDAGOGIA DE PROJETOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Helena da Conceição Gonçalves¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo promover a discussão acerca da abordagem da pedagogia de projetos no contexto do ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, tomando como exemplo as práticas desenvolvidas em aulas de língua francesa, com turmas de ensino médio, em uma instituição pública no Rio de Janeiro. Nesta pedagogia, os projetos constituem a parte central do processo de ensino aprendizagem, sendo construídos coletivamente a partir dos interesses dos alunos e buscando desenvolver a autonomia destes. Inspirada no método *learning by doing* (aprendizado pela ação), de John Dewey, a pedagogia de projetos inscreve o aluno como ator no seu processo de aprendizagem, estimulando seu interesse e motivação, contribuindo, portanto, para um aprendizado significativo. A aplicação dessa pedagogia no contexto mencionado acima aponta a realização de projetos como uma fonte de motivação, que pode desempenhar papel relevante no aprendizado de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: pedagogia de projetos; línguas estrangeiras; ensino médio.

Résumé: L'objectif de ce travail est de faire une réflexion à propos de la pédagogie du projet dans le contexte d'enseignement de langues étrangères. Pour cela, nous prenons en compte l'expérience mise en œuvre auprès des lycéens, aux cours de Français Langue Étrangère, dans un établissement public situé à Rio de Janeiro. Les projets constituent la partie centrale du processus d'apprentissage dans cette approche. Ils sont construits collectivement à partir des intérêts des étudiants et visent à développer leur autonomie. Inspirée de la méthode « learning by doing » de John Dewey, la pédagogie du projet propose l'apprentissage à travers la pratique. Étant une approche centrée sur l'apprenant, elle est une source de motivation et contribue à un apprentissage significatif. La mise en œuvre de cette pédagogie dans le contexte mentionné ci-dessus montre que la réalisation du projet peut élever la motivation des apprenants et jouer un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mots-clés: pédagogie du projet; langues étrangères ; le lycée.

1. Introdução

A Pedagogia de Projetos é uma prática presente no meio escolar, frequentemente empregada no Ensino Básico, em diferentes disciplinas, como uma abordagem pedagógica que possibilita a elevação da motivação dos aprendizes.

Neste trabalho, discutiremos a aplicação dessa pedagogia no contexto de ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira, doravante FLE, em turmas de Ensino Médio de uma instituição pública no Rio de Janeiro.

¹ GONÇALVES, H.C. – Professora Assistente do Departamento de Línguas e Literatura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui mestrado em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua no ensino de língua francesa no Ensino Básico e na orientação de licenciandos em Letras-Francês.

A decisão de trabalhar com projetos nesse contexto partiu da reflexão acerca das práticas realizadas no ensino de FLE, que se pautavam nas sequências pedagógicas apresentadas no livro didático adotado até então. Ao final do ano escolar, o trabalho realizado não parecia satisfatório, pois cada vez menos os alunos demonstravam interesse em estudar a língua francesa.

Esse quadro suscitou alguns questionamentos e nos levou a perceber que os alunos não se sentiam contemplados no processo de ensino aprendizagem e que este processo não fazia muito sentido para ele.

Chegamos à conclusão que o livro didático usado até então, produzido na França, para um público geral, não dialogava com a realidade de nossos alunos, portanto não era apropriado usá-lo como base do planejamento pedagógico.

Dessa forma, deixamos de utilizar o livro e optamos pela Pedagogia de Projetos como abordagem pedagógica para o ensino de FLE em alguns anos de escolaridade, na expectativa de mudar esse quadro, e de proporcionar aos nossos alunos uma aprendizagem que fizesse sentido para eles.

O interesse por essa proposta metodológica fundamenta-se nas possibilidades que ela oferece de viabilizar uma aprendizagem significativa, que se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. Vale ressaltar que essa interação é substantiva e não arbitrária. Nesse processo, os conhecimentos novos adquirem significado para o aluno e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior segurança cognitiva. (AUZUBEL, 2003; MOREIRA, 2011). Desse modo, os conhecimentos prévios do aluno e das influências do mundo que o cerca tem um papel importante no processo de aprendizagem.

No mais, a Pedagogia de projetos busca desenvolver no aluno a autonomia, criatividade, capacidade analítica, de síntese e o poder de decisão, de lidar com desafios e questões complexas, como veremos nos capítulos a seguir.

2. Origens da Pedagogia de Projetos

As primeiras referências aos projetos como abordagem metodológica remontam ao início do século XX, com o trabalho do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) e de seu discípulo William H. Kilpatrick (1871-1965), nos Estados Unidos, além de outros representantes da chamada Pedagogia Ativa.

Dewey defendia um modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito desse processo, em contraponto ao sistema tradicional de educação vigente da época, no qual o

aluno era reduzido a simples receptor de conteúdo. Ele desenvolveu o método chamado *learning by doing* que consiste no aprendizado pela ação, através da experiência, da realização de atividades concretas. Para o pedagogo, a aprendizagem deveria levar em conta os interesses dos alunos, de suas vidas cotidianas, partindo da problematização dos seus conhecimentos prévios, e buscando desenvolver a autonomia deles (REVERDY, 2013).

Dentro dessa perspectiva, Kilpatrick entendia a abordagem de projetos no contexto de ensino-aprendizagem como a realização de atividades intencionais nas quais os alunos pudessem estar totalmente envolvidos, levando em conta a situação social e individual, preconizando, assim, uma pedagogia baseada nas necessidades e objetivos dos alunos (REVERDY, 2013).

É importante compreender que outros pesquisadores, como Ovide Decroly (1871-1932), Celestian Freinet (1896-1966), Lev Vygotsky (1896-1934), Maria Montessori (1870-1952) e Jean Piaget (1896-1980) também contribuíram com a idealização da Pedagogia de Projetos, na medida em que consideraram a experiência como fator de grande importância para a construção de um aprendizado significativo.

O psicólogo francês Piaget (1969) reconheceu que a Pedagogia de Projetos pode despertar o interesse do aluno, sua ação e reflexão no processo de produção de conhecimento, além de incentivar a pesquisa, aprimorando sua autonomia, seu desenvolvimento mental, afetivo, físico e social.

No Brasil, a discussão acerca da abordagem de projetos na educação teve início na década de 1930, sendo disseminada por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, teóricos que defendiam uma educação ativa e significativa, no contexto do movimento Nova Escola, que representava uma oposição ao ensino tradicional.

3. Em que consiste a Pedagogia de Projetos?

O trabalho com projetos no contexto escolar pode ser compreendido e realizado de diferentes maneiras, sendo difícil delinear uma definição única. Dessa forma, abordaremos a seguir as características descritas com maior frequência na literatura da Pedagogia de Projetos.

Como vimos acima, as primeiras ideias acerca dessa pedagogia foram traçadas no início do século XX, visando revitalizar a prática educativa da época através da aproximação da escola com a realidade que a cercava, partindo do princípio de que era necessário levar em conta, no planejamento escolar, as necessidades do aluno e as influências do mundo no qual ele estava inserido (NOGUEIRA, 2002, p.89). Além disso, essa proposta previa que as atividades

pedagógicas deviam partir de uma situação-problema, levando em consideração os conhecimentos prévios do aluno, de modo à vincular o processo de aprendizagem ao ambiente extraescolar, possibilitando, assim, o trabalho sem a fragmentação das disciplinas (HERNÁNDEZ, 1998).

Esses fundamentos permanecem nas discussões educacionais na atualidade, principalmente no que se refere a relação entre experiência e conhecimento. É importante ressaltar que alguns pesquisadores evidenciaram novas necessidades em resposta às demandas da atualidade, contribuindo para a dinamização e atualização desses fundamentos (ALENCASTRO, 2017).

Segundo Boutinet (2002, p.27) :

(...) o projeto pode ser definido como conceito dotado de propriedades lógicas a serem explicitadas em suas conexões com a ação a ser conduzida. Mas, ao mesmo tempo, o projeto aparece como figura que remete a um paradigma, simbolizando uma realidade que parece preexistir e escapar-nos: aquela de uma capacidade a ser criada, de uma mudança a ser operada. O projeto seria, então, o avatar individual e coletivo de um desejo primitivo de apropriação.(BOUTINET, 2002, P.27)

Nessa perspectiva, o projeto é compreendido como uma realidade a ser alcançada, através de possíveis alterações, na busca de algo ainda não realizado, com possibilidades de se concretizar.

Nogueira (2002, p.82) aponta algumas características frequentemente citadas pelos teóricos interessados pela Pedagogia de Projetos, que podem ser consideradas como elementos estruturais dessa pedagogia:

- 1) aprendizagem significativa;
- 2) aprendizagem individual e não coletiva (respeito à diversidade);
- 3) múltiplas interações do aluno com o meio, com os outros indivíduos e com o objeto do qual pretende se apropriar;
- 4) interação do aluno no seu processo de construção do conhecimento;
- 5) conteúdo sendo trabalhado além de sua forma conceitual, com possibilidades procedimentais e atitudinais;
- 6) pluralidade das inteligências e consideração de que o sujeito possui um espectro de competências a ser desenvolvido;
- 7) A necessidade de atuar além das áreas lógico-matemática e linguística.

Segundo Philippe Perrenoud (2002), a aprendizagem através de projetos consiste no trabalho coletivo, organizado pelo grupo, que visa a uma produção concreta, um produto final.

O autor destaca a necessidade de traçar um conjunto de tarefas nas quais todos os alunos possam participar ativamente, de maneiras variadas, respeitando o perfil e interesse de cada um, de modo a favorecer o aprendizado interdisciplinar e suscitar novos conhecimentos e competências necessárias a realização de projetos, tais como decidir, planejar, coordenar.

Inspirado por Vygotsky, Perrenoud (2002) enfatiza que o trabalho com projetos possibilita situações de aprendizado nas quais os alunos são levados a enfrentar obstáculos. Para aprender, cada um precisa agir dentro da sua zona de desenvolvimento proximal, que o permite avançar no seu tempo, errar, repensar e solicitar ajuda do professor ou de outros colegas.

Nogueira (2002) e Hernández (1998) consideram que a Pedagogia de Projetos não corresponde exatamente a um método educativo, mas a uma atividade, estratégia ou mecanismo de trabalho. Nessa perspectiva, essa pedagogia é classificada como uma abordagem didática, na medida em que se fundamenta em um conjunto de pressupostos, crenças e teorias sobre o processo de aprendizagem, traça as etapas desse processo e sugere procedimentos. Assim, o projeto é frequentemente apresentado em livros didáticos como uma atividade didática que potencializa o aprendizado.

No que concerne as etapas que constituem o trabalho com projetos, Hernández (1998, p. 81) destaca algumas que considera relevantes:

- Partir de um tema ou de um problema negociado com a turma.
- Iniciar um processo de pesquisa.
- Buscar e selecionar fontes de informação.
- Estabelecer critérios de ordenação e interpretação das fontes.
- Recolher novas dúvidas ou perguntas.
- Estabelecer relações com outros problemas.
- Representar o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido.
- Recapitular (avaliar) o que aprendeu.
- Conectar-se com um novo tema ou problema.

Segundo o referido autor, essa sequência proporciona um processo de ensino aprendizagem cujo percurso nunca é fixo, “mas serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 81).

Dentro dessa perspectiva, o papel do professor muda. Ele deixa de ser o professor detentor do saber absoluto que o transmite sistematicamente para se tornar o professor condutor e facilitador. Sua tarefa consiste em propor desafios no decorrer do processo de ensino

aprendizagem, realizando as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo.

Em síntese, a Pedagogia de Projetos possibilita o desenvolvimento da autonomia do aluno, na medida em que ele aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações.

No tocante ao ensino de línguas estrangeiras, segundo Puren (2011) o trabalho com projetos ganhou espaço somente no início dos anos 2000, com a implementação da perspectiva acional. Essa abordagem responde à demandas da atualidade: necessidade de se comunicar e de agir em diferentes línguas e em diferentes contextos. Dessa forma, o aluno é considerado um ator social, que aprende a língua estudada atuando na solução de problemas, enfrentando desafios, realizando tarefas. Atualmente, a maior parte dos livros didáticos para ensino de FLE adota a perspectiva acional como abordagem metodológica e propõe com frequência a realização de projetos.

4. Experiência com projetos no ensino de língua estrangeira

Buscando experimentar novas práticas de ensino que pudessem proporcionar aos alunos o aprendizado significativo de uma língua estrangeira, a equipe de professores de francês do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ decidiu trabalhar com projetos em algumas turmas do Ensino Básico.

As experiências abordadas nesse trabalho foram realizadas durante as aulas de Língua Francesa, em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio, nos anos letivos de 2016 e 2017. Cada grupo contava com uma média de 15 alunos, que já possuíam algum conhecimento da língua estudada, trazido da formação que tiveram no Ensino Fundamental II, pois a referida instituição oferta duas línguas estrangeiras nessa etapa do Ensino Básico: inglês e francês. No Ensino Médio, eles optam por apenas uma língua: inglês, francês ou espanhol. No entanto, a língua francesa é, frequentemente, a menos prestigiada por eles, pois não veem utilidade no aprendizado dela. Por isso, a abordagem de projetos nesses anos de escolaridade tinha como objetivo proporcionar um aprendizado que fizesse sentido para eles.

Nos primeiros dias de aula foi feito um levantamento nos grupos sobre os temas de interesse de seus integrantes que pudessem ser problematizados. Para isso, partiu-se da compreensão e debate do clip “Carmen” do cantor belga *Stromae*, que é um dos mais conhecidos no mundo francófono atual e aborda questões ligadas ao consumismo e ao mal uso das redes sociais. Em seguida, os alunos foram orientados a se organizar em pequenos grupos para definir

temas sobre os quais eles gostariam de estudar. Eles então optaram por fazer projetos sobre: cyberbullying, adolescentes e consumo, mobilização em redes sociais sobre grandes tragédias, origens da dança do ventre e músicas francófonas.

Com base nas teorias da Pedagogia de Projetos, os alunos foram então encorajados pela professora a pensar nas etapas que constituiriam seus projetos. A princípio, foi preciso fazer a delimitação e a elaboração de perguntas sobre os temas escolhidos por eles, para que pudessem problematizá-lo. Dessa forma, para responder as perguntas que delinearam o projeto de cada grupo, eles precisaram se organizar entre eles e realizar pesquisas. As etapas seguintes consistiram em pensar em como fariam as pesquisas, no que produziriam, com qual objetivo, quando e em como seria feita a avaliação. Nesse momento eles recorreram a estratégias que os permitiram organizar e projetar.

Uma vez definidas as etapas, o processo de desenvolvimento de cada projeto consistiu inicialmente na leitura dos textos pesquisados, em francês, seguidos de discussões e pequenas produções escritas acerca das questões abordadas. Cada grupo era orientado em suas pesquisas, de acordo com as necessidades específicas de cada projeto.

No que concerne a realização do produto final de cada projeto, eles optaram por confeccionar cartazes, preparar apresentações em power point e produzir vídeos. A ideia inicial era divulgar essas pesquisas para colegas de outras turmas, mas por uma questão de tempo (dois tempos por semana e greves) elas foram apresentadas para os colegas da própria turma.

O processo de realização dos projetos em sala se deu de maneiras diferentes em cada grupo. O projeto “Mobilização das pessoas na internet sobre grandes tragédias” por exemplo, consistiu na seleção e análise de postagens nas redes sociais por brasileiros e franceses a respeito de algumas tragédias que haviam acontecido na época (em Paris, Nice, etc.). Os projetos “Cyberbullying” e “Adolescentes e consumo” identificaram a necessidade de elaborar e aplicar questionários a estudantes de outras faixas etárias do instituto, para levantamento e análise de dados que complementaram as pesquisas.

Essa proposta pedagógica exigiu do professor capacidade para mediar e coordenar diferentes trabalhos, pensar e repensar junto dos participantes em como desenvolver cada projeto, resolver impasses e motivá-los.

Quanto as avaliações, elas aconteceram durante o processo de realização dos trabalhos, através de leituras, debates e resumos. Além da avaliação e autoavaliação sobre o processo e da avaliação do trabalho final.

No que tange ao aprendizado da língua estrangeira, no ano letivo de 2016, foram desenvolvidas estratégias de leitura instrumental (palavras transparentes, contexto, imagens, tipo de texto) e a competência intercultural, através da descoberta de aspectos culturais estrangeiros. No ano seguinte, houve mais tempo e melhor planejamento, o que possibilitou maior interação em francês e realização de atividades acerca da língua contextualizadas nos temas escolhidos pelos alunos (vocabulário, tempos verbais, etc). É importante ressaltar que a abordagem de alguns pontos gramaticais foi uma necessidade apontada pelos alunos, que desejavam reforçar e expandir seus conhecimentos sobre a língua francesa.

5. Refletindo sobre a experiência

O trabalho com projetos de ensino de FLE no contexto explicitado acima revelou que há muitos desafios para realizá-lo, mas também resultados surpreendentes.

A expectativa da abordagem dessa pedagogia no Ensino Médio era principalmente motivar os alunos, pois eles frequentemente demonstravam desinteresse em aprender francês por acreditarem que não poderia haver utilidade nesse aprendizado. O trabalho com projetos efetivamente proporcionou resultados positivos nesse sentido, pois os alunos passaram a frequentar todas as aulas e a participar, inclusive aqueles que tinham muitas dificuldades.

Nas avaliações realizadas no final do ano letivo, o fator apontado por eles que proporcionou maior motivação foi a possibilidade de escolha dos temas a serem trabalhados:

“Gostei muito de ter podido escolher os temas que estudamos”

“O tema que me agradou foi a música.”

Outro ponto positivo recai sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno, na medida em que este passa a planejar e realizar atividades, assumindo uma posição ativa no seu processo de aprendizagem. Como consequência, a relação entre aluno professor também sofre mudanças, pois o professor deixa de ser o centro das atenções para atuar como mediador, orientador, criando um ambiente de trocas mais produtivo, no qual o aluno se sente mais à vontade para interagir.

Nesse contexto, o trabalho com projetos favorece inclusive a comunicação em língua estrangeira, pois os alunos se sentem mais motivados a interagir e aprofundar seus conhecimentos na língua estudada:

“O que mais gostei foi o aprofundamento que demos na língua”

“Também percebi que agora nós passamos a maior parte da aula falando em francês, o que eu acho muito bom”

A interação em francês foi melhor desenvolvida durante o segundo ano do trabalho com projetos, em resposta às demandas dos alunos.

No que diz respeito aos desafios encontrados, os mais difíceis estão relacionados ao tempo e a gestão de diferentes projetos ao mesmo tempo. Para auxiliar os alunos a pensar e realizar seus projetos o professor precisa buscar diferentes tipos de recursos que atendam as particularidades de cada um, mediar as interações entre colegas e verificar a pertinência das problematizações. Coordenar projetos, portanto, é uma tarefa complexa que demanda tempo. No caso do trabalho aqui apresentado, eles foram realizados nos tempos de aula reservados a disciplina Língua Francesa, dois por semana, o que dificultou o desenvolvimento dos projetos.

Apesar desse trabalho ter sido realizado dentro de uma disciplina específica, os conteúdos abordados extrapolaram aqueles normalmente trabalhados em aulas tradicionais de línguas estrangeiras, permitindo associar outros conhecimentos ao estudo da língua.

6. Considerações finais

A Pedagogia de Projetos, com efeito, pode proporcionar diversos benefícios aqueles que estão em processo de aprendizagem. Os alunos inscritos no Ensino Básico muitas vezes não veem sentido no estudo de algumas disciplinas isoladamente. Em resposta a essa demanda, a pedagogia de projetos visa promover um aprendizado significativo para o aluno, levando em conta seus conhecimentos prévios e elevando a sua motivação. Além disso, contribui para o desenvolvimento da autonomia, do senso de responsabilidade e das competências para lidar com situações complexas e resolver problemas. Dessa forma, as competências desenvolvidas não são estritamente disciplinares.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCASTRO, Lucia Helena. **A aprendizagem por projetos como uma via possível à produção de conhecimentos no ensino superior**. Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos, v. 10, n. 1, p. 28-40, jan./jun. 2017.
- AUZUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Platano Edições Técnicas, 2003. 219 p.
- BENSALEM, Djemâa. **En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ?** Synergies Algérie n°9 -2010 pp. 75-82
- BOUTINET, J.-P. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Tradução de Patrícia Chitonni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DEWEY, John. **Experiência em educação**. 3 Ed. São Paulo. Ed. Nacional, 1979.
- HERNÁNDEZ, Fernando.; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HUMEZ, Marie-Pascale, « **La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM** », Le français aujourd'hui 2012/1 (n°176), p. 77-90.
- MARQUES, Liliana. **William Kilpatrick e o método de Projeto**. Cadernos de Educação e Infância. Nº 107, 2016. Disponível em <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf> Acesso em 28/05/2019.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011. 179 p.
- NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências**. São Paulo: Érica, 2002.
- PIAGET, Jean. **Psychologie et Pédagogie**. Paris: Denoël, 1969. [Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1969]
- PERRENOUD (Philippe). **Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi? comment?** Université de Genève, 2002. Disponível em https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html Acesso em 22/05/2019.

PUREN, C. (2011). **Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique**. Conférence au XXXIIe Congrès de l'APLIUT, Les Enseignants de langues, ingénieurs de projets, IUT de Vannes, 3, 4 et 5 juin 2010. Disponible em www.christianpuren.com Acesso em 25/05/2019.

REVERDY, C. **L'apprentissage par projet : de la recherche**. Technologie, 2013.

Disponible em <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr> . Acesso em 20/05/2019.

O PAPEL DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR ADOLESCENTES E ADULTOS

Jamile Forcelini¹

Resumo: O presente estudo tem como principal objetivo explorar o papel da aptidão linguística como fator associável ao sucesso no aprendizado de língua espanhola entre falantes de língua inglesa como língua materna. Uma comparação entre 49 participantes divididos em dois grupos de aprendizes foi desenvolvida. Foram incluídos 13 estudantes cursando o ensino médio e 36 estudantes cursando o ensino superior de faixa etária e instituição distintas. Ambos os grupos incluídos no estudo cursaram o mesmo número de semestres (2) em língua estrangeira (L2) em instituições de ensino norte-americanas, e consequentemente possuíam níveis linguísticos similares em língua espanhola(L2). Os resultados de seus exames de aptidão linguística foram comparados com o desempenho em sala de aula através de exames escritos, orais, composições, notas de participação e tarefas. Os resultados de tal comparação corroboram com padrões de resultados de estudos anteriores, porém demonstram que não há uma correlação forte direta e positiva entre aptidão linguística e desempenho linguístico-acadêmico no aprendizado de língua espanhola como L2 por falantes nativos de língua inglesa.

Palavras-Chave: Aptidão linguística, aprendizado/aquisição de línguas estrangeiras, língua espanhola, língua inglesa, segunda língua(L2).

ABSTRACT: This paper explores the role of aptitude as a direct predictor of second language acquisition. A total of 49 participants were included in the study: Two groups of second language (L2) Spanish learners. These groups were formed by 13 L1-English high school students and 36 L1-English college students. Both groups have been studying Spanish for a total of two semesters and therefore presented similar proficiency levels in L2 Spanish. A comparison was developed between learners' aptitude scores and their performance in class based on written/oral exams, compositions, class participation and online homework grades. Although results corroborate with patterns previously presented in the literature, it shows no strong direct positive correlation between language aptitude scores and actual academic/linguistic performance in L2 Spanish classes among L1 English speakers.

Keywords: Language aptitude, foreign/second language(L2) language learning and/or acquisition, Spanish, English.

1. Introdução

O processo de aquisição de uma língua pode ser abordado através de diversas teorias linguísticas, cognitivas e socioculturais. O grau de sucesso de aquisição de um novo idioma depende muito mais de exposição à língua alvo, determinação e estudo. Diversos fatores naturais e biológicos podem trazer implicações diretas durante esse processo linguístico. Em

¹ Forcelini, J: Stetson University, PhD em Linguística Aplicada Espanhola.

relação às teorias linguísticas que buscam explicar como a aquisição de línguas ocorre, há inúmeros estudos que trazem perspectivas distintas em relação a este fenômeno. Algumas perspectivas pertinentes envolvem as hipóteses Behaviorista, Inatista, Cognitivista, Sócio-interacionista bem como a abordagem Conexionista. A seguir busca-se abordar brevemente, as perspectivas inatista e conexionista em relação ao aprendizado de línguas nativas e estrangeiras.

Diversos estudos apoiam a ideia de que a aquisição de uma língua materna é o resultado de uma capacidade inata no ser humano, de se comunicar e, conseqüentemente engajar-se no processo cognitivo e desenvolvimento de uma língua. De maneira similar, tal capacidade inata de aprender línguas também estaria disponível para o processo de um segundo idioma, uma língua estrangeira. Esta capacidade inata, chamada de Gramática Universal (GU) se trata de uma teoria sobre desenvolvimento linguístico, apresentada por Noam Chomsky (1986). GU estabelece que seres humanos possuem uma capacidade inata para aprender idiomas. Tal capacidade inata se baseia em princípios e parâmetros linguísticos. De acordo com Chomsky (1986), princípios linguísticos são comuns em todas as línguas naturais, porém parâmetros linguísticos podem variar entre idiomas. Ao entrar em contato com um novo idioma, é possível extrair parâmetros linguísticos para o aprendizado de um novo idioma.

De acordo com Flynn (1987), GU está disponível e participa do processo de aprendizado de primeira como também de segunda língua. No entanto, outros estudiosos como Bley-Vroman (1989) creem que, diferentemente do aprendizado da língua materna, GU não está disponível e acessível para o aprendizado de uma segunda língua ou língua estrangeira. Bley-Vroman (1989) apresenta a Hipótese da Diferença Fundamental (*Fundamental Difference Hypothesis*) ao justificar que o aprendizado de línguas subsequentes à materna constitui um fenômeno fundamentalmente distinto do aprendizado de uma língua materna, uma vez que GU não participa de tal processo. Com isso, aprendizes de uma segunda língua se baseiam em sua língua materna e suas estruturas a fim de desenvolver os conceitos presentes em uma língua adquirida posteriormente. Tal diferença, apresentada por Bley-Vroman (1989), também esclarece o fato de que, aprendizes de uma segunda língua, raramente atingem proficiência plena, comparável à um falante nativo de mesmo idioma, assim como estes adquiriram em língua materna.

Outros pesquisadores em aquisição de línguas propõem teorias e/ou modelos diferenciados quanto ao processo de L2. De acordo com a Abordagem Conexionista (Elman et al; 1996 & Macwhinney et al 1989), acredita-se que, ao aprender um novo idioma, aprendizes extraem padrões linguísticos através da exposição ao insumo compreensível (comprehensible

input). Para a Abordagem Conexionista, assim como para várias teorias de aprendizado de línguas, o tipo de insumo linguístico que o aprendiz recebe em uma outra língua é determinante para a aquisição do mesmo. O tipo de insumo favorável ao aprendizado de línguas, conhecido como insumo compreensível, deve desafiar seu ouvinte a fim de envolvê-lo à atenção e a compreensão. Diferentemente da teoria de Chomsky, com o modelo Conexionista, a aquisição de um idioma passa a ser derivada primeiramente da exposição ao seu insumo linguístico. Além disso, a frequência de exposição à tal insumo torna-se um importante influente no que chamamos de interlíngua do aprendiz (Ellis, 2002). De acordo com Gass and Selinker (2008), conceitua-se interlíngua como o sistema linguístico, que difere do sistema linguístico materno (L1) e de segunda língua (L2). Tal sistema é produzido por falantes não nativos de uma língua e apresenta um caráter sistemático referente à sua produção linguística (output).

Diferentemente das teorias/ modelos apresentados acima, entre outras que buscam explicar como o processo de aquisição de línguas se dá de maneira cognitiva, também é de extrema importância refletir sobre quais fatores externos ou individuais de cada aprendiz influenciam este processo. Fatores externos como motivação, aptidão linguística e/ou cognitiva, distância social, entre outros, podem interferir significativamente no sucesso ou fracasso do aprendizado de L2.

Diferenças individuais são consideradas dimensões (físicas, biológicas, concretas, abstratas) únicas e peculiares de cada indivíduo. Dimensões ou fatores como idade, gênero, contexto cultural, aptidão linguística, motivação, ansiedade, personalidade, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, entre outros, são classificados como diferenças individuais (do inglês – Individual Differences ou IDs). Tais diferenças podem ter um impacto direto no resultado de um processo independente tal como o impacto no aprendizado de línguas não nativas (L2) em relação à variação da velocidade de aprendizado de uma segunda língua como também ao grau de aprendizado. Em outras palavras, a maior influência no aprendizado de L2 devido às diferenças individuais é percebido através do quão rápido um aprendiz consegue assimilar e internalizar conceitos linguísticos em L2, como também o nível linguístico que o mesmo consegue atingir e se consegue se aproximar de um grau de proficiência avançado, distinto, similar à de um falante nativo.

De acordo com Van Patten et al (2013), o grau de impacto de IDs no sucesso do aprendizado de idiomas começou a ser estudado nos anos 60, através de diversas perspectivas (Carroll, 1981; DeKeyser, 2000; Harley & Hart, 1997; Horwitz, 1987; Reves, 1982; Robinson, 2002; Skehan, 1982; Wesche, 1981). Pesquisas apontam que as diferenças individuais

influenciam a aquisição de uma nova língua e conseguem prever o grau de sucesso de aprendizado (DeKeyser, 2000; Dörnyei, 2005; Sawyer & Ranta, 2001; Skehanm 2002), independentemente do tipo de aprendizado, como imersão total, aprendizado natural ou instrução comunicativa (Sawyer & Ranta, 2001). Van Patten et al (2013) também afirma que aptidão linguística juntamente com motivação constituem as duas IDs mais importantes, consistentemente associadas ao sucesso no grau de aprendizado de línguas, representados através de correlações iguais ou superiores a 0.40.

2. Presente Estudo

O presente estudo tem como objetivo principal comparar o papel de diferenças individuais de aprendizes de língua espanhola, inseridos em diferentes ambientes educacionais, com o grau de sucesso/performance no aprendizado de uma segunda língua (L2). A pergunta inicial que guia a presente investigação busca responder o seguinte questionamento: Há uma relação entre o nível de aptidão linguística e o sucesso acadêmico no estudo de língua estrangeira de um indivíduo?

Um grupo de 49 estudantes, falantes nativos de língua inglesa (L1) estudando espanhol como segunda língua, por dois semestres consecutivos, foi recrutado para participar do estudo. Após o recrutamento, dois subgrupos foram formados de acordo com a idade de exposição atual à L2. O primeiro grupo era formado por treze (13) estudantes cursando o ensino médio em uma escola norte-americana, enquanto o segundo grupo foi composto por trinta e seis (36) estudantes cursando ensino superior em uma universidade norte-americana. O primeiro grupo que será chamado de HS (High School) era formado por estudantes de ensino médio e o segundo grupo que será chamado de CL (College) era formado por estudantes de graduação. Ambos os grupos eram formados por estudantes norte-americanos, naturais dos Estados Unidos da América, porém nascidos em diferentes estados norte-americanos.

O grupo que cursava o Ensino Médio estava matriculado em uma escola pública localizada no sul do estado da Geórgia, no Sudeste do país. Além de cumprir o requerimento de cursarem uma língua estrangeira no ensino médio(espanhol), estes estudantes também estavam matriculados em uma disciplina extra em espanhol, a fim de acumularem créditos para serem usados posteriormente no ensino superior. Uma vez que se tratava de um curso facultativo, o número médio de alunos matriculados era 6 alunos por curso por semestre. O grupo que cursava o ensino superior estava matriculado em uma escola pública localizada no norte do estado da Flórida, no Sul do país. Os estudantes do ensino superior tinham que cumprir um requerimento institucional de cursarem o mínimo de 3 semestres em uma língua estrangeira

e podiam escolher entre cursarem espanhol, português, alemão, francês, chinês, japonês, italiano ou russo. Uma vez que se tratava de um curso obrigatório, o número médio de alunos matriculados era o número máximo concebido, 25 alunos por curso, por semestre. Além disso, as opções de língua estrangeira oferecidas nos EUA durante o ensino médio tendem a limitar-se à língua espanhola. Como muitos estudantes do ensino superior, já tinham cursado espanhol no passado, durante o ensino médio, muitos optam por continuar a estudar o mesmo idioma na universidade. A tabela a seguir apresenta dados sobre o número de participantes referente a cada grupo bem como sua idade média e gênero.

Tabela 1: Dados Biográficos Participantes

	Graduação (CL)	Ensino Médio (HS)	
Participantes	36	13	49
Idade Média	19,86	18,76	19,31
Gênero	Masc (9) Fem(27)	Masc (5) Fem(8)	Masc (14) Fem(35)

Além de cursarem o mesmo nível linguístico em espanhol, todos os participantes do estudo também completaram um questionário onde determinaram seu próprio nível linguístico em diversas habilidades como leitura, escrita, fala, escuta e habilidade de expressão geral em língua espanhola (L2). O gráfico apresentado a seguir apresenta uma média dos valores reportados entre ambos os grupos.

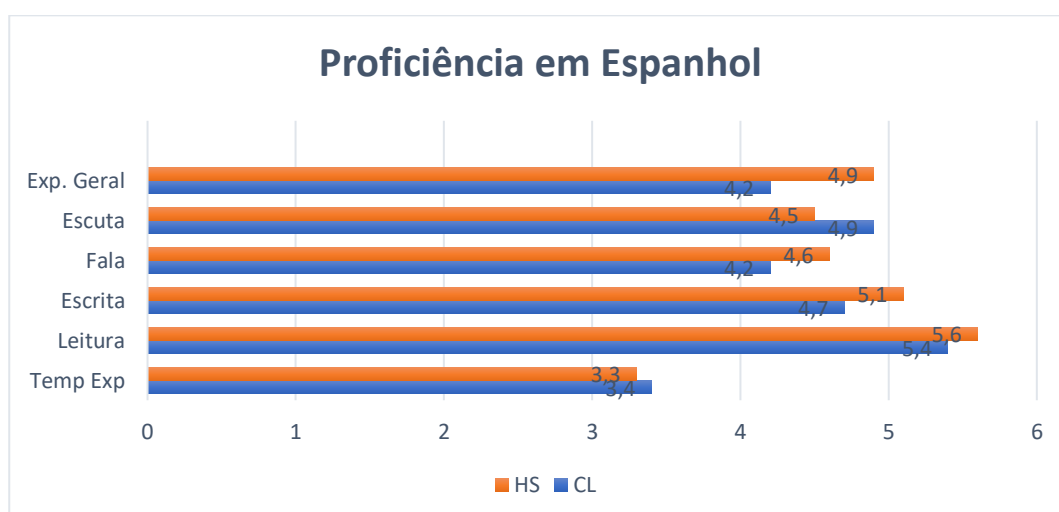


Figura 1: Níveis de Proficiência em Espanhol

Apesar do grupo HS (de estudantes do ensino médio) reportarem valores maiores em quatro das seis categorias apresentadas, uma Análise de variância (ANOVA) determinou que não há diferenças significativas entre o nível de proficiência dos alunos inseridos em ambos os

grupos deste estudo. Desta forma os mesmos grupos se tornam cabíveis de serem comparados uma vez que não há diferenças linguísticas entre os mesmos. A tabela a seguir apresenta o resultado da análise da variância entre ambos os grupos a nível $p < .05$ [$F(1, 118) = .005, p > .05$].

Tabela 2. Média de Níveis de Proficiência

	CL	HS	P
	Média	Média	
Tempo de Exposição em Espanhol em semestres	3,4	3,3	,714
Habilidade de Leitura	5,4	5,6	,647
Habilidade de Escrita	4,7	5,1	,337
Habilidade de Fala	4,23	4,69	,330
Habilidade de Escuta	4,97	4,54	,361
Habilidade de Expressão Geral	4,29	4,92	,219

Ambos os grupos foram acompanhados durante o processo de aprendizado de espanhol pelo período de 2 semestres e possuíam o mesmo instrutor. Sendo assim, a organização da disciplina foi determinada de maneira similar, uma vez que os grupos cursaram o mesmo nível linguístico em espanhol (espanhol básico I e II) e deveriam ser expostos ao mesmo tipo de conteúdo linguístico. Além disso, o caráter de instrução era similar. A abordagem de instrução era comunicativa e os alunos participavam de atividades que exigiam diálogo e comunicação ativa e efetiva na língua alvo. A tabela a seguir retoma as principais características dos grupos participantes do estudo bem como as propriedades básicas organizacionais da instrução em língua espanhola.

Tabela 3. Dados de Exposição e Nível Linguístico

	Graduação (36)	Ensino Médio (13)
L1	Inglês	
L2	Espanhol	
Tempo de exposição	1 ano letivo	
Nível Linguístico	Espanhol Básico I e II	
Instrutor	A	
Material	Livro Didático + Plataforma Online	

Em relação ao tipo de avaliações que os alunos completaram durante os semestres em que cursaram espanhol, ambos os grupos tiveram um sistema similar de avaliação no qual os mesmos foram avaliados em cinco categorias, quanto à sua participação em aula na língua alvo, quanto o seu desempenho em exames escritos, orais e escrita de composições em espanhol.

Tabela 4. Classificação de Tipos de Avaliação em L2

Graduação (20)	Ensino Médio (8)
Participação	
Testes Escritos (4)	
Composições (2)	
Teste Oral	

Após determinar as características demográficas, educacionais e linguísticas de ambos os grupos incluídos nesse estudo, faz-se relevante estabelecer quais tipos de comparações foram estabelecidas a fim de determinar se a aptidão em aprender uma língua estrangeira pode ser considerada um fator que prevê o sucesso e bom desempenho de um aprendiz em L2.

3 Método

O presente estudo tem como objetivo principal comparar o resultado de testes de aptidão linguística com o grau de sucesso/performance no aprendizado de uma segunda língua (L2). A pergunta inicial que guia a presente investigação busca responder o seguinte questionamento: Há uma relação entre o nível de aptidão linguística e o sucesso acadêmico no estudo de línguas estrangeiras de um indivíduo?

Todos os participantes do estudo responderam a dois tipos de questionários: Uma avaliação sobre suas estratégias de aprendizagem em L2 e um teste de aptidão linguística. Testes de aptidão linguística são utilizados para prever o grau de sucesso no aprendizado de noções de comunicação básica em uma determinada língua e incluem questões a fim de mensurar a capacidade de reconhecimento de estruturas linguísticas, de fazer analogias, a habilidade de compreender diversas estruturas sintáticas entre outras habilidades. Alguns exames se limitam a mensurar habilidades específicas como fala e escuta, porém outros exames podem ser mais abrangentes. Os dois testes utilizados foram o Modern Language Aptitude Test (MLAT) e o The Paul Noble Language Institute London Test. Estudos prévios (Horwitz 1987b; Sparks, Ganschow, e Patton 1995) apresentam evidência do uso do MLAT como um instrumento cabível de mensurar a relação entre aptidão linguística e performance linguística formal e informal como testes gramaticais e avaliações comunicativas respectivamente (Horwitz 1987b), bem como no resultado de notas nas disciplinas de línguas nativas (língua inglesa) e estrangeiras.

Cabe lembrar que somente um excerto de cada teste foi administrado em ambos os grupos, uma vez ambos excertos destas ferramentas estão disponíveis online para uso. A seguir são apresentadas duas questões retiradas de excertos do MLAT e Paul Noble Test respectivamente. A primeira questão dedica-se em pedir ao candidato que faça analogias entre as palavras das frases e seus significados. A segunda questão pede ao candidato que interprete uma lista de vocabulário utilizando letras de um alfabeto para decodificar palavras em russo para a língua inglesa.

MLAT

PART IV: WORDS IN SENTENCES

In each of the following questions, we will call the first sentence the key sentence. One word in the key sentence will be underlined and printed in capital letters. Your task is to select the letter of the word in the second sentence that plays the same role in that sentence as the underlined word in the key sentence.

Look at the following sample question:

Sample: JOHN took a long walk in the woods.

Children in blue jeans were singing and dancing in the park.

A B C D E

You would select "A." because the key sentence is about "John" and the second sentence is about "children."

Figura 2. Excerto do Teste MLAT. Parte1

1. MARY is happy.
From the <u>look</u> on your <u>face</u> , I can tell that you <u>must</u> have had a bad <u>day</u> .
A B C D E

Figura 3. Excerto do Teste MLAT. Parte2

PAUL NOBLE TEST

Using the Alphabet Key below, try to work out what the following Russian words mean in English.

метро сестра* ресторан телефон Толстой

Alphabet Key

A Russian "р" = an English "r"

A Russian "с" = an English "s"

A Russian "н" = an English "n"

A Russian "л" = an English "L"

A Russian "ф" = an English "f"

A Russian "й" = an English "y"

Figura 4. Excerto do Teste Paul Noble Test

O resultado do desempenho no MLAT e Paul Noble Test foi então comparado à performance em sala de aula de cada participante, bem como o desempenho acadêmico e linguístico, mensurados através das notas de participação em aula, escrita de composições em L2 (espanhol) e performance em testes escritos e orais. Após análise dos dados, espera-se que haja uma correlação direta e positiva entre aptidão linguística e performance acadêmica de cada aluno durante seu curso em língua espanhola. Além disso, também se pretende explorar as

diferenças de aquisição em L2 na adolescência e na fase adulta quando comparamos dados de adolescentes aprendendo uma segunda língua no ensino médio com aprendizes adultos estudando o mesmo idioma em âmbito universitário.

4. Resultados

Após comparar resultado do desempenho no MLAT e Paul Noble Test com a performance de cada participante em língua espanhola, através das notas de participação em aula, escrita de composições em L2(espanhol) e performance em testes escritos e orais, apresentam-se os resultados da presente pesquisa. A tabela a seguir apresenta uma média entre as notas dos participantes separados por grupo (ensino médio ou superior) e tipo de avaliação (teste escrito, composições).

Tabela 5. Média de Desempenho Acadêmico-Linguístico por Tipo de Participante

	Graduação-CL (36)	Ensino Médio - HS (13)	Média
Participação em Aula	84,61	91,37	86,40
Testes Escritos (4)	77,67	82,62	78,98
Composições (2)	88,93	90,97	89,46
Teste Oral	86,87	90,83	87,92
Tarefa Online	91,35	89,98	90,99
Nota Final	85,53	86,93	85,90
Teste de Aptidão	56,06	53,31	55,33

Uma comparação entre as médias das notas dos participantes de ambos os grupos também foi realizada. Resultados obtidos através de um teste T de amostras independentes, demonstra que a média das notas obtidas pelos participantes dos dois grupos não é significativamente diferente em 6 das 7 categorias avaliadas. A única categoria em que os participantes diferem significativamente é na categoria participação em aula. Os alunos cursando o ensino médio obtiveram uma nota mais alta que os alunos do curso superior. A tabela a seguir apresenta as médias desvios padrão entre as notas dos participantes separados por grupo (ensino médio ou superior) e tipo de avaliação (teste escrito, composições).

Tabela 6. Teste T de Amostras Independentes entre por Desempenho Acadêmico-Linguístico e Tipo de Participante.

	Graduação-CL (36)		Ensino Médio - HS (13)		F	P
	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>		
Participação em Aula	84,61	6,75	91,37	6,92	9,44	,004
Testes Escritos (4)	77,67	9,94	82,62	8,32	2,52	,116
Composições (2)	88,93	9,21	90,97	4,48	,541	,446
Teste Oral	86,87	8,26	90,83	5,21	2,58	,115
Tarefa Online	91,35	8,69	89,98	13,31	,178	,675
Nota Final	85,53	5,78	86,93	5,93	,550	,462
Teste de Aptidão	56,06	10,43	53,31	8,46	,725	,399

Após análise de correlação, não houve diferenças significativas entre as notas dos dois grupos de participantes. Há uma correlação máxima baixa/fraca (.03) entre os resultados dos testes de aptidão e as avaliações dos participantes. Em outras palavras, a nota no teste de aptidão não demonstra ser determinante e consequentemente prever o grau de sucesso no aprendizado de L2. A tabela a seguir apresenta a correlação-Pearson bilateral entre os valores propostos acima e os participantes a partir dos tipos de avaliação (participação, exames escritos e orais, tarefas online e composições).

Tabela 7. Correlação-Pearson bilateral entre tipos de avaliação e Teste de Aptidão Linguístico

	<i>Participação</i>	<i>Exames</i>	<i>Exame Oral</i>	<i>Tarefa Online</i>	<i>Composições</i>	<i>Nota Final</i>
Correlação de Pearson	,282*	,218	,342*	,142	,263	,378**
Sig. (bilateral)	,049	,133	,016	,332	,068	,007
N	49	49	49	49	49	49

A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).**

A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).*

Após a apresentação dos principais resultados comparando o desempenho acadêmico e linguístico dos participantes cursando o ensino médio ou graduação e sua possível correlação com o resultado dos testes de aptidão linguística, segue a interpretação dos mesmos na discussão a seguir.

5. Discussão

A partir da comparação dos resultados dos testes de aptidão linguística de alunos cursando o ensino médio ou graduação com seus respectivos desempenhos acadêmico-linguístico através de suas notas em participação em aula, testes escrito ou oral, composições escritas e tarefas online se pôde verificar que, a partir da amostra obtida neste estudo, o resultado de um teste de aptidão linguística não demonstra ser um fator determinante a medir o nível de sucesso no aprendizado de um idioma(espanhol) mensurados através do desempenho em sala de aula. É importante ressaltar que tal resultado ‘negativo’ pode ser interpretado de maneira otimista, visto que um teste de aptidão linguística pode não significar uma carência de competência no aprendizado de um novo idioma. Sendo assim, diversos outros fatores internos ou externos podem contribuir para o grau de sucesso na aquisição de um idioma estrangeiro. Com isso, cabe retomar a máxima de que exposição contínua e duradoura (insumo compreensivo) ao idioma alvo, esforço e dedicação seguem sendo fatores confiáveis e tangíveis que resultam na aquisição de um novo idioma. Os resultados do presente estudo corroboram com resultados de estudos similares (Horwitz 1987b; Sparks, Ganschow, e Patton 1995) ao apresentarem correlações entre MLAT e competência linguística iguais ou superiores a 0.40.

Cabe ressaltar possíveis limitações do presente estudo que podem haver contribuído para os resultados obtidos. Apesar de vários fatores terem sido controlados como, tipo de instrutor, nível linguístico dos participantes, tipos de avaliação, tempo de instrução na língua alvo e tipo de instrução, o número de participantes é definitivamente limitado. Acredita-se que futuramente seja pertinente replicar o mesmo de tipo de avaliação ou estudo incluindo um número mais robusto de participantes a fim de verificar a validade dos resultados obtidos na presente análise. Acredita-se também que amostras de grupos maiores possam apresentar resultados cientificamente significativos e consequentemente replicarem correlações entre MLAT e competência linguística iguais ou superiores a 0.40, apresentadas por investigações conduzidas a priori.

Uma segunda limitação também pode estar relacionada ao instrumento de avaliação utilizado. Uma vez que só foram utilizados excertos de ambos testes de aptidão (MLAT e Paul Noble), cabe sugerir que futuras análises incluam exames completos de aptidão a fim de reforçar a validade dos resultados obtidos a partir deste estudo.

Apesar de não haver uma correlação direta/ positiva e significativa entre os testes de aptidão e o desempenho dos participantes no curso de espanhol, percebe-se que as notas dos estudantes do ensino médio são mais altas em 5 das 7 categorias apresentadas. Acredita-se também que uma análise utilizando uma amostra maior possa demonstrar mais diferenças significativas entre as notas dos estudantes do ensino médio e ensino superior, suscitando novas questões de pesquisa em relação às possíveis causas de tais diferenças, uma vez que, tais estudantes foram expostos a tipos de ensino de línguas similares com o mesmo e, portanto, cabíveis de comparação.

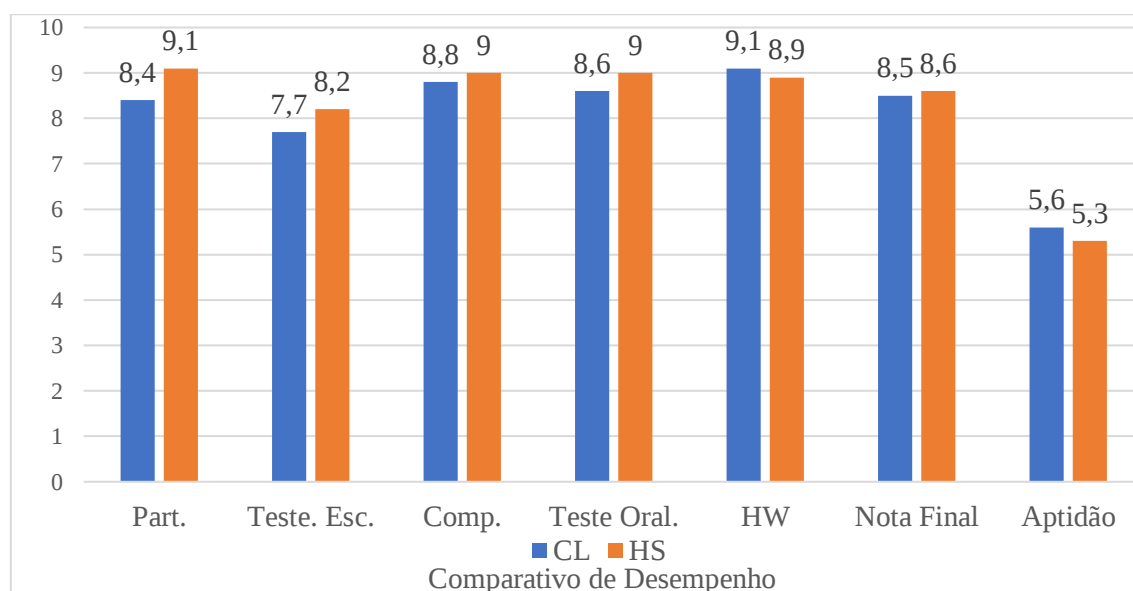


Figura 5. Comparativo de Desempenho Acadêmico-Linguístico por Tipo de Participante

6. Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo principal comparar o resultado de testes de aptidão linguística com o grau de sucesso/performance no aprendizado de espanhol como língua estrangeira. O questionamento inicial que guiou a presente investigação buscou responder se havia uma relação entre o nível de aptidão linguística e o sucesso acadêmico no estudo de línguas estrangeiras de um indivíduo. O resultado do desempenho em dois testes diferentes de aptidão (MLAT e Paul Noble Test) foi então comparado à performance em sala de aula de cada participante, bem como o desempenho acadêmico e linguístico, mensurados através das notas de participação em aula, escrita de composições em L2(espanhol) e performance em testes escritos e orais.

Após análise dos dados, verificou-se que não há uma correlação forte direta e positiva entre aptidão linguística e performance acadêmica de cada aluno durante seu curso em língua espanhola. Com tal análise buscou-se examinar as diferenças entre aquisição de espanhol como língua estrangeira na adolescência e na fase adulta ao comparar dados de adolescentes aprendendo uma segunda língua no ensino médio com aprendizes adultos estudando o mesmo idioma na universidade. Os resultados do presente estudo são recebidos de maneira otimista, uma vez que, um teste de aptidão linguística pode não significar uma carência de competência no aprendizado de um novo idioma e diversos outros fatores podem contribuir para o grau de sucesso na aquisição de um idioma estrangeiro. Com isso, cabe retomar a máxima de que exposição contínua e duradoura (através de insumo compreensivo) no idioma alvo, esforço e dedicação seguem sendo fatores confiáveis e tangíveis que resultam na aquisição de um novo idioma.

7. Referências bibliográficas

- BLEY-VROMAN, R. **What is the logical problem of foreign language learning?** In S. M. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* p. 41-68. New York: Cambridge University Press. 1989.
- CARROLL, J. **The prediction of success in intensive foreign language training.** In R. Glazer (ed.), *Training research and education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, p. 67-102. 1963.
- CHOMSKY N. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use.** New York, NY: Praeger.1986.

- DEKEYSER, R. **The robustness of critical period effects in second language acquisition.** *Studies in Second Language Acquisition* 22, p. 499-533. 2000.
- DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner:** Individual differences in second language acquisition. Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum. 2005.
- ELLIS, N. **Frequency effects in language processing:** a review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, p.143-188. 2002.
- ELMAN, J. L., BATES, E. A., JOHNSON, M. H., KARMILOFF-SMITH, A., PARISI, D. & PLUNKETT, K. **Rethinking innateness:** A connectionist perspective on development. MIT Press. 1996.
- FLYNN, S. **A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition.** Dordrecht, The Netherlands: Reidel. 1987.
- GASS, S.M. & SELINKER, L. **Second language acquisition:** An introductory course. (3rd edition). New York: Routledge. 2008.
- HARLEY, B., & HART, D. **Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages.** *Studies in Second Language Acquisition*, 19, p. 379-400. 1997.
- HORWITZ, E. 1987. **Linguistic and communicative competence:** reassessing foreign language aptitude. In B. VanPatten, T. Dvorak, & J. Lee (eds.), *Foreign language learning: a research perspective*, pp. 146–57. 1987.
- LANGUAGE LEARNING AND TESTNG FOUNDATION: Disponível em:<<http://lltf.net/aptitude-tests/language-aptitude-tests/>> Acesso em : 09, maio 19.
- MACWHINNEY B., LEINBACH J., TARABAN R., & MCDONALD J. **Language learning:** Cues or rules? *Journal of Memory and Language*, 28, 255-277.1989.
- REVES, T. **What makes a good language learner?** Personal characteristics contributing to successful language acquisition. (Unpublished doctoral dissertation). Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem, Israel. 1982.
- ROBINSON, P. **Learning conditions, aptitude complexes, and SLA:** A framework for research and pedagogy. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences in instructed language learning* (pp. 113–133). Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins. 2002.
- SAVILLE-TROIKE, M. **Introducing second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

SAWYER, M., & RANTA, L. **Aptitude, individual differences, and instructional design**. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 319–353). Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

SKEHAN, P. **Memory and motivation in language aptitude testing**. (Unpublished doctoral dissertation). University of London, London, UK. 1982.

SKEHAN, P. **Theorizing and updating aptitude**. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences in instructed language learning*, p. 69-93. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins. 2002.

SPARKS, R; GANSCHOW, L; & PATTON, J. Prediction of performance in first-year foreign language courses: connections between native and foreign language learning. **Journal of Educational Psychology**, 87, 638–55. 1995.

THE PAUL NOBLE LANGUAGE INSTITUTE: Disponível em:<

<http://paulnoblelanguageinstitute.blogspot.com/2011/06/try-our-language-aptitude-test.html>>

Acesso em: 09, maio 19.

VANPATTEN, B. et al. **Explicit Information, Grammatical Sensitivity, and the First-Noun Principle: A Cross-Linguistic Study in Processing Instruction**. *Modern Language Journal*, [s. l.], n. 2, p. 506, 2013. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=congal&AN=edsgcl.331228065&site=eds-live&scope=site>>. Acesso em: 30 maio. 2019.

WESCHE, M.B. **Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems**. In K. C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 119–154). Rowley, MA: Newbury House. 1981.

O PROFESSOR DE INGLÊS E O ENSINO DO LETRAMENTO DIGITAL NA QUARTA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Janine Santos Alves Barbosa¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo trazer à tona uma reflexão sobre o papel que o ensino da língua inglesa assume em tempos de Quarta Revolução Industrial. O ponto de partida é o fato de que a sala de aula é muitas vezes o palco de um conflito geracional, onde professores do século XX convivem com alunos do século XXI. Em um mundo cada vez mais conectado, a língua inglesa assume a função de língua franca e consolida sua importância como forma de interação entre os povos. Para que os jovens possam transitar neste contexto globalizado, precisam dominar este idioma. Consequentemente, o professor de língua inglesa precisa estar preparado para se adequar a estes tempos de mudança. Propomos que uma possível solução seja o desenvolvimento profissional contínuo dos professores através da adoção de uma prática reflexiva contínua, e o uso de metodologias ativas na sala de aula visando um maior engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. O aprendizado do inglês também facilita o letramento digital e dá acesso a uma maior quantidade de conteúdos e contato com realidades diferentes daquela com a qual o aluno está familiarizado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa; desenvolvimento profissional; letramento digital

ABSTRACT: This article aims at reflecting on the role that the teaching of the English language takes at times of Fourth Industrial Revolution. The starting point is the fact that the classroom is usually the stage to a conflict of generations where teachers from the 20th century deal with students from the 21st Century. In a world which has become more and more connected, the English language takes on the role of a lingua franca and consolidates its importance as a means of interaction between peoples. So that students can come and go on this globalized world, they need to know how to communicate in the English language. As a consequence, the teacher of English needs to be ready to adapt to such a moment of ongoing change. We suggest that a possible solution to this issue is the continuous professional development through reflective teaching, and the use of active methodologies in the classroom to foster more student engagement. Studying English as a second language also facilitates digital literacy and allows learners access to a variety of contents and to different realities around the world.

KEY WORDS: English language teaching, professional development; digital literacy

1. A Quarta Revolução Industrial

¹ Barbosa, Janine Santos Alves é Mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem ampla experiência com o ensino de inglês como língua estrangeira e, no momento, frequenta o curso de Pós-Graduação em Bilinguismo, ministrado pelo Instituto Singularidades (SP). Nos últimos quatro anos trabalhou como Gerente Acadêmica da Cultura Inglesa Rio, empresa onde atuou por mais de 27 anos. Recentemente, assumiu a função de professora de inglês da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro.

A quarta revolução industrial e o advento da internet permitiu acesso à informação de uma maneira sem precedente na história da humanidade. Em um curto período de tempo, observou-se a entrada de vários elementos tecnológicos na vida das pessoas e os equipamentos foram ficando cada vez mais potentes e sofisticados. A forma de armazenamento de dados saiu de um pequeno “disquete” para a ilimitada nuvem. Isso tudo sem falar dos próprios computadores que foram ficando cada vez mais potentes e menores. A entrada dos aparelhos celulares em nossas vidas foi outro divisor de águas. Hoje em dia, esses pequenos aparelhos acumulam funções que vão muito além da de possibilitar a comunicação entre as pessoas; alguns são verdadeiros computadores que permitem aos usuários não apenas se comunicarem com qualquer parte do planeta, mas terem acesso rápido e imediato à informação. Não apenas isso. O usuário passou a ter em suas mãos uma ferramenta poderosa que permite que ele não apenas seja consumidor da informação, mas sim produtor de todo o tipo de conteúdo que, em um piscar de olhos pode estar viralizando nas mais diversas redes sociais.

2. O Conflito de Culturas nas Salas de Aula

Mudanças tão profundas como as descritas acima afetam todas as camadas sociais e têm um impacto profundo na dinâmica como as relações humanas se dão. A sala de aula não poderia passar impune diante de um contexto tão dinâmico. As mudanças tecnológicas impactaram profundamente a forma de aprender e ensinar dentro das salas de aula e fora delas. Hoje em dia, professores e alunos têm ao seu dispor em tempo real de uma gama ilimitada de informação das mais variadas fontes que podem ser apresentadas e trabalhadas das mais diversas formas.

As relações nas salas de aula também foram impactadas. Com o acesso mais imediato à informação, o aluno passa a ter o papel de co-construtor do seu aprendizado e atua junto ao professor para juntos construírem seu acervo de formação de um modo muito mais personalizado. O professor, por outro lado, deixa de estar no centro da sala de aula para agir como um guia do aprendizado do aluno. Há uma troca muito maior de conhecimento entre professor e aluno, e o que antes era ofertado como informação a ser consumida, hoje se torna conhecimento a ser compartilhado e usado como ponto de partida para solucionar problemas reais identificados pelo aluno.

Todo o contexto descrito acima é um cenário que já está acontecendo em muitos ambientes de aprendizagem. No entanto, há uma gama de fatores que impedem que esta seja a realidade na grande maioria de nossas salas de aula. As principais delas residem no

distanciamento geracional entre professores e alunos e na concepção do espaço escolar de aprendizagem. Temos aqui dois elementos nevrálgicos do contexto educacional: espaço escolar e a preparação dos professores. Vamos falar de cada um deles a seguir.

Com a facilidade de acesso à internet, possibilitada principalmente pelo fácil acesso aos aparelhos celulares, o espaço de aprendizagem ficou ainda mais amplo. Embora haja um grande debate sobre a liberação ou não do uso dos aparelhos celulares nas salas de aula, o aparelho é, sem sombra de dúvida, um facilitador do processo de ensino e de aprendizagem. Alguns países, como a França, por exemplo, já baniram o aparelho das salas de aula, mas no Brasil e em outros países, seu uso ainda é motivo de muito debate. O conflito que se estabelece entre os professores e alunos por conta do uso do celular torna a discussão ainda mais acirrada. Os profissionais que entendem que o aparelho celular seja um inimigo da aprendizagem certamente perdem muito tempo de suas aulas controlando o seu uso. Por outro lado, aqueles que o usam como um aliado do processo, podem ter gratas surpresas, pois para que a sala de aula não vire o palco de um conflito constante, o espaço de aprendizagem também precisa passar por uma atualização. E por atualização não estamos nos referindo apenas à aceitação do uso dos celulares em sala, mas também da resignificação da dinâmica da relação entre alunos e professores.

Em palestras na área de educação é muito comum presenciar debates onde se comparam a sala de aula do século XIX com a do século XXI, e a conclusão é sempre que o modelo de sala de aulas já não mais atende aos jovens. Um exemplo bastante criticado é o velho formato das carteiras organizadas em fileiras paralelas, já que não favorece o estabelecimento de um espaço colaborativo e de troca de conhecimento. Muitas escolas de ponta, entre elas a Escola da Ponte, o modelo educacional Reggio Emilia, entre outros, já transformaram seus ambientes de aprendizagem mudando das carteiras para um formato de mesas de trabalho e oferecendo experiências mais desafiadoras, como aprendizagem através de projetos, oferta de espaços *maker*, entre outros, mas há muito ainda a ser feito. Não estamos minimizando a questão dos ambientes de aprendizagem somente à configuração da sala de aula, haja vista que um trabalho colaborativo e dinâmico pode ser realizado em condições pouco favoráveis. No entanto, adotar uma postura inovadora e atuar criativamente em ambientes mais tradicionais demanda que o docente tenha um repertório de atividades e técnicas muito maior que o usual para que possa transformar o contexto escolar e, desta forma, oferecer um formato de ensino mais alinhado à realidade do aluno. Essa mudança no ambiente de aprendizagem não vai acontecer de um dia para o outro. Ela precisa acontecer no dia a dia, com professores

refletindo constantemente sobre sua prática e percebendo que, para que os agentes do aprendizado (inclui-se aqui tanto alunos quanto professores) possam se conectar numa nova forma de aprender, eles precisam ampliar o espaço de aprendizagem para incluir o mundo que os cerca.

Em total sintonia com o perfil dos jovens do século XXI, uma das formas de atender a este novo modelo de aprendizagem são as chamadas “Metodologias Ativas”. Moran (2018) define esta metodologia como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p.4). Atividades que permitam a “efetiva participação dos alunos” podem assumir os mais variados formatos e, para que os alunos possam interagir de modo mais fluido e colaborativo, faz-se necessário que os professores estejam abertos para o novo e dispostos a experimentar novos modelos de ensino. O conceito de flexibilidade é um fator relevante nesta equação, pois quanto mais flexível o professor for, mais preparado para acolher o novo ele estará. Profissionais que não levam em conta o novo e se prendem a um modelo de ensino-aprendizagem que reflete o modo como ele próprio aprendeu, impede que o seu aluno seja exposto a novas formas de aprender.

Por fim, o conceito do “hibridismo” nos aponta para uma metodologia que transita com facilidade entre os mundos analógicos e digitais, e que propõe soluções que incluem esses dois ambientes. O profissional que tiver um repertório pedagógico que abarque esses dois formatos de soluções conseguirá mobilizar grande parte de seus alunos, pois atende tanto àqueles que já adotam uma postura mais tecnológica como aqueles que ainda estão em transição. O uso de metodologias ativas como parte do processo de ensino requer um grande engajamento do docente, assim como a disponibilidade de trabalhar com as competências que vão preparar os jovens para serem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, mas tem se provado ser uma forma bastante motivadora de aprendizagem.

Entender que o professor seja um dos principais agentes de mudança no paradigma de interação na sala de aula e aquele que dará voz ao aluno para que o mesmo aprenda de modo mais ativo, usando o conhecimento de mundo que traz consigo como ponto de partida para ampliação do seu aprendizado, já nos dá uma dimensão do desafio que se coloca a nossa frente. Não se trata de um movimento simples. A grande maioria dos professores que está em nossas salas de aula foram formados em um ambiente engessado e tradicional que fisicamente se assemelha aquele no qual seus alunos se encontram hoje. São professores que, segundo o educador José Pacheco (2013), são “professores do século XX ensinando para alunos do século

XXI em um ambiente de século XIX”. Professores esses que tiveram como modelo um ambiente totalmente diferente daquele que os alunos “nativos digitais” demandam. Estes profissionais estão se vendo desafiados a adequar sua prática à realidade na qual seus alunos vivem. Isso significa que eles precisam se reinventar como profissionais para que possam continuar relevantes no novo cenário educacional.

Desta forma, é possível imaginar o grande conflito geracional que se estabelece nos ambientes educacionais. A sala de aula se torna o palco de um grande conflito de culturas, onde todos os agentes acabam sendo aprendizes, de uma forma ou de outra. O ambiente multicultural em que a sala de aula se transforma precisa ser entendido como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, e não uma zona de conflito como a observada em muitas escolas. Entender que em cada sala de aula há um conflito cultural é uma das possíveis chaves para entender a educação nos dias de hoje. É entender que há a cultura do educador e a cultura do educando e que, em vários momentos acontece um conflito, que pode ser aproveitado como uma oportunidade de crescimento. Candau (2008, p. 31), sinaliza que

[o]/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro [...]

Apesar da fala de Candau se referir a diferenças culturais num sentido mais amplo, não podemos deixar de considerar que o conflito geracional que acontece dentro de uma sala de aula é também um conflito de culturas, onde professores que geralmente vêm de uma formação mais tradicional encontram alunos de uma geração que não conheceu o mundo sem a internet ou o aparelho celular. Faz-se necessário que esses professores estejam preparados para enfrentar os conflitos inevitáveis e prontos para se colocarem no lugar da nova geração e, juntos, buscarem a construção de um diálogo que reflita a tolerância e a empatia necessária para que o aprendizado aconteça. Desta forma, é importante que os professores estejam preparados para fazer uso das oportunidades propiciadas pelo ambiente escolar para tentar entender os desafios que enfrentarem e se colocarem dispostos a perseguir um desenvolvimento profissional constante através da adoção de uma postura reflexiva e de autodesenvolvimento. Isso será uma das características que os permitirá refletir sobre os conflitos geracionais e as situações práticas observadas como consequência de sua prática em sala de aula.

3. O Ensino-Aprendizagem do Inglês

As considerações tecidas até aqui diziam respeito à interação entre professores e alunos e a forma como a quarta revolução industrial colocou em xeque as relações que acontecem dentro dos ambientes de aprendizagem. Esta discussão adquire novos contornos ao considerarmos o ensino-aprendizagem de idiomas, em especial, ao ensino da língua inglesa.

O desenvolvimento tecnológico tem permitindo que a distância entre os povos fique cada vez menor e a interação entre as pessoas cada vez mais fácil de ser estabelecida. Por conta disso, o ensino de idiomas tem sido impactado de maneira considerável já que o contato e prática da língua pode acontecer em qualquer hora e lugar. Se há alguns anos, as abordagens de ensino privilegiavam uma metodologia mais comunicativa e as escolas de idiomas ofereciam situações que permitiam que alunos praticassem a língua que poderiam vir a usar em algum momento de sua vida pessoal ou profissional, hoje o cenário é bem diferente. Além disso, Hansen (apud Kramsch, 2004) sinaliza que

It is no longer enough to teach language and literature to the students; it will be our responsibility to explain why foreign language acquisition is important, and how the study of literary and cultural issues is a part of an intercultural bildung process of the individual students. On the other hand, the foreign language studies must reflect on the relation of language, culture, identity, history and the self knowledge and imaginary world as represented in art and literature.²

Em um mundo mais diverso e conectado, aprender um idioma passa a ser imperativo para que se possa transitar de um ambiente para outro. É preciso ensinar não apenas uma forma de comunicação entre os povos, mas também competências como empatia, criatividade e resolução de que seguem juntos com essa comunicação. Aprender uma segunda língua, então, adquire um papel muito mais ampla na formação de um indivíduo. O aprendizado da língua inglesa, por sua vez, tem sido cada vez mais demandado no mundo acadêmico e profissional. Conhecer este idioma já tem sido condição *sine qua non* para uma vida profissional bem-sucedida e o inglês se tornou a principal língua de comunicação entre os povos.

Considerando todo o cenário de quarta revolução industrial que descrevemos até aqui, não poderíamos deixar de falar do papel relevante que o aprendizado desta língua estrangeira adquire neste contexto. Paralelamente então, faz-se necessário que o professor deste idioma também se mantenha atualizado em relação às mudanças na pedagogia para que possa oferecer

² [n]ão é mais suficiente ensinar línguas e literatura para os alunos; nossa responsabilidade será explicar por que a aquisição de uma língua estrangeira é importante, e como o estudo de assuntos literários e culturais é parte do processo de formação intercultural de cada aluno. Por outro lado, os estudos de língua estrangeira precisam refletir sobre a relação de língua, cultura, identidade, história, autoconhecimento e o mundo imaginário conforme representado na arte e literatura. (Hansen 2004, p.115)

uma forma de ensino que se adeque ao perfil de seus alunos. É importante observar que a exposição à língua inglesa tem acontecido de maneira bem mais intensa do que há um tempo atrás. Muitos são os casos de jovens que aprendem o inglês sem nunca ter frequentado nenhuma instituição formal em uma escola de línguas. São pessoas que têm o acesso ao inglês em situações do dia a dia, como através da facilidade de interagirem com falantes da língua que estejam em outra parte do mundo, ou ainda através de jogos de vídeo games, filmes, música e muitas outras situações. A exposição ao idioma deixou de ser possível de acontecer apenas em ambientes “fabricados” e mediados pela figura de um professor. Hoje em dia, o contato com o idioma se dá de modo muito mais autêntico, o que reflete um envolvimento muito maior do aluno no aprendizado da língua estrangeira.

Apesar da língua inglesa se consolidar cada vez mais como elemento chave de comunicação, nem todos os professores deste idioma se mantiveram atentos às mudanças no contexto à sua volta. As mesmas situações de conflito geracional observadas nas salas de aula as quais nos referimos anteriormente, são facilmente observadas nos ambientes de aprendizagem da língua estrangeira, onde também, em muitos casos, professores que têm como modelo o aprendizado do idioma de uma forma mais convencional, se deparam com estudantes que chegam com um perfil de aprendizagem diferente.

4. Letramento Digital

Por conta das mudanças no formato de interação entre as pessoas e na disseminação de um formato de comunicação mais dinâmico, as oportunidades de uso da língua inglesa se ampliaram. O ensino da língua inglesa não pode mais ser encarado da mesma forma que acontecia há alguns anos atrás. Desta forma, além de fazer uso de novas tendências tecnológicas para facilitar o aprendizado e a comunicação com outros falantes do idioma, o professor deve também propiciar ao seu aluno a oportunidade de atuar criticamente em relação ao mundo que o cerca. O professor de inglês passa a assumir então o papel de mediador entre seu aluno e a informação que ele tem ao seu dispor, ajudando-o a fazer a ponte entre o conhecimento que ele (aluno) traz para a sala de aula e o que o restante do mundo tem para oferecer. Desenvolver o letramento digital no discente passa a ser um trabalho de extrema relevância nos dias de hoje, e o professor de inglês, por ser aquele que ensina a língua usada na maior parte da comunicação internacional, é aquele que pode ajudar a fazer esta ponte. Trabalhar o letramento digital significa desenvolver no aluno uma postura crítica em relação à informação que recebe. Não basta apenas ser consumidor da grande quantidade de informação

disponibilizada diariamente na internet e redes sociais; o aluno precisa aprender a consumi-la de maneira crítica e responsável para que possa usá-la como um cidadão crítico e atuante.

Aliada ao consumo responsável da informação recebida, está a questão da qualidade da informação recebida. Para que o aluno possa exercer esta postura crítica, ter acesso a várias fontes de informação é de grande importância. Limitar-se a apenas uma fonte pode levar a conclusões enviesadas ou incompletas. Ter acesso a conteúdos escritos em outros países permite que os alunos possam ver a opinião de pessoas de outras realidades em relação aos mais diferentes assuntos. Mais que isso. Possibilita ao aluno o acesso a uma grande variedade de argumentos que podem ajudá-lo a formar sua opinião acerca do assunto abordado. Como grande parte do conteúdo disponível na internet está na língua inglesa, o leque de opções que o aluno tem fica mais amplo e o ajuda a criar um repertório muito mais diverso em relação aos assuntos abordados.

É interessante observar que o letramento digital deve acontecer tanto da parte do professor como da parte do aluno. Para que o professor possa desenvolver as competências digitais que o aluno precisa ter para atuar de maneira crítica e relevante nos dias de hoje, ele mesmo precisa ter se permitido desenvolver tais competências. E é aí que voltamos nossa discussão para o ponto inicial do argumento deste artigo. Além de fomentar em seu aluno a curiosidade, a busca pelo seu autodesenvolvimento e outras habilidades que o aprendiz do século XXI precisa, o próprio professor precisa fazer uso delas. Isso significa que em alguns casos o docente precisa buscar o desenvolvimento de seu próprio letramento digital. É um movimento sem volta, por mais desafiador que possa parecer para o profissional.

5. Considerações Finais

O ensino da língua inglesa tem passado por profundas transformações nos últimos anos. A abordagem comunicativa, que vinha sendo usada há algum tempo, deixou de ser a abordagem mais adequada a partir do momento em que o aluno passa a ter mais autonomia em seu contato com o idioma e a ser exposto a mais situações que o fazem usá-lo com muito mais frequência para se comunicar ou consumir informação no seu dia-a-dia. Cada vez mais alunos conseguem aprender o inglês sem a intermediação de um tutor e, por isso, para que a figura do professor possa preservar a sua relevância, ele precisa se manter atual e alinhado às necessidades dos alunos.

Uma das formas para que isso aconteça é o desenvolvimento profissional contínuo, que permitirá ao professor acompanhar as mudanças de comportamento pelas quais o mundo

vem passando e se adequar ao novo perfil do aprendiz. Este desenvolvimento profissional significa principalmente a necessidade do professor se permitir sair da zona de conforto e se aventurar em novos aprendizados, o que sem dúvida é um desafio para o profissional que vem do século XX, onde o padrão de comportamento era mais fixo. Nos tempos em que vivemos, com tanta mudança acontecendo o tempo todo, precisamos ter uma certa maleabilidade para nos ajustarmos aos novos cenários. No caso do professor, de um modo geral, essa maleabilidade é ainda mais importante, pois ela permitirá que este profissional se adeque às demandas dos novos cidadãos digitais e possa atendê-los dentro das necessidades que apresentam.

Os desafios são muitos, mas as recompensas também. As constantes mudanças pelas quais o mundo vem passando tem trazido novas oportunidades no campo do ensino e aprendizagem de uma maneira bem ampla. No caso do professor de inglês, as oportunidades se ampliaram bastante e a forma como o ensino tem sido ofertado tem mudado bastante. Os profissionais que conseguiram se ajustar aos tempos de mudança tem prosperado de maneira contínua, mas aqueles que ainda veem a tecnologia como um inimigo e se bloqueiam para o novo, ficam ultrapassados e deixados de lado. Abraçar o novo e se deixar crescer com ele é a chave para um caminho próspero numa área que só tem a crescer nos próximos anos.

6. Referências Bibliográficas:

CANDAU, V. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.” In:

_____. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HANSEN, H. Towards a new philology of culture. In; Julio H.C. Jensen ed., **The Object of Study in the Humanities**, pp. 113–126. 2004. Copenhagen: Museum Tusculanum Press.

KRAMSCH, C. The language teacher as go-between. **Utbildning & Demokrati**. VOL 13, nr 3, 2004.

MORAN, J. Metodologias Ativas para uma Aprendizagem mais Profunda. In: BACICH, L & MORAN, J (Org). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PACHECO, J. A Educação como Projeto de Corresponsabilização: Práticas, Saberes e Mudança Social no Século XXI (Entrevista com José Pacheco). In: **Cadernos CIMEAC**. V.6, n.2. Uberaba: MG. 2016. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/entrevista-com-jose-pacheco-da-escola-da-ponte-o-professor-deve-ser-um-mediador-de-conhecimentos/>, acessado em 15/04/2019.

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO NO ENSINO DE FRANCÊS PARA CRIANÇAS

Livia Eccard¹

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre o uso de atividades lúdicas e de um agente mediador – no caso, um fantoche – no processo de ensino/aprendizagem da língua francesa para crianças. Visando contribuir para o desenvolvimento da Didática de Línguas Estrangeiras na área específica delimitada pelo público em questão, inicialmente, serão apresentadas questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil, através de um diálogo entre as teorias piagetiana e vigotskiana; e em segundo lugar, sob as perspectivas de Huizinga e de Brougère, o foco será sobre a ludicidade no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Por fim, pautando-se na análise dos dados obtidos, serão discutidos não só os laços criados entre as crianças e o agente mediador, mas também o lugar que o lúdico ocupa neste processo.

Palavras-chave: FLE, ensino/aprendizagem, crianças, lúdico

Résumé: Cet article propose une réflexion sur l'utilisation d'activités ludiques et d'un agent médiateur – dans le cas, une marionnette – dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française aux enfants. Pour contribuer au développement de la Didactique de Langues Étrangères dans le domaine spécifique de ce public, initialement, des questions relationnées au développement et à l'apprentissage infantile seront présentées à travers d'un dialogue entre la théorie de Piaget et Vigotski, ensuite, sous les perspectives de Huizinga et Brougère, le focus sera sur le ludique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Enfin, à partir de l'analyse de données obtenus, on discutera les liens créés entre les enfants et la marionnette, et aussi la place que le ludique occupe dans ce processus.

Mots-clés: FLE, enseignement/apprentissage, enfants, ludique

1. Introdução

Durante um estudo de caso caracterizado pela elaboração e condução de uma oficina experimental de língua francesa com crianças de 6 a 8 anos, enfrentei alguns desafios como o aprender a lidar com esse público ainda em fase de alfabetização, o desapegar do silêncio e dos olhos atentos durante minha fala e o mais difícil deles, o entender de onde vinha a motivação para querer estar ali, uma aula de francês não obrigatória que tirava um pouco do seu tempo de brincar e estar livre após a escola.

As aulas aconteciam duas vezes por semana, e por se tratar de uma oficina experimental, tentei fazer diferente. Embora já tivesse o planejamento do conteúdo esquematizado, deixava para preparar as minúcias do próximo encontro após a finalização do

¹ Professora Assistente do Departamento de Línguas e Literatura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutoranda em Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua no ensino de língua francesa no Ensino Básico e na orientação de licenciandos em Letras-Francês.

anterior, para que, através da observação do engajamento das crianças, eu pudesse adequar a aula aos seus interesses e necessidades.

Procurando contribuir para o desenvolvimento infantil através de um processo de ensino-aprendizagem da língua francesa e da cultura francófona em sua variante suíça, as aulas contemplaram atividades lúdicas caracterizadas por múltiplas linguagens com objetivos específicos e modos de encadeamento variados. Em algumas delas, recorri aos parâmetros subjacentes ao desenvolvimento de jogos dramáticos em língua estrangeira inspirados de Massaro (2008) e em outras, adaptamos ao nosso contexto procedimentos extraídos de Vanthier (2009). De toda forma, em todas as sessões coloquei-me na posição de conceptora das atividades, na medida em que assumi uma ação pedagógica fundada no pensamento crítico-reflexivo.

2. O desenvolver e o aprender infantil: palavras iniciais

Como já mencionado, minha intenção com a oficina experimental era entender como ensinar para crianças pequenas, sem domínio da escrita e como manter seu interesse nas aulas de francês, língua esta que nenhuma das crianças conhecia ou mesmo havia tido algum tipo de contato anterior. Para isso, procurei entender seu processo de desenvolvimento, me baseando na psicologia do desenvolvimento proposta por Piaget a partir dos anos 1940 e, principalmente, nas concepções sociointeracionistas elaboradas por Vigotski.

Tanto Piaget como Vigotski concordam que há uma distinção entre aprendizagem e desenvolvimento. Porém, para o primeiro teórico, os processos de desenvolvimento seriam independentes da aprendizagem, pois a antecede, ao passo que o segundo propõe que estes processos são indissociáveis, visto que o acesso do homem ao conhecimento não é direto, mas sim mediado. O papel do agente externo é, portanto, de suma importância, pois sem a sua intervenção não há desenvolvimento, como corrobora Janette Friedrich (2012, p. 114): “o conhecimento não é dado nem adquirido, ele é mostrado, acentuado, demonstrado pelo professor e, a partir dessas operações, ele é construído pela criança.”.

Considerando o afirmado pela autora, ponderei durante a oficina, que o professor pode assumir e exercer seu papel de mediador ao oferecer às crianças possibilidades de diálogo entre significados (emoções, expectativas, valores, etc.) através de diferentes meios como músicas, brincadeiras, dramatizações e jogos.

Vigotski considera, então, que a aprendizagem é mediada pela interação entre a linguagem e a ação, assim como pela utilização de instrumentos e signos. Os instrumentos são

as ferramentas que servem para transformar os objetos ou o meio. Ao se colocar entre o homem e o mundo, expandem as possibilidades de modificação da natureza. A mediação cria, deste modo, possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade e, por isso, é vista como central.

É a mediação que caracteriza a relação desse sujeito com o mundo e com os outros. É através desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas se desenvolvem. As funções psicológicas superiores - em grandes linhas, a capacidade de planejar ações, conceber consequências para uma decisão, fantasiar objetos - estão ligadas às ações intencionais como o planejamento, a memória voluntária e a imaginação.

o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. (VIGOTSKI, 1998, p. 73).

Nesse sentido, o desenvolvimento humano é sempre mediado por agentes culturais e, nessa interação, de acordo com Vigotski, ocorre a apropriação dos objetos culturais, o que desencadeia o desenvolvimento. Na interação entre o homem e sua cultura, é preciso valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem (não só o professor e a escola - agentes privilegiados) no processo de ensino/aprendizagem, mas também a interação com outra criança ou com o educador, o jogo, o brinquedo que têm papéis fundamentais na construção do conhecimento.

Dedicando-se a estudar esses filtros entre o organismo e o meio, o autor acredita que no início da infância, explorar o ambiente é uma das maneiras mais poderosas que a criança tem à sua disposição para aprender. As possibilidades que o ambiente oferece ao indivíduo são essenciais para que esse se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar o meio em que vive.

Embora parcialmente discordantes, as obras de Piaget e de Vigotski promovem a fricção necessária ao desenvolvimento de uma postura reflexivo-crítica do professor especialista em aprendizagem infantil que, ao promover o diálogo entre as duas concepções teóricas, buscará os instrumentos adequados, desencadeadores de aprendizagem(s). Sob meu ponto de vista, estes últimos se caracterizam pelo que diversos teóricos da Educação e da Psicologia sublinham: a importância do jogo e da ação corporal para o desenvolvimento da criança, visto que é agindo ludicamente sobre o mundo que ela o apreende. E o conquista.

3. A relação lúdico e mediação

Para além do domínio da Pedagogia, os termos “lúdico” e “jogo” são amplamente analisados e discutidos por autores afiliados a diversas áreas das Ciências Humanas, tais como

a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia. Ainda que reconheça que cada um destes pensadores tenha contribuído de maneira pertinente para delinear instigantes diferenciações entre os termos citados, considerando os limites e os objetivos deste artigo, optei por eleger aqui uma perspectiva de sinonímia.

A perspectiva adotada se encontra amparada na análise semântica da palavra “jogo” concebida por Brougère (1998, p. 14-15). O autor a considera como um feixe sobre o qual incidem simultaneamente três sentidos: primeiramente como sinônimo de atividade lúdica, visto que se trata de uma situação onde há pessoas jogando; em segundo lugar, o termo designa igualmente um sistema de regras que existe independentemente de haver pessoas jogando como, por exemplo, na estrutura do futebol, do xadrez; finalmente, a palavra pode remeter também ao material de jogo que, por sua vez, é associado, em alguns casos, ao termo brinquedo.

Cabe ressaltar que, para Piaget (1990), o brincar é um fator de desenvolvimento cognitivo e também uma forma de adequação ao mundo externo, tornando-se assim um aspecto ativo do desenvolvimento intelectual infantil. Para o autor, não é a representação de fenômenos externos que influencia a aquisição de conhecimento, mas sim a interação da criança com o meio em que vive. Considera também que são os processos de acomodação e assimilação que permitem que a realidade presenciada se transforme em conhecimento. No jogo, há uma predominância da assimilação e, assim, a criança compreende o mundo à sua maneira.

Concordando neste aspecto com Piaget, Vigotski (1998) considera o brincar como a etapa mais importante da vida infantil, ressaltando, por outro viés de análise, que o lúdico permite a criação da situação imaginária, favorecendo a representação e o desenvolvimento de símbolos. Para ele, ao brincar, a criança desenvolve a capacidade de usar os elementos conforme o universo simbólico da brincadeira e, assim, modificar a função de um elemento para criar o efeito que deseja.

Huizinga (1971, p. 10) explica que, em relação à criança, o caráter de liberdade do jogo poderia ser questionado já que elas são levadas “ao jogo pela força do seu instinto e pela necessidade de desenvolverem suas faculdades físicas e seletivas”. Contudo, Kishimoto (2012, p. 48) afirma que, no contexto educacional, “o ponto de partida é o lúdico porque o interesse da criança mobiliza a mente infantil” e se, no processo de ensino/aprendizagem, as atividades forem vistas como fonte de prazer, almejadas e apreciadas, manter-se-á, assim, o caráter de jogo.

Piaget (1990) explica ainda que no jogo e na arte há uma ilusão voluntária consciente, ou seja, a imaginação representa o objetivo lúdico como verdadeiro e o prazer de ser nos lembra

que somos nós mesmos quem criamos essa ilusão. Esse simbolismo “oferece à criança a linguagem pessoal viva e dinâmica, indispensável para exprimir sua subjetividade intraduzível somente na linguagem coletiva” (PIAGET, 1990, p. 214). Considerar, então, o jogo como uma forma de diversão não é excluir seu papel educativo; é separar algumas formas de pensar essa questão em relação à criança, a suas características psicológicas e a seu desenvolvimento.

Retomando a argumentação que atravessa diagonalmente a obra de Vigotski, o sujeito é essencialmente pensamento, considerado não somente como um produto de seu contexto social, mas também como um agente ativo da criação desse contexto. Vigotski (1998) considera que o ser humano não tem acesso direto às coisas, mas sim um acesso mediado por meio de recortes do real realizados pelos sistemas simbólicos que possui. Como processo cultural pela aprendizagem, a mediação é o principal processo que incide sobre a construção do conhecimento, visto que ela se dá através de uma interação mediada por várias relações que geram possibilidades de reelaboração e recriação da realidade, caracterizando, assim, a relação do homem com o mundo e com outros homens.

Vale lembrar que Vigotski distingue dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e o signo. Ora, o lúdico seria então um dos instrumentos de mediação, visto que esses recortes do real podem ser feitos através de jogos e brincadeiras.

É preciso também refletir sobre um segundo aspecto mediador que deveria caracterizar a Educação Infantil: a experimentação artística, por meio de múltiplas linguagens, visto que desde o nascimento, as crianças já estão inseridas em contextos sociais diversos que lhes apresentam não apenas sons, formas, aromas, cores, texturas, gestos, mas também e principalmente diversas manifestações expressivas e culturais que integram o mundo ao seu redor.

O jogo dramático infantil (SLADE, 1978), os desenhos, as pinturas, os movimentos corporais expressivos e simbólicos indicam que as crianças são capazes de utilizar espontaneamente diferentes linguagens; porém, não raramente, são reprimidas pelos pais (e até mesmo pelos contextos escolares) que estão condicionados a conceber a linguagem como sempre relacionada à fala ou à escrita, deixando de pensá-la adjunta à brincadeira, ao desenho, à dramatização, à música, ao gesto, à dança... É, infelizmente, na escola primária que

a criança aprende a não ser ela mesma, quando vê que não pode competir com os esforços da escola que com seus programas funcionam com o objetivo de fabricar toda a tristeza e estrangular o artista que habita cada criança. (GARCIA, 2000, p. 55)

Enquanto professores de línguas estrangeiras, bem sabemos da importância da criação e vivência de identidades fictícias no processo de apropriação de uma enunciação outra, mesmo

quando se trata de público-alvo adulto. Mas o que pretendo ressaltar aqui é que, conforme afirmam Porcher e Groux (1998, p. 90), é brincando de aprender uma língua estrangeira que as crianças realmente a aprendem, visto que imaginar, criar faz parte da rotina infantil e tornar a sala de aula de língua estrangeira um espaço favorável para a brincadeira, a torna, consequentemente, favorável à aprendizagem.

Considerando que as crianças criam e (re)inventam espontaneamente personagens e situações a todo momento, as atividades lúdicas podem ser de grande valia e o professor de língua estrangeira deve criar intencionalmente essas situações lúdicas em sala de aula.

Sendo assim, durante a concepção da oficina procurei levar em conta as necessidades específicas da idade, sejam elas motoras ou afetivas, assim como os pontos de interesse, as capacidades e os processos de aprendizagem desse jovem público. No momento de conceber e/ou selecionar atividades e jogos que integraram o programa, tentei explorar elementos que revelam as características da linguagem própria da criança: ludicidade, simbolismo, imaginação, representação. Recorrer, assim, às linguagens artística, corporal, musical, oral, escrita, pictórica, dramática, como formas de estabelecer comunicação com o mundo é um direito que a criança tem e que o processo de ensino/aprendizagem deveria assegurar.

4. As crianças, o lúdico e o agente mediador: a experiência

O agente mediador eleito para as oficinas foi um fantoche de pano colorido que se apresentava como uma menina suíça chamada Marie.

O fantoche foi utilizado diversas vezes durante as oficinas, mas não em todas as aulas. Desde seu primeiro uso, apenas duas vezes fui questionada pela mesma criança sobre ser eu quem estava falando, mas não houve reação por parte das demais crianças. O fantoche foi recebido com atitudes positivas e começou a integrar seus imaginários, como vemos na transcrição a seguir, onde F: fantoche, P: professora, Cs: todas/várias crianças e C (acompanhado de um número): cada participante.

F: Bonjour!

Cs: Bonjour!

F: Je m'appelle Marie. Je viens de la Suisse.

C1: Quer dizer, eu venho da Suíça!

P: Muito bem! Mas o que será que ela falou?

C1: É... Bom dia?

P: Bom dia, boa tarde. Mais o quê? Vamos pedir pra ela repetir? - Marie, tu peux répéter?

F: Bonjour!

Cs: Bonjour!

C1: Bom dia!

F: Je m'appelle Marie, je viens de la Suisse.

C3: Eu venho da Suíça e meu nome é Marie.

P: Muito bem! Isso aí! A Marie tá super contente que todo mundo entendeu ela. Sabe por quê? A Marie não entende quando a gente fala na nossa língua. A Marie só entende francês.

C4: Ela só tá... Ela não tá te entendendo.

P: Ela não tá me entendendo agora. Quando eu falo com vocês, ela não entende, porque ela só fala francês. Então pra gente falar com ela, a gente vai ter que falar francês. O quê que vocês acham da gente falar o nosso nome pra ela? A gente vai fazer assim ó, a gente vai fazer igual ela falou. Ela vai me perguntar e depois ela vai perguntar pra cada um de vocês e a gente vai responder pra ela. Tá bom?

F: Bonjour, je m'appelle Marie. Et toi?

P: Bonjour, je m'appelle Livia.

[...]

F: Bonjour, je m'appelle Marie. Et toi ?

C6: Bonjour, ...e m'appelle Cecília².

P: Muito bem! Ele tá com vergonha! Marie, il est très timide comme toi!

C1: Ele é como você!

P: Ahn, ela falou que como ela tem muita muita vergonha também, não tem problema!

Que aí, quando ele quiser, ele fala com ela, né?

F: Bonjour, je m'appelle Marie. Et toi?

P9: Bonjour, je m'appelle Carol.

F: Bonjour, je m'appelle Marie. Et toi?

[...]

P: Ela falou que está super feliz de ter conhecido vocês...

C1: E agora vou embora!

P: Ela quer falar com vocês, pode ser?

C10: Não, não pode!

C13: Ela consegue falar em português?

P: Não, não consegue. A gente vai ter que ensinar pra ela depois, mas primeiro ela vai ensinar o francês pra gente, tá? Ela quer falar uma coisa, vou deixar ela falar.

F: Je viens de la Suisse.

C3: Eu venho da Suíça. [...]

² A identidade real dos participantes desta pesquisa foi ocultada por razões éticas e os nomes citados são fictícios.

A próxima aparição do fantoche na oficina aconteceu na terceira aula, intitulada “Œufs de Pâques”. Neste dia, em um momento intercultural, eu, que tinha em mãos o fantoche, disse que ele gostaria de contar um pouco sobre a tradição da Páscoa em seu país. As crianças participaram opinando e se manifestando sobre os costumes no Brasil. Ao falar sobre a tradição da Suíça de presentear as crianças com ovos de galinha coloridos e decorados, as crianças ficaram atentas e curiosas e quando propus que elas fizessem o mesmo houve grande receptividade. As crianças estavam motivadas a trabalhar com materiais aparentemente não habituais para elas, como as cascas dos ovos, tintas, colas coloridas, pincéis, lantejoulas, etc.

Uma observação importante sobre essa aula foi o comentário de uma das crianças logo no início, que perguntou quando elas começariam a ter aulas de francês. Esse depoimento espontâneo me fez questionar o que elas entendem por escola e por aprender e também, que tipo de ensino se tem apresentado às crianças.

A interação lúdica vivida pelas crianças durante a oficina foi um processo aquisicional que não foi considerado por elas como “aula” ou “trabalho”, visto que as atividades lúdicas nas quais elas se envolveram durante a oficina não correspondem ao tipo de ensino ao qual estão acostumadas: muito provavelmente, atividades realizadas em carteiras diante de uma lousa, configuração que caracteriza abordagens de ensino utilizadas em muitas escolas de ensino regular, bem como em muitos cursos de línguas.

Em uma outra aula, a aparição do fantoche começou com a seguinte interação:

P: Ficaram com saudades da Marie?

Cs: Siiim!

C1: A gente ficava toda hora falando, Marie, Marie, Marie...

P: É?

C2: Falamos muito na Marie.

P: Hoje ela voltou...

Cs: Marie!

C2: Ela tem uma bocona!

P: Ela morreu de saudades de vocês também!

C3: Ela ainda tá com vergonha?

P: Hoje, eu acho que não. Você tem que perguntar pra ela.

C2: Isso aí é um fantoche pra você botar a mão.

P: Sim, é um fantoche!

C1: Professora Livia, olha isso aqui!

P: Tá todo mundo machucado...

[todas falam ao mesmo tempo]

P: Crianças, por favor, eu quero falar!

C4: Sim, senhora!

P: Senta no seu lugar, Hudson! Ela tá querendo falar, mas vocês não deixam, aí, ó... Ela vai ficar nervosa!

C1: Ela tá mordendo o seu dedo?

P: Tá mordendo! Você vê que ela morde [...].

C2: É um fantoche!

P: É um fantoche! Todo mundo sabe que a Marie é um fantoche, né?

Cs: Sim, né!

P: É... vamos perguntar pra ela se ela tá com vergonha ainda ou se ela já tá mais feliz?

C2: Cê tá com vergonha?

P: Será como que pergunta, né? Sem ser em português...

C5: Ah, não!

P: Ela fala em francês. Então vamos cumprimentar ela primeiro?

Cs: Bonjour!

C4: Bonjour, Marie!

F: Bonjour, les enfants!

Como se pode ver, uma das crianças (C2) insistiu no fato de Marie ser um fantoche. Há aqui um conflito entre o real e o fictício, pois foi a personificação anterior do fantoche que motivou o comentário. Porém, logo em seguida, ao passar para a atividade seguinte na qual o fantoche não participava, a mesma criança que havia ressaltado o fato de Marie ser um fantoche, vai até ela (que estava em cima de uma mesa, atrás de mim) a manuseia, balbucia algumas palavras olhando para ela, como se estivessem interagindo e quando um outro menino pergunta o que a Marie faria, ele responde que ela iria dormir. Observa-se aqui que realidade e imaginação se misturam e o fantoche volta a ser personificado, mas dessa vez, na fala da criança.

Essa criança, no momento da oficina, acabara de fazer 8 anos e para Piaget essa idade é o momento transicional entre o período pré-operatório e o período das operações concretas. Sendo o período pré-operatório marcado pela capacidade de representar uma coisa por outra, ele se caracteriza como o período da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico. Já no período das operações concretas há uma modificação no desenvolvimento mental infantil e as crianças desenvolvem a capacidade de raciocinar sobre o mundo de uma maneira mais lógica e assim a realidade passa a ser estruturada pela razão. Estando a criança neste momento de transição entre imaginação e realidade, fantasia e razão, o momento de seu desenvolvimento explica suas oscilações no tratamento e concepção do fantoche, pois ao mesmo tempo que ela ainda se

entrega à imaginação e vê o fantoche como um amigo de turma, ela tem alguns momentos de reflexão que a fazem questionar a personificação do fantoche, por vezes feita por ela mesma.

Na aparição seguinte do fantoche para o mesmo grupo de crianças, ao perceberem que eu tinha pegado a caixa onde o fantoche ficava, as crianças começaram a ficar inquietas nas cadeiras e no momento em que tirei da caixa, as crianças começaram a gritar, chamar seu nome e bater palmas, comemorando sua presença e demonstrando apego ao novo colega de turma.

A oficina desenvolvida ofereceu às crianças a experiência de apropriação de uma língua e cultura estrangeira, ou seja, um processo que, sendo fundado na interação lúdica e na inserção dos aprendizes em situações acionais (sejam elas reais ou ficcionais), permitiu a integração inconsciente de elementos linguístico-discursivos e culturais distintos dos que constituem identitariamente a criança em sua língua-cultura materna.

5. Considerações finais

O sentir o corpo livre e ter a liberdade de movimentá-lo a qualquer hora, sem o aprisionamento das carteiras escolares e/ou em atividades específicas, pensadas por mim para este fim, criou a ilusão de que em certos momentos das aulas tudo era apenas uma brincadeira. E foi brincando com algo, com o outro e consigo mesmo que as crianças se apropriaram da LE, produziram seus primeiros discursos em francês, e perceberam que a língua estrangeira pode ser usada em inúmeras situações (lúdicas ou não, fictícias ou não) e que elas podem **brincar em LE**, mas também **brincar com** a LE.

Para O'Neil (1993, p.141) a motivação tem dois aspectos; um externo, segundo o qual é preciso motivar os alunos por meios diversos; e um interno, caracterizado pela ação do aluno por causa de uma motivação pessoal. Posso dizer que os participantes desta experiência se enquadram nos dois aspectos, pois, por um lado, eles foram motivados por meios diversos: atividades variadas, jogos, materiais diferentes e, principalmente, o uso de um agente mediador. E por outro lado, eles se apropriaram da LE, produzindo em francês com o objetivo maior de poder se comunicar com este agente mediador.

O fantoche, muito mais do que o agente que mediava o conhecimento língua-cultura estrangeira, se tornou um desdobramento meu. Era somente ele quem introduzia a língua francesa, cabendo a mim o papel de auxiliar às crianças a atingirem seus objetivos: entender e dialogar com o fantoche.

Muito mais do que isso, o fantoche se tornou um amigo, um colega de turma que possui uma cultura e uma língua diferente; uma história e uma vida própria. Sua personificação ocorreu

naturalmente e a facilidade com que o personagem adentrou o imaginário das crianças foi surpreendente. Por diversos momentos, as crianças justificavam uma ação, um comportamento ou mesmo a ausência do fantoche com informações humanizadas que foram plausíveis para todas elas, pois não houve questionamentos neste âmbito.

Para a aquisição da LE, ouse dizer que o agente mediador foi a grande razão para o anseio da descoberta da nova língua. Ele foi motivo e motivador da aquisição. A descoberta de sua história era sempre razão de contentamento para as crianças, pois encontravam semelhanças entre eles, e, ao mesmo tempo, era ele quem trazia as novas informações, fossem elas linguísticas ou culturais.

A análise da experiência realizada revelou a importância da prática de atividades variadas e diferenciadas, sobretudo no que se refere às atividades corporais, no processo de ensino/aprendizagem infantil de línguas estrangeiras e também a necessidade de uma mudança tanto dos estabelecimentos escolares como na prática pedagógica de professores para que haja uma urgente ressignificação do que se entende por ensinar e aprender. A ludicidade, a utilização de jogos, brincadeiras e atividades multimodais devem ser aliadas no ensino para o jovem público, pois mantêm as crianças ativas e interessadas nas novidades e criam um ambiente variado no qual todas crianças têm a possibilidade de aprender e se desenvolver da melhor maneira.

Quanto ao agente mediador, sabemos que há diferentes maneiras de tratar o brinquedo no ambiente escolar e há também diferentes maneiras de tratar a mediação. A mediação, baseada nos conceitos vigotskianos, é vista como uma ação que orienta a atividade educativa e nosso fantoche, além de ser o brinquedo com o qual as crianças ansiavam brincar e interagir, se tornou o mediador entre a professora, o novo conhecimento e as crianças.

Objeto central em nosso estudo, o agente mediador se revelou como grande aliado do professor na inclusão da língua estrangeira na sala de aula, pois, além de cativar as crianças e ajudá-las a despertar seu imaginário, ele foi o motivador do interesse pela língua francesa, visto que as crianças almejavam compreender o que ele dizia e falar com ele.

Por fim, sabemos que para as crianças participantes dessa oficina, a aprendizagem maior não foi a da língua francesa em si, mas sim a conscientização do uso de uma língua estrangeira. As crianças perceberam que a LE, muito mais do que ser uma maneira diferente de dizer o que elas já sabem na língua materna, pode se tornar um jogo e que com ela pode-se brincar e se divertir.

6. Referências bibliográficas

- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- GARCIA, R. L. **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- KISHIMOTO, T. M. O brincar e a linguagem. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. de. (Org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MASSARO, P. **Teatro e língua estrangeira**: entre teorias e práticas. São Paulo: Editora Paulistana, 2008.
- O'NEIL, C. **Les enfants et l'enseignement des langues étrangères**. Coll. LAL. Paris: Hatier/Didier, 1993.
- PIAGET, J. **A Formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representações. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- PORCHER, L., GROUX, D. **L'apprentissage précoce des langues**. Paris: PUF, col. Que sais-je? 1998.
- SLADE, P. **O Jogo Dramático Infantil**, São Paulo: Summus, 1978.
- VANTHIER, H. **L'enseignement aux enfants en classe de langue**. Paris: CLE, 2009.
- VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O USO DO PRESENTE DO INDICATIVO PELO FUTURO DO PRETÉRITO EM EXPRESSÕES DE DESEJO E O ENSINO DE PL2E

Luciana Martins Pacheco¹

Resumo: Repensar a língua que se ensina é tarefa incessante a todo professor linguista que pretende mostrar a seus alunos a língua em uso. Por esta razão, este trabalho se propõe a verificar se o presente do indicativo é preferido face ao futuro do pretérito em expressões de desejo no português do Brasil. Para tal, buscamos um *corpus* em entrevistas que trouxessem tais expressões e tempos verbais. Com base nas teorias de atos de fala, de polidez, de conceito de face e do funcionalismo, esta pesquisa visa levar a adequação da língua aos estudantes, sobretudo estrangeiros, além de servir de suporte para professores e produtores de materiais didáticos de português língua segunda estrangeira (PL2E).

Palavras-chave: Português do Brasil, expressões de desejo, presente do indicativo, futuro do pretérito, PL2E.

Résumé: Repenser la langue que l'on enseigne c'est une tâche incessante à tous les professeurs linguistes qui souhaitent montrer à leurs élèves la langue en utilisation. Pour cette raison, ce travail vise vérifier si le présent de l'indicatif est préféré face au conditionnel présent dans les expressions de désir en portugais du Brésil. À cette fin, nous avons cherché un *corpus* dans des interviews qui nous apporteraient tels expressions et temps verbaux. Basée sur les théories des actes de langage, de la politesse, du concept des faces et du fonctionnalisme, cette recherche vise à mener l'adéquation de la langue aux étudiants, surtout les étrangers et aussi, à servir d'appui aux enseignants et aux producteurs de matériel didactique de portugais comme seconde langue étrangère (PL2E).

Mots-clés : Portugais du Brésil, expressions de désir, présent de l'indicatif, conditionnel, PL2E.

1. Introdução

Durante uma aula PL2E com crianças francófonas de quatro a dez anos, na qual o tema era esportes e instrumentos musicais, notamos que alguns alunos não praticavam nenhum esporte e não tocavam nenhum instrumento. A fim de estimular sua produção oral e fazer com que eles trabalhassem o vocabulário em questão, decidimos perguntar qual esporte eles gostariam de fazer e qual instrumento gostariam de tocar. Em francês, é comum usar o *conditionnel présent* (futuro do pretérito) para expressar desejo (*J'aimerais faire du foot > Eu gostaria de fazer futebol*), mas surgiu a dúvida se em português também usamos o futuro do pretérito com frequência ou se preferimos outros tempos verbais para expressar desejo, pois o

¹ Professora de português e francês. Bacharel e Licenciada em Letras Português/Francês pela UFRJ. Especialista em Português como segunda língua para estrangeiros pela PUC RIO. Mestre em Francês Língua Estrangeira pela Université Jean-Monnet.

uso do futuro do pretérito (*Eu gostaria de tocar guitarra; Eu adoraria fazer capoeira*) soou muito formal para o determinado público (crianças) e contexto – sala de aula de uma escola do Rio de Janeiro, onde professores e alunos possuem uma relação de menor formalidade.

Com o objetivo de verificar se o presente do indicativo é preferido face o futuro do pretérito para expressar desejos em língua portuguesa no Brasil, seguimos os passos abaixo:

- a) leitura da transcrição da entrevista com o ator, jornalista, diretor e músico Wagner Moura, encontrada na revista *Caro Amigos* de junho de 2009;
- b) transcrição da reportagem *História de abrigos* do programa *Caminhos da reportagem* da TVBrasil que foi ao ar em março de 2017;
- c) observação do uso das expressões de desejo na entrevista e na reportagem;
- d) análise e separação das expressões de desejo de acordo com o tempo verbal utilizado (presente do indicativo ou futuro do pretérito);
- e) verificação da situação de formalidade em cada sentença;
- f) verificação do nível de escolaridade dos falantes;
- g) desenvolvimento de uma classificação da variação do uso do presente do indicativo e do futuro do pretérito, de acordo com a situação de formalidade e do nível de escolaridade dos participantes.

Apesar de o pretérito imperfeito também poder ser utilizado para expressar desejo em língua portuguesa (exemplo: *Eu queria tocar flauta.*), não nos fixamos neste tempo verbal, primeiramente, porque este assunto já foi explorado em diversas outras pesquisas e também porque acreditamos que o pretérito imperfeito (exemplo: *Eu queria tocar flauta.*) não desperte a possibilidade do desejo se realizar, diferentemente, do presente do indicativo (exemplo: *Eu quero tocar flauta.*) e do futuro do pretérito (exemplo: *Eu gostaria de tocar flauta.*). Esta hipótese poderá ser trabalhada em futuras pesquisas que também tenham por objetivo a contribuição para o ensino de português brasileiro para estrangeiros.

Com este trabalho, pretendemos confirmar as seguintes hipóteses:

- a) o presente do indicativo é preferido por lusófonos brasileiros para expressar desejo em português;
- b) o uso do futuro do pretérito é despreferido por brasileiros com menor acesso à escolarização;
- c) o uso do futuro do pretérito é preferido em situações de maior formalidade por brasileiros com acesso à escolarização.

A partir da inexistência de trabalhos, gramáticas e livros didáticos que pudessem confirmar tais hipóteses, esta pesquisa se fez necessária para que os aprendizes de PL2E possam usar as expressões de desejo nos tempos verbais adequados em língua portuguesa. Além do mais, com o desenvolvimento desta pesquisa, professores e produtores de materiais didáticos poderão contar com um subsídio efetivo para a melhoria da qualidade de seus métodos didáticos.

2. Revisão da Literatura

Ao analisarmos os livros didáticos *Novo avenida brasil* (Lima, Ishihara e Bergweiler, 2017) e *Falar...ler...escrever...português: um curso para estrangeiros* (Lima, 2018) que são destinados a aprendizes de português brasileiro como segunda língua estrangeira, notamos que o espaço dedicado à apresentação dos tempos verbais é pequeno e sua abordagem muito superficial. Assim, buscamos gramáticas muito usadas no Brasil, a fim de verificar se este suporte complementar o ensino dos tempos verbais dos livros didáticos de PL2E.

As gramáticas por nós estudadas, com o objetivo de averiguar como são apresentados o presente do indicativo e o futuro do pretérito, discorrem diferentemente sobre o assunto. A *Gramática de usos do português* de Neves (2011) não cita os tempos verbais em questão. Já Perini (2016), na *Gramática descritiva do português brasileiro*, apesar de não citar a conjugação dos verbos, discorre sobre os tempos verbais, levanto em consideração seus usos e particularidades. Na *Moderna gramática portuguesa*, Bechara (2015) trata os verbos de maneira mais abrangente que Perini (2016), pois aborda a conjugação verbal, o emprego de tempos e de modos verbais. Apesar do autor considerar os usos do presente por outros tempos verbais, o mesmo não menciona a possibilidade ou a impossibilidade da troca de um tempo pelo outro e não aponta para o fato de o presente do indicativo poder ser empregado no lugar do futuro do pretérito.

Cunha e Cintra (2001), na *Nova gramática do português contemporâneo*, apresentam o presente do indicativo e o futuro do pretérito de maneira muito semelhante a de Bechara (2015). Os autores acrescentam a possibilidade do uso do presente do indicativo seguido de infinitivo para atenuar o tom imperativo e abordam superficialmente o uso do pretérito imperfeito pelo futuro do pretérito.

Através da análise das gramáticas de autores renomados no Brasil, pudemos constatar que apesar desses suportes serem mais completos que os livros didáticos de PL2E em circulação no mercado, no que diz respeito ao uso dos tempos verbais na língua portuguesa, ainda precisamos de mais aprofundamento, com a finalidade de ajudar professores e alunos no ensino-

aprendizagem de português. Com isso, buscamos pesquisadores que pudessem enriquecer ainda mais os livros e as gramáticas já existentes para o ensino de PL2E.

Rebello (2008) fez um estudo sobre o uso do pretérito imperfeito pelo futuro do pretérito, tendo como *corpus* 46 textos de entrevistas da Revista *Caros Amigos* e como embasamento teórico a Linguística Textual e a Teoria da Polidez. A partir dos resultados da pesquisa, a autora elaborou um quadro de usos do futuro do pretérito explicitando sua possibilidade ou impossibilidade de substituição pelo pretérito imperfeito, com a finalidade de guiar professores e estudantes de PL2E.

Outros autores, Lemos e Menuzzi (2015), que também elaboraram um trabalho sobre a variação entre o futuro do pretérito e o pretérito imperfeito, mas desta vez, limitando-se à expressão de hipótese, tinham como objetivo verificar se fatores condicionantes da variação em registros diversos se manifestam num *corpus* que reflete a “fala culta nacional”. Para tal, os autores analisaram quatro entrevistas reproduzidas da revista *Caros Amigos*, com foco nos tempos verbais em questão, enfatizando a *saliência fônica*, a *extensão lexical* e o *tipo textual*.

Lemos e Menuzzi (*idem, ibidem*), cuja análise se valeu dos trabalhos de Tesch (2011) e de Costa (2005), obtiveram resultados que confirmavam sua hipótese inicial.

Em linhas gerais, podemos concluir que o sistema de variação entre o futuro do pretérito e o pretérito imperfeito não se faz de maneira aleatória. Certos elementos como *registro de formalidade*, *relação de poder*, *distanciamento entre os falantes*, *saliência fônica*, *extensão lexical* e *tipo textual* são fatores determinantes para a escolha do tempo verbal. Em nossa pesquisa, focaremos no *registro de formalidade* e no *nível de escolaridade* como elemento determinante na escolha do presente do indicativo ou do futuro do pretérito em expressões de desejo. Esperamos corroborar a conclusão das pesquisas citadas anteriormente que confirmaram a preferência do futuro do pretérito em registros formais e do presente do indicativo (no caso das pesquisas, utilizou-se o pretérito imperfeito) em contextos mais informais. Além do mais, apesar do fator *nível de escolaridade* não ter sido abordado em pesquisas anteriores, acreditamos que o futuro do pretérito seja preferido por pessoas com alto nível de escolaridade e despreferido por pessoas com baixo ou médio nível de escolaridade.

3. Fundamentação teórico-metodológica

Uma vez que tratamos de expressões de desejo, valemo-nos da Teoria dos Atos de fala para nortear nossa análise. Segundo Marcondes (2006, p.224), Austin (1962) considera o *ato de fala* como a unidade básica de significação constituída por três dimensões integradas: os atos

locucionários (o que é proferido pelo falante), *ilocucionários* (o que o falante pretende ao emitir determinado ato *locucionário*) e *perlocucionário* (efeitos que um ato *locucionário* provocam sobre outras pessoas).

Outro embasamento teórico utilizado nesta pesquisa foi a Teoria da polidez e conceito de face, já que o uso do futuro do pretérito pode estar vinculado à noção de polidez. Segundo GOFFMAN (1967), no processo de interação, no qual os falantes estabelecem um contato face a face, tentamos salvar a própria face ou preservar a face do outro. A partir da teoria de GOFFMAN (*idem, ibidem*), Brown e Levinson (1987) afirmam que há fatores influenciadores na escolha de uma estratégia de polidez: distância social – quanto maior a distância social, maior a polidez entre os falantes; relação de poder – quanto mais longínqua a posição dos falantes na escala de poder, maior a probabilidade do uso das estratégias de polidez; grau de proximidade – se os falantes mantêm uma relação de proximidade, é bem provável que abram mão das estratégias de polidez, independente da relação de poder e da distância social entre eles.

E por fim, nos basearemos na Teoria do Funcionalismo, já que ela considera, além dos aspectos formais, a semântica e a pragmática da língua, ou seja, ela leva em conta a língua em uso.

Para esta pesquisa, fizemos uma análise qualitativa de uma entrevista da revista *Caros Amigos*, publicada em junho de 2009 e da reportagem *Caminhos da reportagem – história de abrigos*, que foi ao ar em março de 2017, buscando as diferentes maneiras em português de expressar desejo, usando o presente do indicativo e o futuro do pretérito.

A análise da entrevista com Wagner Moura teve por finalidade a verificação dos resultados obtidos em registros de maior formalidade, com pessoas de alto nível de escolarização – entrevistado e entrevistadores possuem curso superior, visto que esta revista *Caro Amigos* se dirige a um público culto. Outro *corpus* que analisamos foi a reportagem *História de abrigos* da TVBrasil, através da qual, conseguimos coletar dados em registros menos formais, com participantes de alto grau de escolarização – repórter possui ensino superior, e baixo ou médio nível escolar – os jovens entrevistados têm o ensino fundamental ou médio.

A escolha da revista *Caros Amigos* para este trabalho não foi por acaso, pois as falas dos participantes parecem sofrer menor interferência revisional, mantendo assim, uma linguagem quase que real dos interlocutores. Como o objetivo do nosso trabalho é coletar dados de discursos autênticos de falantes do português do Brasil, em contexto formal, julgamos que essa seria uma boa escolha.

Em busca de dados de situações de espontaneidade e descontração, selecionamos a reportagem *Caminhos da reportagem - história de abrigos*, pois o tema nos traria expressões de desejo por tratar de crianças e jovens que demonstram esperança em encontrar uma família e ter uma vida melhor.

Nosso *corpus* é composto por trinta expressões de desejo com nove verbos diferentes (QUERER, ESPERAR, GOSTAR, TER (EXPECTATIVA), PRETENDER, SONHAR, PREFERIR, PENSAR, PODER e ESTAR) expressando desejo, os quais foram separados de acordo com o tempo verbal empregado (presente do indicativo ou futuro do pretérito). Em seguida, verificamos, em cada sentença, o grau de formalidade e o nível de escolaridade (baixo – ensino fundamental; médio – ensino médio e alto – ensino superior) dos falantes. A partir de então, elaboramos uma classificação de preferência do uso do presente do indicativo e do futuro do pretérito, de acordo com a situação de formalidade e o nível de escolaridade dos participantes, da seguinte maneira: (1) contexto formal e alto grau de escolaridade, (2) contexto informal e alto grau de escolaridade, (3) contexto informal e baixo ou médio grau de escolaridade.

Uma quarta classificação (contexto formal e baixo ou médio grau de escolaridade) também foi cogitada. Todavia, esta situação não foi encontrada no *corpus* analisado e, além disso, não teríamos tempo hábil para a pesquisa de um terceiro *corpus*. Assim, sugerimos uma futura pesquisa para dar conta de mais uma classificação a partir deste trabalho.

4. Análise de dados

A análise de dados da nossa pesquisa é apresentada a partir da observação das diferentes expressões de desejo, no presente do indicativo e no futuro do pretérito, encontradas em nosso *corpus*.

Seguindo as teorias e metodologias propostas, procuramos elaborar uma classificação da preferência do uso do presente do indicativo e do futuro do pretérito em expressões de desejo, de acordo com a situação de formalidade e o nível de escolaridade dos participantes.

4.1. Contexto formal e alto grau de escolaridade

O primeiro *corpus* analisado foi a entrevista com o ator Wagner Moura, encontrada na revista *Caros Amigos*. A escolha deste *corpus* se deu pelo fato de a entrevista jornalística apresentar um viés mais formal e de os participantes (entrevistadores e entrevistado) apresentarem, normalmente, um alto nível de escolarização (nível superior). Assim, pretendemos verificar a preferência dos integrantes pelo futuro do pretérito para expressar

desejo, já que acreditamos haver uma preferência por este tempo verbal por falantes de alto grau de escolaridade e em dado contexto.

Na análise das perguntas feitas pelos jornalistas, encontramos algumas ocorrências do uso do futuro do pretérito e do presente do indicativo, no entanto, nenhuma delas expressava desejo. Por isso, julgamos desnecessário apresentar tais exemplos.

Já nas respostas do entrevistado, Wagner Moura, encontramos dez ocorrências de expressão de desejo no presente do indicativo:

- (1) Eu acho que isso é uma herança do Cinema Novo. Inclusive, essa é uma herança de que a gente está se desligando agora. O cineasta **QUER** falar de tudo.
- (2) **ESTOU ESPERANDO** o dia que o cara da favela vai fazer um filme sobre o banqueiro.
- (3) Eu acho que é importante o Brasil entender que existe, se eu estivesse no Matrix eu tomava aquela pílula pra saber da realidade. Eu **QUERO** saber (...)
- (4) (...) você não **QUER** saber? Ah, é assim?
- (5) O que a gente **PODE** fazer pra mudar?
- (6) Você é um cara que mora na comunidade, você **QUER** que a garotada jovem não entre para o tráfico.
- (7) Eu, particularmente, **QUERO** fazer um filme sobre a questão agrária.
- (8) E no teatro tem aquele cara esperto da faculdade, que leu umas coisas, tem uma opinião, chega na redação e o editor fala assim: “Você gosta de teatro?”, “Gosto sim”, “Você **QUER** escrever alguma coisa?”
- (9) “**QUERO**”, aí começa a história da crítica.
- (10) Eu já botei no meu espetáculo mil jovens de escolas públicas de graça porque eu **QUERO**, porque é uma decisão minha, de artista.

Nos exemplos (1), (3), (4), (6), (7), (8), (9) e (10), o falante se valeu do verbo QUERER no presente do indicativo para expressar seu desejo. Na escolha deste verbo, o locutor deixou explícita a força do ato realizado, neste caso, o desejo, contrariando assim, a teoria de Searle (1979) que afirma que os atos de fala são em sua maioria, indiretos ou implícitos. Ou seja, nas frases citadas, o ato *ilocucionário*, que expressa a intensão do falante, não precisou se valer de elementos contextuais para serem compreendidos pelos participantes.

De acordo com Rebello (2008), o desejo do locutor pode ser expresso formalmente, marcando um distanciamento entre ele e seu interlocutor (através do futuro do pretérito) ou de maneira menos distante e cerimoniosa (no nosso trabalho, usando o presente do indicativo).

Além do presente do indicativo expressar uma menor formalidade e cerimônia por parte do locutor, nota-se que ele não tinha a intenção de manter distanciamento ao referir-se ao seu interlocutor. Talvez, os fatores influenciadores na escolha de uma estratégia de polidez, propostos por Brown e Levinson (1987), tenham sido levados em consideração, visto que os falantes possuem menor distância social e mesma relação de poder (entrevistadores e entrevistados). Apenas o fator grau de proximidade contradiz a regra, pois os participantes dessa interação não são próximos, o que acarretaria na escolha pelo futuro do pretérito.

Através destes exemplos, pudemos observar que o entrevistado se valeu da estratégia de polidez *bald on-record*, na qual o locutor não se interessa pela negociação de faces, uma vez que o seu escopo é a eficiência ao se comunicar. Pode-se assim dizer que ele impõe suas ações sem se preocupar com a negatividade de sua face, característica bem marcante deste ator.

No exemplo (2), o locutor utilizou a construção com o verbo ESTAR no presente do indicativo + gerúndio (ESTOU ESPERANDO) e, no exemplo (5), a construção com o verbo auxiliar modal PODER no presente do indicativo + infinitivo (PODE FAZER). Em ambas as frases, o falante utilizou um ato *ilocucionário expressivo* (conceito de Searle, 1979), posto que este expressa um estado psicológico, neste caso, um desejo. Porém, diferentemente das ocorrências com o verbo QUERER, o entrevistado privilegiou o uso do ato de fala indireto, deixando por conta dos pressupostos compartilhados pelos falantes o papel da compreensão do jogo da linguagem. Entretanto, não acreditamos que a escolha pela indiretividade no ato de desejar tenha sido uma estratégia de preservação da face por parte do locutor, pois tal construção foi minoritária diante das dez ocorrências, das quais oitenta por cento dos atos de desejo foram diretos. Talvez, a escolha pelo ato indireto tenha se dado de maneira aleatória.

Vale ressaltar que na escolha pelo ato de fala indireto nos exemplos (2) e (5), o entrevistado priorizou o paradigma, tendo a semântica como base. Halliday (1970) acredita no conceito de gramática como sistema de escolhas disponíveis e assim, o fez o falante em seu discurso, levando em conta o seu papel sociocultural e o do ouvinte.

Com esta primeira análise, podemos certificar que apesar do alto grau de escolaridade dos falantes e do contexto formal, o uso do presente do indicativo foi preferido em face do futuro do pretérito para expressar desejo, contrariando assim, a nossa hipótese inicial.

4.2. Contexto informal e alto grau de escolaridade

O segundo *corpus* para análise nesta pesquisa foi uma reportagem do programa televisivo *Caminhos da reportagem*, da TVBrasil. A escolha deste *corpus* se justifica pelo fato de acreditarmos que tal assunto nos traria situações de menor formalidade e diferentes níveis de escolarização, já que a repórter possui nível superior (alto grau de escolarização) e os jovens entrevistados possuem baixo ou médio nível de escolarização (ensino fundamental ou médio). Nesta seção, pretendemos confirmar a hipótese de que o uso do futuro do pretérito é despreferido por pessoas de alto nível de escolarização em contexto informal.

Nos exemplos a seguir, a repórter variou suas expressões de desejo entre o presente do indicativo e o futuro do pretérito, a saber:

(11) Você **QUER** mexer com carro?

(12) Mas você **GOSTARIA** de ser adotada?

(13) Você **TEM** essa **EXPECTATIVA**?

(14) Quando você for fazer dezoito, porque não está tão longe também, o que você **PENSA**?

(15) O que você **PENSA** em fazer quando sair daqui?

(16) Você **PRETENDE** fazer faculdade de quê?

(17) O que você **ESPERARIA** que fosse de diferente nessa nova família?

(18) Hoje, ele também está disponível para adoção pelo projeto “Adote um pequeno torcedor”, e **SONHA....**

(19) Longe dessa realidade, José Fernando está sendo alfabetizado, e diz o que **ESPERA** para o futuro.

(20) Você **ESPERA** ser adotado hoje?

Neste *corpus*, encontramos uma maior variedade na escolha dos verbos que expressam desejo. Possivelmente, as falas da repórter tenham sido elaboradas anteriormente às entrevistas, ocasionando assim, a escolha do vocabulário das perguntas, distintamente do primeiro caso analisado, no qual o entrevistado não havia preparado suas respostas previamente. No entanto, acreditamos que tanto a repórter desta seção quanto o entrevistado da seção anterior tenham feito suas escolhas pelo presente do indicativo ou pelo futuro do pretérito de maneira espontânea, o que nos possibilita a análise de um *corpus* autêntico.

Das dez expressões de desejo encontradas na fala da repórter, apenas duas foram empregadas no futuro do pretérito: (12) **GOSTARIA** e (17) **ESPERARIA**. Nestes exemplos, o

falante utilizou *atos ilocucionários expressivos* (conceito de Searle, 1979) marcados pelo distanciamento e pela formalidade entre os interlocutores, ocasionados pela escolha do tempo verbal.

Já nos demais exemplos, de forma menos cerimoniosa, o locutor encurta a distância entre os falantes na escolha pelo presente do indicativo.

Diante do exposto, podemos certificar de que a repórter focou na eficiência da comunicação e não se preocupou, exceto em (12) e (17), em preservar sua face, ou seja, ela não se valeu das estratégias de polidez de Brown e Levinson (1987). O fato dos interlocutores apresentarem grande distância social e baixo grau de proximidade não a fez minimizar a ameaça a sua face e a do outro, privilegiando assim, a estratégia de polidez *bald on-record*, marcando a informalidade do contexto.

Em (14) e (15), o verbo PENSAR é mais indiretivo na expressão de desejo, pois engloba elementos pré-determinados pelos interlocutores na compreensão do diálogo. A partir destes exemplos e dos exemplos (12) GOSTARIA e (17) ESPERARIA, no qual o uso do futuro do pretérito marca formalmente o desejo do locutor (Rebello, 2008), podemos reiterar a possibilidade da repórter, por vezes, pretender marcar um distanciamento entre ela e seu interlocutor. Conquanto, a maioria dos exemplos (11), (13), (16), (18) (19) e (20) mostra que o falante também usou expressões de desejo com a intenção de diminuir seu distanciamento com os ouvintes, pois o mesmo utilizou o presente do indicativo e verbos diretivos, elementos esses que marcam a informalidade e a proximidade no diálogo dos participantes.

A partir desses dados, nota-se que o locutor, ao alternar atos de fala diretos e indiretos, se apoiou no conceito de gramática como sistema de escolhas (Halliday, 1970), considerando o papel sociocultural dos falantes e se valendo da língua como instrumento social (*idem, ibidem*).

Conclui-se, então, que em contexto informal e de alto grau de escolaridade dos falantes, apesar do futuro do pretérito ser empregado, o presente do indicativo ainda é preferido para expressar desejo, confirmando assim, uma de nossas hipóteses iniciais.

4.3. Contexto informal e baixo ou médio grau de escolaridade

Nesta última seção, também analisaremos o *corpus* do programa *Caminhos da reportagem*, da TVBrasil. Contudo, nos atentaremos à fala dos jovens entrevistados, em busca de produções de expressões de desejo em situações de menor formalidade, com locutores de baixo ou médio nível de escolarização (ensino fundamental ou médio). Nossa pretensão é confirmar a hipótese de que o uso do futuro do pretérito é despreferido por pessoas de baixo ou médio nível de escolarização em contexto informal.

Nos exemplos a seguir, os jovens não utilizaram nenhuma expressão de desejo no futuro do pretérito, a saber:

(21) **QUERO**. E muito.

(22) Já veio umas cinco pessoas querendo me adotar, mas não adotar minha irmã junto comigo, só eu. Aí, a gente não **QUER**. **QUER** só se for as duas.

(23) Quando a gente sair daqui, a gente **QUER** morar junto.

(24) Eu **PENSO** “vou levar meus estudos mais a sério, né”, que a vida não é fácil lá fora.

(25) Eles usam droga. Eu **PREFIRO** ficar na minha, mesmo.

(26) Hoje, eu estou no cadastro de adoção. Me alistei e **ESPERO** um candidato para mim.

(27) Hoje, eu **QUERO** construir uma família.

(28) Hoje, eu **QUERO** ter filhos, coisa que eu não pensava anos atrás.

(29) Hoje, eu **QUERO** ter a minha esposa, ter os meus filhos e poder dar para os meus filhos aquilo que eu já vim receber com 17 anos.

(30) Eu acho que eu não posso voltar para minha casa de volta. Aí, eu **QUERO** ser adotado.

Dos quatro verbos utilizados nesta seção, com a finalidade de expressar desejo, apenas o verbo do exemplo (24), **PENSAR**, não apresenta caráter diretivo, devido a sua necessidade em se apoiar em elementos contextuais e em pressupostos compartilhados pelos falantes para obter sucesso em sua comunicação. Todos os demais exemplos são diretivos, ou seja, deixam clara a intensão do locutor.

Nas interações em questão, as estratégias de polidez, ditadas pela distância social, pela relação de poder e o grau de proximidade entre as partes, não são levadas em consideração. Prova disto, é o fato de os entrevistados se valerem do presente do indicativo, tempo este que evidencia a relação de proximidade e de inexistência de poder entre os participantes (conceito adotado por Rebello, 2008). Deste modo, podemos constatar que os jovens da reportagem não estavam preocupados em preservar a face, privilegiando a eficiência na comunicação e desconsiderando então, a diferença social e o grau de proximidade deles e da repórter.

Diante dos exemplos expostos nesta seção, temos como evidência o fato de que em contexto informal e de baixo ou médio grau de escolaridade dos falantes, o presente do indicativo é exclusivamente preferido para expressar desejo, confirmando então, nossa última hipótese.

5. Considerações finais

Como verificamos ao longo do nosso trabalho, a condição de felicidade do ensino-aprendizagem de PL2E depende do conhecimento de aspectos formais do sistema linguístico, mas, sobretudo, do uso da língua, seu contexto e referência que fazemos aos interlocutores e seus papéis socioculturais.

Assim, em todas as seções por nós analisadas, nas quais levamos em conta a formalidade ou informalidade do contexto e o nível de escolaridade dos participantes, observamos uma grande ocorrência de expressões de desejo no presente do indicativo. Através desse *corpus* específico, podemos afirmar que falantes de português do Brasil, de maneira geral, não preservam a face ao expressar seus desejos. Eles privilegiam uma comunicação eficaz, sem importar-se com as estratégias de polidez seguidas por determinada cultura.

É de suma importância atentar para o fato da possibilidade de intercambialidade entre os tempos verbais, presente do indicativo e futuro do pretérito, na maioria das realizações dos falantes desta pesquisa. Caso contrário, eles não teriam a opção de escolha de um tempo verbal pelo outro.

A partir deste trabalho, pudemos concluir que nas expressões de desejo dos falantes:

- houve preponderância do uso do verbo QUERER no presente do indicativo como subsídio para encurtar a distância entre os interlocutores e tornar o contexto menos formal.
- diagnosticou-se um único episódio do uso do verbo GOSTAR e do verbo ESPERAR no futuro do pretérito com a finalidade de marcar distância entre os interlocutores e estabelecer relação de poder e formalidade entre eles.
- o uso dos verbos PENSAR e PODER no presente do indicativo manifestam indiretividade do ato de fala de desejo.
- os demais verbos encontrados, TER (EXPECTATIVA), PRETENDER, SONHAR e PREFERIR foram utilizados no presente do indicativo, tornando o diálogo diretivo e de menor distância e formalidade entre os interlocutores.

Das hipóteses por nós formuladas no início desta pesquisa, podemos afirmar que o presente do indicativo é preferido por lusófonos brasileiros para expressar desejo em português e que o uso do futuro do pretérito é despreferido por pessoas com menor acesso à escolarização. No entanto, a última hipótese foi refutada, pois constatamos que o uso do futuro do pretérito também é despreferido em situações de maior formalidade por pessoas com acesso à escolarização.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para as aulas de PL2E, orientando professores e produtores de material didático no ensino do uso das expressões de desejo e seus tempos verbais, adequados ao contexto. Assim, sugerimos alguns verbos, encontrados em nosso *corpus*, que podem ser usados no presente do indicativo para expressar desejo em português do Brasil, caso o falante queira se valer da língua em uso e deseje encurtar a distância entre os interlocutores, estabelecendo uma relação de menor formalidade entre eles:

Eu quero tocar pandeiro.

Eu espero ter aulas de capoeira.

Eu tenho expectativa/vontade/desejo de tocar berimbau.

Eu pretendo jogar futebol.

Eu sonho/penso em tocar violão.

Eu prefiro jogar vôlei.

Eu posso tocar cavaquinho.

Ademais, esperamos que nossos resultados inspirem o desenvolvimento de outras pesquisas com a finalidade de analisar outros contextos e outros atos de fala que possam verificar a preferência dos falantes brasileiros por um determinado tempo verbal.

6. Referências bibliográficas

- AUSTIN, J.L. **How to Do Things with Words**. Oxford : Oxford University Press, p.166, 1962.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38^a ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BROWN, P. e LEVINSON, S. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- COSTA, Ana Lúcia dos Prazeres. **O futuro do pretérito e suas variantes na fala e na escrita**. Estudos Lingüísticos, Campinas (SP), 2005.
- CUNHA, C. e CINTRA, L. F. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- LEMO, Fernando Pereira e MENUZZI, Sérgio de Moura. **Variação entre futuro do pretérito e pretérito imperfeito na expressão de hipótese**. Trabalho de conclusão de Especialização. Instituto de Letras: UFRGS, 2015.
- LIMA, E. E. O. F. **Falar...ler...escrever...português: um curso para estrangeiros** – 3.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LIMA, E. E. O. F. e ISHIHARA, T., BERGWEILER, C. G. **Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros**. São Paulo: EPU, 2017.

MARCONDES, D. **A Teoria dos Atos de Fala como concepção pragmática de linguagem**. Rio de Janeiro: Filosofia Unisinos, 2006.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

PERINI, M. A. **A Gramática descritiva do português brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

REBELLO, Adriana. **O uso do imperfeito do indicativo pelo futuro do pretérito: uma contribuição ao ensino de português do Brasil para estrangeiros**. Tese de doutorado. Departamento de Letras: UFF, 2008.

TESCH, Leila Maria. **A variação entre as formas do futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo na fala capixaba**. Percursos Linguísticos, Vitória (ES) 2011.

Corpus retirado em abril de 2018 de:

tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportagem/episodio/historias-de-abrigo

www.carosamigos.com.br/index.php/grandes-entrevistas/5056-entrevista-wagner-moura

A LITERATURA HISPÂNICA ATRAVÉS DA INTERCULTURALIDADE E DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA NAS TURMAS DO COLÉGIO ESTADUAL HISPANO BRASILEIRO

Marcelle Pimenta Pinheiro¹

Renata Martuchelli Tavela²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar o encontro entre Literatura e expressão artística (pintura, o cinema, a música, o teatro) nas aulas de Literatura Hispânica do Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, que visa a interculturalidade e a interdisciplinaridade de tais componentes curriculares: As Artes, História e Geografia da Espanha e Hispano-americana. E assim, podem ser trabalhados nas aulas de Espanhol como língua obrigatória e Literatura Hispânica. Como parte do Plano de Curso do colégio, orientadas pelo Boletín Oficial del Estado (BOE), adotamos a leitura dos clássicos da Literatura Espanhola, como *La Celestina*, *Don Quijote de la Mancha*, poemas como *Canción del Pirata* de Espronceda, entre outros, lidos e analisados nas respectivas turmas do primeiro e segundo ano do Ensino Médio, através de um trabalho mais dinâmico: os alunos tinham que escolher uma frase ou verso dessas obras e deixar-se levar pela sua criatividade, com desenhos, letras coloridas, destacando o que mais chamava a atenção em tal obra.

Palavras-chave: literatura hispânica, ensino médio, interculturalidade, interdisciplinaridade.

Resumen: La presente comunicación tiene como objetivo presentar un encuentro entre Literatura y expresión artística (pintura, cine, música o teatro) en las aulas de Literatura Hispánica del Colegio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, que visa la interculturalidad e interdisciplinaridad de tales componentes curriculares: Las Artes, Historia y Geografía de España e Hispanoamericana. Y así, pueden ser trabajados en las clases de Lengua Española (como lengua obligatoria) y de Literatura Hispánica. Como parte del Plan del Curso del colegio, orientadas por el Boletín Oficial del Estado (BOE), adoptamos la lectura de los clásicos de Literatura Española, como *La Celestina*, *Don Quijote de la Mancha*, poemas como *Canción del Pirata* de Espronceda, entre otros, leídos y analizados en las respectivas clases del primero y del segundo año de la Enseñanza Secundaria, a través de una propuesta pedagógica más dinámica: los alumnos tenía que elegir una frase o verso de esas obras y dejarse llevar por su creatividad, con dibujos, letras coloridas, destacando lo que más les llamaba la atención en tal obra.

Palabras-clave: literatura hispánica – enseñanza secundaria – interculturalidad – interdisciplinaridad

1. Introdução

¹ (Especialista em Língua Portuguesa Liceu Literário Português, Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura UERJ, Diretora Adjunta do Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto - SEEDUC.)

² (Doutoranda em Literatura Portuguesa UERJ, Mestre em Literatura Portuguesa UERJ, Especialista em Línguas Estrangeiras com ênfase em língua espanhola CEFET, e professora de Literatura Hispânica do Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto - SEEDUC).

Na prática pedagógica há muitos recursos utilizados, como o uso de materiais lúdicos, textos argumentativos e, principalmente, textos literários; e ainda recursos audiovisuais, como filmes, entre outros, com o fim de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, na aprendizagem de uma língua, nesse caso, do Espanhol como língua adicional. No processo de aprendizagem, a emoção é fundamental, pois ela atua na memória executiva (a principal de todas as demais ações) facilitando o aprendizado. Textos como jornais, artigos, romances, contos, poesia, entre outros; jogos, ou até recursos audiovisuais, como músicas, filmes ou referentes às artes plásticas, são exemplos de atividades motivacionais.

Segundo MAINGUENEAU (2001), quando usamos a leitura em sala de aula, para que o aluno produza e interprete enunciados, apresentando uma competência comunicativa, é necessário o diálogo, a interação de três conhecimentos: o conhecimento sistêmico, já citado anteriormente; o conhecimento de mundo e o conhecimento da organização textual. Segundo MEDEIROS e SILVA (2001), o conhecimento de mundo se refere às experiências individuais de cada um, em relação com o mundo a sua volta. Conhecimento este que MAINGUENEAU (2001, p.42) nomeia de “competência enciclopédica”.

Enquanto que o conhecimento da organização textual alude à união entre o conhecimento sistêmico/linguístico ao conhecimento enciclopédico ou de mundo, no qual o indivíduo usa para organizar ou interpretar enunciados, de acordo com o contexto no qual é exposto (MEDEIROS e SILVA, 2001).

Desta maneira, levando tais conceitos para os estudos linguísticos de uma Língua Adicional/Estrangeira, o aluno ao aprendê-la aumenta a sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade pela aprendizagem de uma língua adicional, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre seu mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.

A questão cultural é de grande relevância para o processo de ensino aprendizagem de línguas, pois por meio da compreensão de culturas estrangeiras desenvolve-se a percepção da própria cultura, e também torna evidente que não é somente uma aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente, para debater as semelhanças e/ou as diferenças, mas uma experiência de vida.

Cada vez mais aumenta o número de publicações atentando para tal questão (desde as Orientações Curriculares Nacionais, o Plano Curricular Nacional, até os estudos de professores, como Vera Candau, entre tantos outros), ou seja, de não desvincular o texto de seu aspecto extralinguístico (como o contexto no qual foi produzido). Compreende-se que a leitura envolve

três componentes, seguindo o modelo interacional de leitura (KOCH, 2002) ou do letramento ideológico (KLEIMAN, 2005): pré-leitura, leitura e pós-leitura, que compreendem a sensibilização do aluno quanto a possíveis significados de um texto, através de hipóteses, ativando o seu conhecimento de mundo; um pré-conhecimento da organização textual e também sistêmico, até chegar ao último componente, em que ele emite a sua opinião frente ao texto lido.

Por tal motivo, o ensino de Literatura Hispânica e Hispano-Americana, numa Escola Intercultural, tem como objetivo fomentar a leitura em sala, formar leitores críticos, capazes de compreender textos literários, utilizando conhecimentos básicos sobre as convenções de cada gênero, os temas da tradição literária e os recursos estilísticos, segundo o BOE, documento norteador destes componentes curriculares. Escola esta, o CE Hispano Brasileiro, que faz parte do Projeto Dupla Escola da Seeduc do RJ (projeto que nasceu em 2008 para o Ensino Médio e que em 2014 culminou com a inauguração de colégios bilíngues, como o Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto), com carga horária integral e disciplinas ministradas 10% em português e 90% em espanhol, devido ao convenio entre o Ministério da Educação e Cultura e Esporte da Espanha e a SEEDUC.

E a filosofia desse programa também encontra respaldo nas Propostas Pedagógicas dos Pensa (2000) referente ao ensino de línguas estrangeiras, e tem uma estrutura curricular diferenciada, como o Núcleo Linguístico, Sociologia, Filosofia, Língua e Literatura Hispânica e Hispano-americana, Geografia e Historia Hispânica e Hispano-Americana, componentes curriculares previstos para a Parte Específica, e auxiliando o aluno para que alcance aprovação no exame de proficiência de língua espanhola (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira), preparado e oferecido pelo colégio, além da aprovação em universidades espanholas.

Partindo da aplicação de metodologias na didática da literatura que trate os conteúdos a partir de um enfoque comunicativo, onde o aluno é o centro do processo, com seus conhecimentos prévios sobre história, arte e sociedade, realizamos atividades individuais, em duplas ou coletivas, para fins de desenvolvimento da autonomia e responsabilidade compartilhada, através de Oficinas Literárias em complementação ao livro didático *Curso de Literatura: español lengua extranjera*, de Lorenzo (2006), adotado pela escola. Exemplificando, realizamos atividades com contos de fadas, sobre a Idade Média, Renascimento (1º ano), Romantismo, Modernismo e a Geração de 98 (2º ano), com a leitura de contos, poesia, escrita e ilustração, permitindo ainda uma interdisciplinaridade com as Artes,

visto que os alunos podiam usar suas habilidades artísticas, expressando em forma de desenhos a temática do texto escolhido por eles e analisado.

2. Suportes pedagógicos e metodológicos e sequência didática da professora Marcelle Pimenta Pinheiro

Adoção do livro *Curso de Literatura: español lengua extranjera*, Lorenzo (2006), como recurso pedagógico primário.

Aplicação de metodologias na didática da literatura que trate os conteúdos a partir de um enfoque comunicativo em que o aluno seja o centro do processo, com seus conhecimentos prévios sobre historia, arte e sociedade.

Proposição de atividades individuais, em duplas e coletivas para fins de desenvolvimento da autonomia, responsabilidade compartilhada.

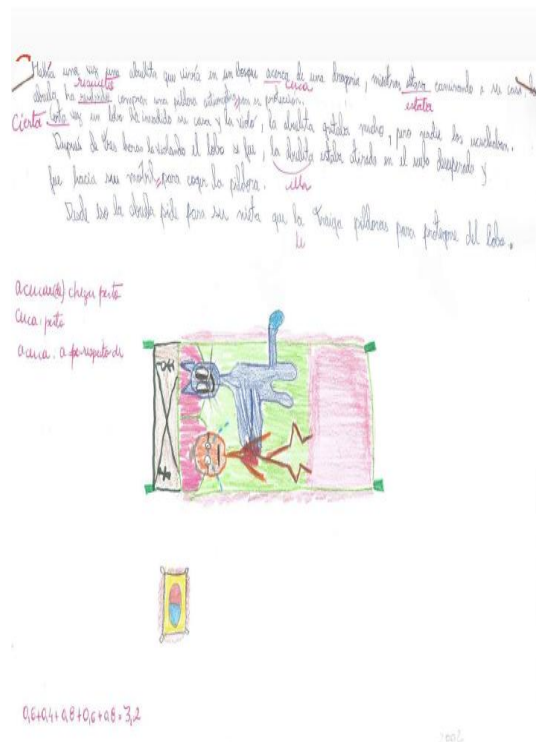
A Sequência Didática foi dividida em três momentos para uma melhor organização dessa proposta, maior dinâmica e melhor compreensão dos alunos:

Primeiro momento: Divisão da turma em grupos para a pesquisa na internet de acontecimentos mundiais/nacionais, autores e obras representativas nas artes e literatura; Apresentação dos dados recolhidos por meio de seminários, e Aula integrada às disciplinas de Biologia e Química.

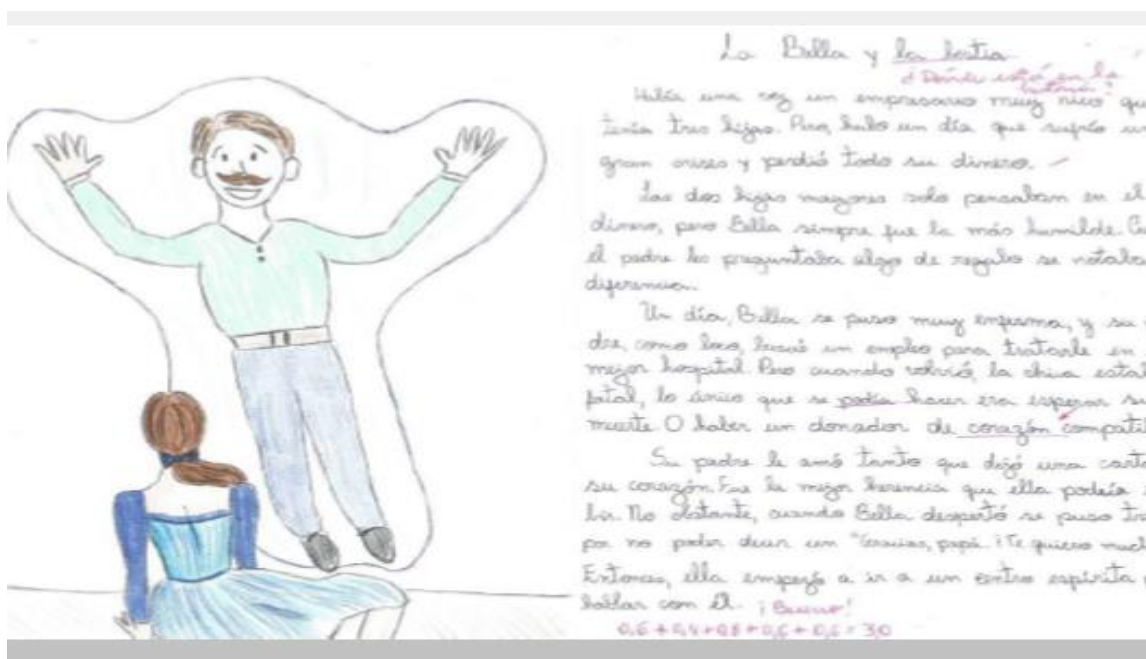
Segundo momento: Retomada do movimento literário em discussão e introdução dos seus aspectos históricos, políticos e literários; Leitura de textos literários: “Sonatina”, Rubén Darío. Atividades de compreensão leitora a partir do livro didático; Oficinas Literárias

Terceiro momento: Adaptação de Contos de Fadas, Cosson (2006) Acréscimo nos textos, através de sorteio, de palavras relacionadas às descobertas tecnológicas do século XX (laser, televisão, rádio, pílula anticoncepcional, celular, internet, avião, radar, transplante de coração). Leitura dos contos, Escrita e ilustrações dos contos.

A respeito de alguns dos trabalhos realizados pelos alunos, podemos observar uma reatualização dos Contos de Fadas “La Caperucita Roja” e “La bella y la bestia”, através de uma nova história, adaptada até para os dias atuais, como na 1ª imagem, em que vemos um Chapeuzinho Vermelho em frente a um computador, e que inclusive, o nome do conto foi alterado para “La Caperucita Roja actual”, enquanto que na 2ª imagem, volta a história do Chapeuzinho Vermelho, mas centrada na personagem da avó, ela que seria a protagonista, como se comprova pela imagem e pela nova história escrita sobre tal conto.



E referente ao conto La Bella y la bestia, os alunos que o escolheram também o mudaram completamente e de acordo com os dias atuais: a personagem Bella tem uma doença grave e precisa de um transplante de coração. Seu pai, que era um empresário em crise financeira, abdica de sua vida para salvar a vida de sua filha. E no final, quando Bella descobre, fica triste, porque gostaria de agradecer ao seu pai e decide ir a um centro espírita, para tentar um contato com seu pai já falecido, já que acredita que isso seja possível. Ou seja, vemos uma nova releitura e reatualização desse conto, que originalmente, tem um fator mágico, que é um príncipe metamorfoseado por uma bruxa em uma fera, mas que no final, através do amor que ele sente por Bella, se transforma novamente em um príncipe e os dois vivem felizes para sempre. Para esse grupo que escolheu esse conto, esse fator mágico, sobrenatural, centra-se na figura do pai de Bella, esta que decidiu tentar um contato com o seu pai já falecido, tudo isso demonstrado pelo desenho que fizeram e que complementa o conto reatualizado.



3. Suportes Didáticos e Metodológicos e Sequência Didática da professora Renata Martuchelli

Adoção do livro *Curso de Literatura: español lengua extranjera*, Lorenzo (2006), como recurso pedagógico primário.

Aplicação de metodologias na didática da literatura que trate os conteúdos a partir de um enfoque comunicativo em que o aluno seja o centro do processo, com seus conhecimentos prévios sobre história, arte e sociedade.

Proposição de atividades individuais que podem ser trabalhos de pesquisa ou de análise literária em sala de aula ou realizados em casa; ou prova sobre o conteúdo estudado referente ao bimestre. Prova esta, com questões de interpretação (discursiva) para verificar a habilidade escrita do aluno e questões objetivas.

Proposição de atividades coletivas para fins de desenvolvimento da responsabilidade compartilhada, discussão sobre os temas propostos. Atividades que podem ser escritas e também orais, justamente para verificar a habilidade oral do aluno, e que, de certa maneira, possibilitem que a Literatura ajude ainda mais o aluno na proficiência da língua espanhola, pois é mais uma aula lecionada em língua espanhola e que se nota a interculturalidade através de obras de diferentes autores espanhóis ou hispano-americanos.

A Sequência Didática foi dividida em três tarefas/ momentos para um melhor dinamismo e compreensão por parte dos alunos, e foi realizada também nas turmas do 1º e do

2º ano em que conteúdo ensinado consistia em Literatura na Idade Média, no Renascimento, no Romantismo e no Modernismo. Igualmente, ressalvo, que a motivo da celebração do Dia E (O dia da Língua Espanhola no mundo, celebrado por todos Institutos Cervantes) em ambas as turmas solicitei um trabalho em grupo referente a matéria que cada turma estava estudando.

Pré-Tarefa: Discussão sobre as obras já estudadas (textos complementários e vídeos) e sobre a celebração do Dia E no mundo.

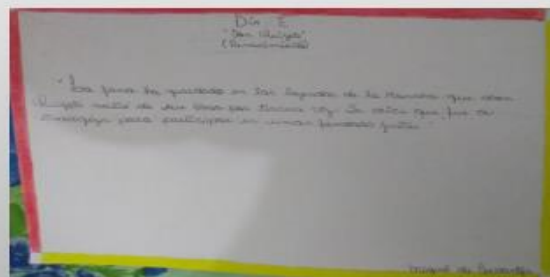
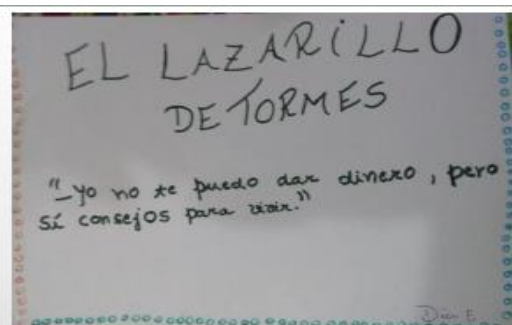
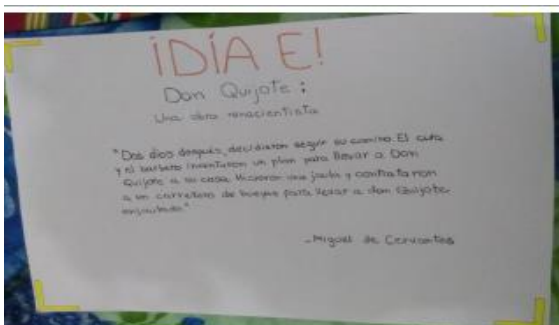
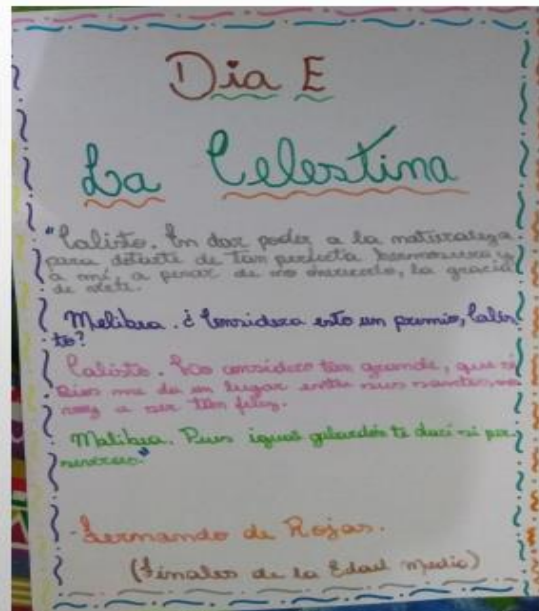
Tarefa 1: Divisão da turma em grupos e escolha de uma obra já estudada e que o grupo tivesse se interessado mais.

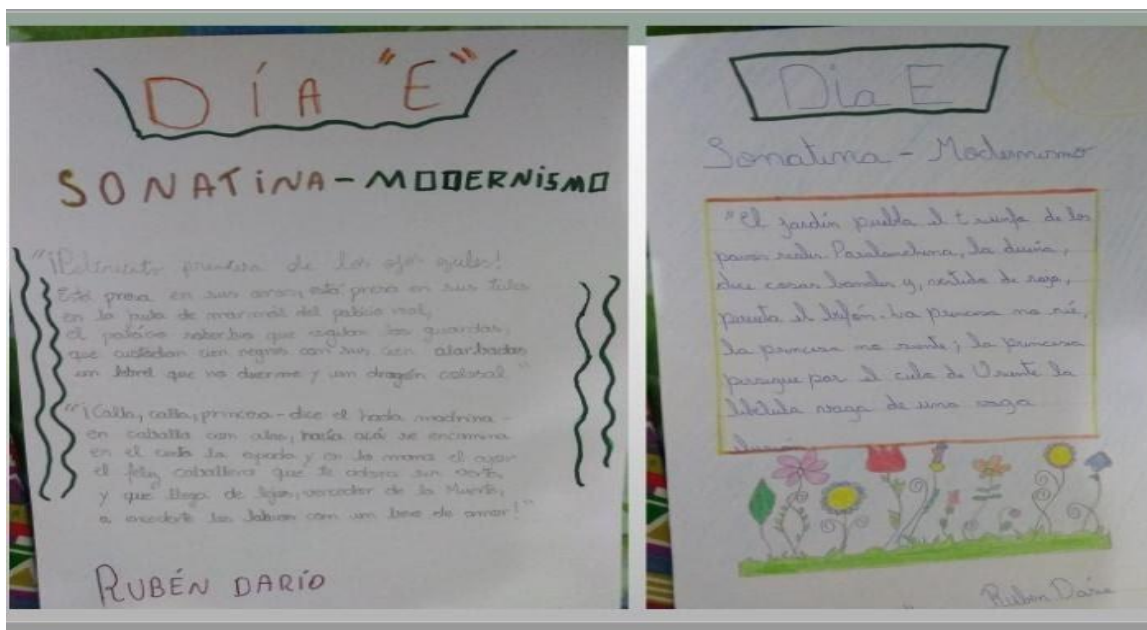
Tarefa 2: Escrever uma frase ou verso de tal obra e usar da criatividade, como desenhos, letras coloridas, o que desejassem representar na folha de papel A4 entregue a cada grupo.

Pós-Tarefa: Apresentar oralmente o motivo de terem escolhido tal obra e a importância da língua espanhola no mundo.

Sobre os trabalhos apresentados pelos alunos, vale ressaltar que: O 1º grupo escolheu a obra *La Celestina* de Fernando de Rojas, o 2º grupo escolheu a obra *Don Quijote*, de Miguel de Cervantes, assim como o 3º grupo. O 4º grupo escolheu a obra anónima *El Lazarillo de Tormes* (todos esses alunos eram do 1º ano), que dialogava com a matéria que tinham aprendido, a literatura da Idade Média e do Renascimento. Inclusive um dos grupos imitou um desses pergaminhos de antigamente, para dar maior vivacidade a obra escolhida, *Don Quijote*, enquanto os outros grupos preferiram somente usar canetinhas coloridas, destacando ainda que o 3º e o 5º grupo optaram por usar as cores vermelho e amarelo para fazer referência às cores da bandeira da Espanha, país o qual essas obras pertencem.

Referente aos alunos do 2º ano (que tinham estudado o Romantismo e estavam começando a estudar o Modernismo), o 1º e o 2º grupo escolheram o poema “La sonatina” de Ruben Darío, em que este último grupo desenhou um jardim, fazendo referência a uma das estrofes do poema que eles haviam escolhido e destacado. Enquanto que o 3º e 4º grupo escolheram “La canción del pirata” de José Espronceda, ressaltando o fato do 3º grupo ter desenhado um navio pirata em alto mar, visto que o poema aborda essa temática (é quase como uma exaltação a figura desse personagem histórico, e sua vida em alto mar, em que o navio era o seu tesouro), e o 4º já ter optado por desenhar o pirata em terra firme.





4. Considerações finais

A apresentação desta proposta didática do ensino de Literatura Hispânica e Hispano-americana numa escola intercultural, visa, primeiramente, o reconhecimento, deste componente curricular como disciplina de acesso à bens sociais e culturais presentes na língua espanhola por meio da leitura e compreensão de seus textos. Identifica de maneira desafiadora a implementação e execução da disciplina frente aos modismos e obras comerciais, além de

considerar importante sua inserção como Parte Específica nesta unidade escolar como ação pioneira nas instituições de ensino regular.

5. Referências Bibliográficas

Boletín Oficial Del Estado. Número 178. Martes 26 de Julio de 2011 Sec. I Pág.84119 – 84138
BRASIL. Lei 9394/1996 _LDB.

COLLIER, V., & W. Thomas. **A eficácia surpreendente do Ensino da Língua dupla para Todos**. Nabe Journal of Research and Practice , 2004 .

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo : Contexto, 2006.

ESPAÑA. **REAL DECRETO** 12868/2011, 11 de julio de 2011 . BOE núme.178. Martes 26 de julio de 2011 .

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ---, **Significados de Letramento: uma nova Perspectiva sobre a prática**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3º ed. Campinas: Pontes, 1996.

LORENZO, Rocío Barros, HERMIDA, Mar Freire, PINO, Ana María González. **Curso de Literatura: español lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002

MANFRINATO, Rosane; MEDEIROS SILVA, S. E. Más allá del estereotipo: percepción y posibilidades de lectura de imágenes en la clase de E/LE. In: **V Seminário Salínguas / Discurso, aprendizagem e identidade social em práticas institucionais**, Rio de Janeiro. Página da Intenete / Programação V Seminário Salínguas, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 4ed.São Paulo: Cortez, 2005

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2006. Disponível online: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em 28 de junho de 2013.

O KAHOOT! COMO FERRAMENTA DE TRABALHO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias¹

RESUMO: Este trabalho relata uma experiência didática à luz dos pressupostos do Conectivismo (SIEMENS, 2004) e das Metodologias Ativas (GABRIEL, 2013) no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol no Ensino Fundamental. O objetivo é propor um olhar crítico sobre o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira por meio da utilização do jogo interativo *Kahoot!*. Esta investigação baseou-se no ensino híbrido (BACICH, et. al., 2015), oriundo das teorias de aprendizagem para a idade digital, como a personalização e tecnologia na educação. Trata-se de uma pesquisa constituída pela elaboração de jogos, em Espanhol, na plataforma interativa *Kahoot!*. A análise dos dados indica que, a partir da introdução do jogo, desenvolveu-se o letramento digital discente, bem como a autonomia em tecnologia na busca por caminhos organizacionais do conhecimento. Os resultados dessa pesquisa confirmaram que se trata de uma era de inteligência coletiva, na qual o aluno passa de simples espectador à protagonista em potencial.

Palavras-chave: Espanhol, *Kahoot!*, Metodologia Ativa.

RESUMEN: Este trabajo relata una experiencia didáctica a la luz de los presupuestos del Conectivismo (SIEMENS, 2004) y de las Metodologías Activas (GABRIEL, 2013) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Español en la Enseñanza Primaria. El objetivo es proponer una mirada crítica sobre la enseñanza de la Lengua Española como Lengua Extranjera a través de la utilización del juego interactivo *Kahoot!*. Esta investigación se basó en la enseñanza híbrida (BACICH, et al., 2015) de las teorías de aprendizaje para la edad digital, como la personalización y la tecnología en la educación. Se trata de una investigación constituida por la elaboración de juegos, en Español, en la plataforma interactiva *Kahoot!*. El análisis de los datos indica que, a partir de la introducción del juego, se desarrolló el letrado digital discente, así como la autonomía en tecnología en la búsqueda por caminos organizacionales del conocimiento. Los resultados de esa investigación mostraron que se trata de una era de inteligencia colectiva, en la cual el alumno pasa de simple espectador a protagonista en potencial.

Palabras clave: Español, *Kahoot!*, Metodología Activa.

1. Introdução

É sabido que a maneira de desenvolver o processo ensino-aprendizagem vem sendo modificada ao longo dos anos. Almejando ao êxito, a comunidade escolar investiga, de forma minuciosa e incansável, novas práticas pedagógicas e novos recursos atraentes para um público cada vez mais evoluído digitalmente e culturalmente. Segundo Guareschi e Biz (2005, p.25), “quem vive em sociedade não pode deixar de agir, não pode ficar apenas contemplando o rio:

¹ Mestranda em Projetos Educacionais pela EEL/USP. Email: dorinha-bastos@uol.com.br

ele é o rio; por isso ele está automaticamente comprometido.”. Nesse contexto, torna-se compreensível a busca constante por inovações em nossa instituição social.

Em épocas passadas, as teorias tradicionais da aprendizagem supriam as necessidades educacionais no âmbito escolar: o Behaviorismo – que apresenta a aprendizagem como resultado de estímulos –; o Construtivismo – cuja aprendizagem se dá por meio de interações com o meio social –; e o Cognitivismo – uma aprendizagem computacional e estruturada, tendo em conta esquemas mentais e experiências anteriormente vividas. Nesse ínterim, a era da informação começou a ceder espaço à era da inovação, ou seja, a um novo panorama repleto de possibilidades, conexões e ampliação do potencial humano, a qual traz consigo profundas transformações, e consequentemente novos desafios.

Nesse cenário, esta pesquisa observa como o Conectivismo surge para responder às limitações de teorias anteriores à aprendizagem da era digital, e, concomitantemente, para apresentar o conhecimento em constante mudança por intermédio de experiência, contato, informação e tecnologia. A partir do presente estudo, faz-se necessário responder ao seguinte questionamento: de que modo o jogo interativo *Kahoot!* pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira no Ensino Fundamental (doravante EF)?

Muito além de atender aos dispositivos legais, a inclusão da Língua Espanhola no rol de disciplinas do EF vem ao encontro de princípios, interesses e necessidades mais amplos, vinculados à formação do aluno e ao processo educativo como um todo. Constitui, além disso, um gesto político importante em razão de integrar-se às nações que fazem fronteira, pelo conhecimento do idioma que nelas se fala e pelo estudo de sua cultura.

Nesse contexto, as línguas estrangeiras de forma geral e a Língua Espanhola de forma particular devem ser encaradas como constituintes de significados, sentidos, conhecimentos e valores, fazendo eco, nessa concepção, às quatro premissas estruturadoras da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Em decorrência dessa necessidade de formar o aluno como parte de um processo educativo e de como a evolução das tecnologias digitais de comunicação tem transformado a sociedade, inclusive a educação, busca-se a inovação do ensino de Espanhol no EF por meio de ferramentas de trabalho digital, em especial o jogo interativo *Kahoot!*, que oportuniza ao aluno o desenvolvimento da metodologia ativa, e, por conseguinte, o papel de protagonista na construção do seu processo ensino-aprendizagem.

Esse projeto de pesquisa tem como objetivo discorrer sobre a relevância do ensino de Língua Espanhola no EF, por meio da metodologia ativa, utilizando como uma de suas ferramentas de trabalho o jogo interativo *Kahoot!*, a fim de refletir sobre as estratégias e as ações que contribuem para a reestruturação do processo ensino-aprendizagem de Língua Espanhola e sua cultura, priorizando a participação ativa do educando como protagonista na construção do próprio conhecimento.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em um primeiro momento, faz-se necessário entender como as transformações que a tecnologia digital traz para a sociedade têm afetado o processo de educação, como as gerações Y e Z estão se tornando híbrida e como está sendo o processo de ensino-aprendizagem dos que fazem parte dessa ascendência.

Para Gabriel (2013), é fundamental que o olhar do educador esteja voltado para os impactos das mudanças causadas pela disseminação e inserção das plataformas e das tecnologias na sociedade. Dentro desta perspectiva, o professor deixa de ser meramente um provedor de conteúdos para se converter em um catalisador de reflexões e conexões, o que constituiria a criação de um ambiente mais rico e produtivo para o alunado escolar.

Em toda revolução tecnológica as pessoas tendem a ficar encantadas [...] mas estamos passando para a fase seguinte, que é entender como funciona todo esse aparato digital para vivermos melhor, produzirmos mais, nos relacionarmos de forma mais interessante e eficiente [...] (GABRIEL, 2013, p. 19)

Nesse cenário de ensino conectado à vida contemporânea, segue como arcabouço teórico o ensino híbrido (COLLIS & MOONEN, 2001), que apresenta a personalização da tecnologia na educação e suas contribuições no âmbito escolar, em que a integração entre a sala de aula e os ambientes virtuais é fundamental na abertura da escola para o mundo e, ao mesmo tempo, para trazê-los ao universo escolar.

Para Bacich, Trevisani et al. (2015), outra integração necessária é prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência constante de imagens, ideias e vídeos.

2.1. LETRAMENTO DIGITAL / CONECTIVISMO

Atividades interativas e aulas roteirizadas com a linguagem de jogos estão cada vez mais presentes no ambiente e cotidiano escolar, já que nesse espaço há um público digitalmente nativo. As tarefas podem ser muito mais diversificadas, com metodologias mais ativas, que

combinem o melhor do percurso individual e grupal. As tecnologias móveis em rede permitem não só conectar todos os espaços, mas também elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino-aprendizagem adaptados a cada situação, ou seja, aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos muito rápidos e aos mais lentos; aos que precisam de muita tutoria e acompanhamento e aos que sabem aprender sozinhos.

Padrão semelhante pode ser observado por Siemens (2004), que aborda uma teoria de aprendizagem para a idade digital. Nela, o Conectivismo apresenta um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectônicas na sociedade, onde a aprendizagem não é mais uma atividade interna, individualista. O modo como o aluno nativo digital estuda é alterado quando se utilizam novas ferramentas.

Desse ponto de vista, Siemens (2004) defende que o campo da educação tem sido lento em reconhecer tanto o impacto das novas ferramentas de aprendizagem como as mudanças ambientais na qual tem significado a aprendizagem. O Conectivismo fornece uma percepção das habilidades e tarefas de aprendizagem necessárias para os alunos florescerem na era digital.

[...] Conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializados, e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento. (SIEMENS, 2004, p. 05)

No que tange à metodologia ativa como ferramenta de trabalho no processo ensino-aprendizagem, pode-se inferir o jogo interativo *Kahoot!* como uma novidade em relação ao ensino do Espanhol, como língua estrangeira moderna, porque o grau de integração e motivação do corpo discente através de um dispositivo de aprendizagem móvel é mais significativo.

[...] os jogos de criação digital na escola funcionam como espaços de afinidades, já que se constituem como espaços nos quais os alunos têm interesses comuns, trabalham com outros alunos de diferentes faixas etárias e se autorregulam ao longo do trabalho a partir dos objetivos específicos negociados com o professor. (BACICH, 2018, p. 124)

Isso ocorre devido à estratégia de interação entre os alunos com base no oferecimento de incentivos que estimulem o engajamento dos mesmos com as habilidades e competências linguísticas e de cultura hispânica de maneira lúdica, apesar do uso de uma metodologia tradicional de ensino.

As metodologias antigas, quando acompanhadas da dimensão tecnológica, de princípios de gamificação e de atividades interativas, representam uma escolha de ensino-aprendizagem que parece funcionar ao nível da motivação e da ludicidade. (PETIT & LACERDA SANTOS, 2013, p. 17)

2.2. KAHOOT!

Kahoot! é uma plataforma de criação de questionário, pesquisa e *quizes*. Criado em 2013 e baseado em jogos com perguntas de múltipla escolha, permite aos educadores e estudantes investigar, criar, colaborar e compartilhar conhecimentos. A presente ferramenta digital funciona em qualquer dispositivo tecnológico conectado à Internet, é gratuita na Web, o que permite o uso de *quizes* na sala de aula para a ativação e o envolvimento os alunos em diversas discussões no espaço escolar.

O professor pode usar o *Kahoot!* de muitas guisas, dependendo dos seus objetivos educacionais. O *quiz* é o tipo mais comum, nele, não há limite para o número de perguntas, cada questão pode ter uma imagem associada ou vídeo e duas a quatro respostas de múltipla escolha. É necessário que haja pelo menos uma resposta correta, e o prazo para cada pergunta pode ser definido individualmente a partir de 5 segundos a 2 minutos.

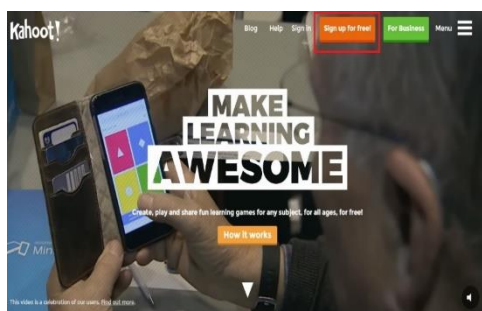
Dentre as características desta plataforma estão: possui *apps* que aliam a vertente do jogo à aprendizagem; o uso 100% da Internet; a autonomia do professor em determinar o tempo de resolução para cada questão, acompanhar a atividade no Datashow em que é mostrado o desempenho dos alunos e fazer o download dos resultados em uma planilha *Excel*.

As perguntas são apresentadas no Datashow e os educandos respondem em seu celular, *tablet*, *notebook* ou no computador da escola. Quanto mais rápido alguém responder a uma pergunta correta, mais pontos recebem. Os cinco melhores na pontuação são exibidos na tabela de classificação e o vencedor é apontado no final do jogo.

2.2.1. COMO ELABORAR UM KAHOOT!

Para elaborar um *Kahoot!*, é preciso criar uma Conta *Kahoot!* no link <<http://getkahoot.com/>>. A criação da conta é gratuita pelo *Sing up for free!*, observado na Figura 1.

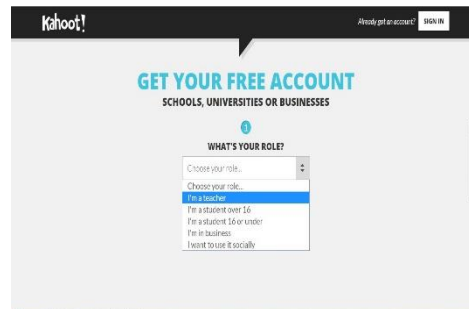
Figura 1: A criação da conta



Fonte: *print screen* da página virtual *Kahoot!*

Após a criação da conta, apresentado na Figura 1, o professor precisa escolher o tipo de usuário. A Figura 2 ilustra como realizar a escolha do tipo de usuário.

Figura 2: Escolha do tipo de usuário

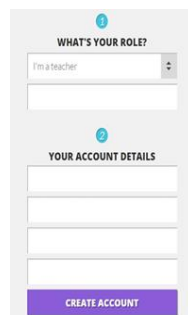
The image shows the Kahoot! website's account creation interface. At the top, there's a black header with the Kahoot! logo and a 'SIGN IN' button. Below the header, the main heading is 'GET YOUR FREE ACCOUNT' in blue, followed by 'SCHOOLS, UNIVERSITIES OR BUSINESSES' in smaller black text. A blue circle with the number '1' indicates the first step. The section is titled 'WHAT'S YOUR ROLE?'. There are two 'Choose your role:' labels. The first dropdown menu is open, showing options: 'I'm a teacher' (highlighted in blue), 'I'm a student over 16', 'I'm a student 16 or under', 'I'm in business', and 'I want to use it socially'. A 'CREATE ACCOUNT' button is visible at the bottom right of the form area.

Fonte: *print screen* da página virtual Kahoot!

Posterior a escolha do tipo de usuário, conforme se observa na Figura 2, deve-se preencher as informações solicitadas e clicar em *Creat Account*.

A Figura 3 ilustra o local de preenchimento das informações para a criação da conta.

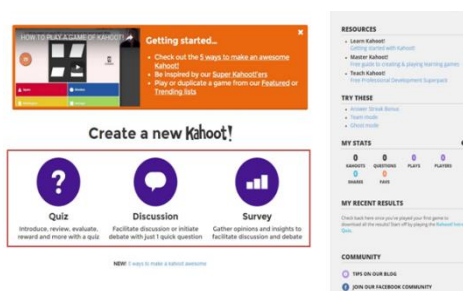
Figura 3: Criação da conta

The image shows the second step of the Kahoot! account creation process. A blue circle with the number '2' is at the top. The section is titled 'YOUR ACCOUNT DETAILS'. It contains several input fields for personal information, including a dropdown menu for 'I'm a teacher' (selected). At the bottom, there is a prominent purple 'CREATE ACCOUNT' button.

Fonte: *print screen* da página virtual Kahoot!

Conforme se observa na Figura 3, deve-se apresentar as informações para a criação da conta e, ao entrar em *Creat Account*, é necessário acessar ao painel pessoal, que apresentará três opções: *Quiz*, *Discussion* e *Survey*. A Figura 4 ilustra as três opções/ferramentas no painel pessoal.

Figura 4: Painel pessoal



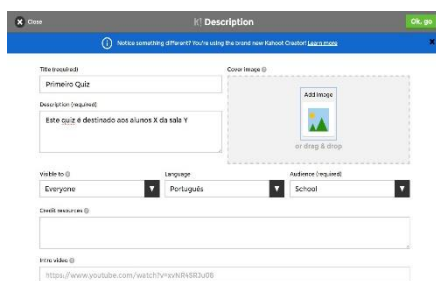
Fonte: *print screen* da página virtual Kahoot!

Conforme se observa na Figura 4, tem-se três opções de ferramentas para desenvolver com os alunos. Para a elaboração do jogo interativo, é necessário selecionar o ícone *quiz*.

O *quiz* apresenta perguntas e respostas, das quais pode-se escolher o tempo de resposta e se valerão pontos; no *quiz* pode haver de duas a quatro respostas para cada questão e há a obrigatoriedade da seleção de uma opção correta. Não existe resposta correta e nem pontuação nesta modalidade. Em pesquisa há a coleta de opiniões sobre a questão levantada, os votos de cada um não são exibidos na tela (anônimos), podendo ser acessados apenas pelo criador da pesquisa através de relatórios; assim como no *Discussion*, não existem opções corretas e nem pontuação nesta modalidade.

A Figura 5 apresenta a descrição de um *quiz*. É necessário preencher alguns campos, como: título, descrição, a definição para quem ele estará visível, idioma e espectadores. Demais campos como fontes, vídeo e imagem são campos opcionais.

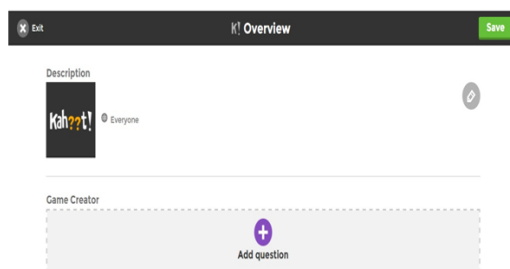
Figura 5: Descrição do jogo



Fonte: *print screen* da página virtual Kahoot!

Após os devidos preenchimentos descrevendo o quiz, ilustrado na Figura 5, é conveniente seguir em *OK, GO*, e adicionar a primeira questão, com um clique em *Add Question*, conforme se observa na Figura 6.

Figura 6: Adição de questões



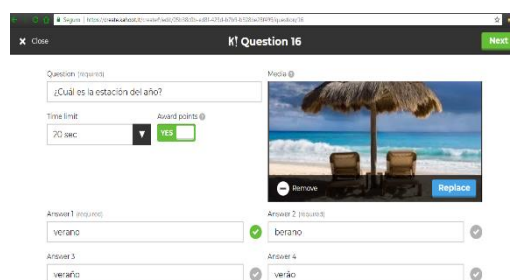
Fonte: *print screen* da página virtual Kahoot!

A exemplo da Figura 6, é necessário adicionar a questão desejada e selecionar o limite de tempo para a resposta. Não há limite de inserção de questões.

A opção *Award points* apresenta a opção de permitir que a questão valha pontos (deixar no *yes*). *Answer* (resposta) mostra que podem ser usadas de duas a quatro respostas, não sendo obrigatório usar todas as opções.

A Figura 7 apresenta a inserção das alternativas.

Figura 7: Elaboração das alternativas



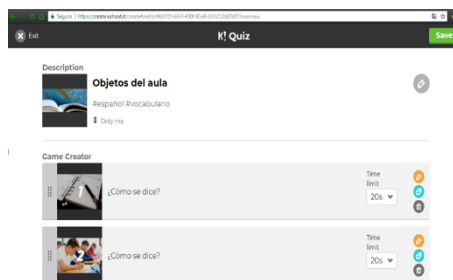
Fonte: *print screen* da página virtual Kahoot!

Vale ressaltar que, conforme ilustrado na Figura 7, ao lado de cada resposta há um símbolo para demarcar a opção correta e ao finalizar, é importante clicar em *Next*.

É fundamental apontar que, as perguntas têm um limite de 90 caracteres e as respostas um limite de 60 caracteres.

A Figura 8 apresenta a ação posterior à primeira questão salva, é possível adicionar outras de acordo com o desejo do administrador através do *Add Question*, assim como também é possível editar novamente uma questão ou excluí-la. Criado o *quiz*, é necessário clicar em *save*.

Figura 8: Elaboração de novas questões

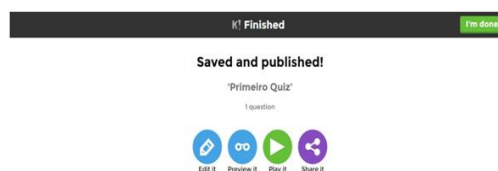


Fonte: *print screen* da página virtual Kahoot!

A exemplo da Figura 8, após finalizado o *quiz*, ou seja, após inseridas todas as questões desejadas, serão exibidas as opções *editar* (edita o *quiz* elabora), *pré visualizar* (pré visualiza as questões criadas) e *jogar* (inicia o *quiz*).

A Figura 9 ilustra onde ocorre o compartilhamento do jogo interativo.

Figura 9: Compartilhamento do jogo



Fonte: *print screen* da página virtual Kahoot!

A exemplo da Figura 9, pode-se fornecer o link para compartilhar em redes sociais e demais ambientes desejados, além de permitir o envio direto a uma pessoa cadastrada por meio do nome de usuário dela. Caso não seja desejo do administrador utilizar tais opções no momento, basta clicar em *I'm Done*.

2.2.2. COMO JOGAR UM KAHOOT!

Antes de iniciar o jogo aparecem as indicações *Classic* ou *Team mode*. No Modo Clássico cada jogador marca pontos individualmente, aumentando a sensação de competição entre os integrantes. O Modo *Time* é indicado para o trabalho em equipe, cada cor representa um time, o qual deverá interagir e pensar rápido para vencer os outros times. Os times podem ser montados de acordo com a preferência de quem aplica o *quiz*.

Levando em consideração que cada time utiliza um aparelho (celular, *tablet*, *notebook*, etc.), os integrantes precisam acessar *kahoot.it* e digitar o *pin* e o seu *nickname* fornecidos na tela ao iniciar o *quiz*.

A Figura 10 apresenta o local de inserção dos nomes dos integrantes do jogo interativo.

Figura 10: Inserção dos integrantes do jogo

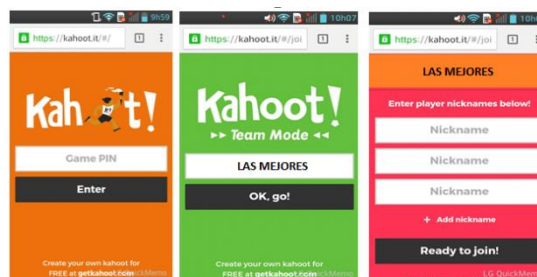


Fonte: *print screen* da página virtual Kahoot!

Ilustrado na Figura 10, vê-se que na tela do administrador do *quiz* será exibido os times já disponíveis para iniciar o jogo, este não terá início até que o seu administrador clique em *Start*, propiciando tempo para todos os times se organizarem e acessarem o *Kahoot!*.

A Figura 11 apresenta a maneira pela qual os participantes verão o *Kahoot!* no dispositivo móvel.

Figura 11: Apresentação do jogo no dispositivo móvel



Fonte: *print screen* da página virtual Kahoot!

A Figura 11 exemplifica a apresentação do jogo no dispositivo móvel do estudante e o direciona na iniciação do *quiz* no aguardo das respostas a serem coletadas ou que o tempo combinado acabe e, após o término do tempo, é exibido um gráfico referente às respostas. Depois da exibição do gráfico, é necessário clicar em *Next* e dar continuidade ao jogo interativo.

Por fim, é exibido o placar final. Abaixo do placar haverá outras opções como *play again* (jogar o mesmo *quiz* novamente), *ghost mode* (um jogador do computador disputa com outro jogador o mesmo *quiz*, para simular resultados), *save results* (é possível salvar os resultados deste *quiz* em *Excel* ou exportá-lo para o *Google Drive*) e *favorite* (caso seja desejo do administrador marcar o *quiz* em sua lista de favoritos).

3. METODOLOGIA

Em face do assunto deste estudo, esta pesquisa acadêmica foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa indireta (CUNHA 2001) com enfoque no jogo interativo *Kahoot!*, como ferramenta de trabalho significativa no processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira moderna – Espanhol no EF.

A pesquisa se apresenta como um estudo de caso, e do ponto de vista metodológico, possui caráter quali-quantitativo. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é caracterizado como uma pesquisa empírica que se dá em um contexto específico. Além disso, o investigador busca abordar um fenômeno contemporâneo inserindo-se no ambiente de sua realização.

Para isso, a fim de relacionar no arcabouço teórico e prático, propõe-se uma atividade com as habilidades e competências linguísticas e de cultura hispânica a partir da ferramenta digital *Kahoot!*. Desse modo, se chega a um resultado expressivo e inovador, que traz as tecnologias digitais ao cotidiano de sala de aula no EF.

4. ANÁLISE DE DADOS

A aplicação dos jogos interativos foi realizada durante o primeiro e o segundo semestre de 2018. A intervenção se deu durante meia hora (uma vez a cada quinze dias) com as turmas dos 6º aos 9º anos – EF, nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira Moderna, em uma escola da rede privada no interior do estado de São Paulo.

Em média, 30 (trinta) alunos de cada turma vinham de uma sequência de aulas que abordaram conceitos morfosintáticos, lexicais e interpretações textuais com diferentes gêneros, temas e portadores textuais.

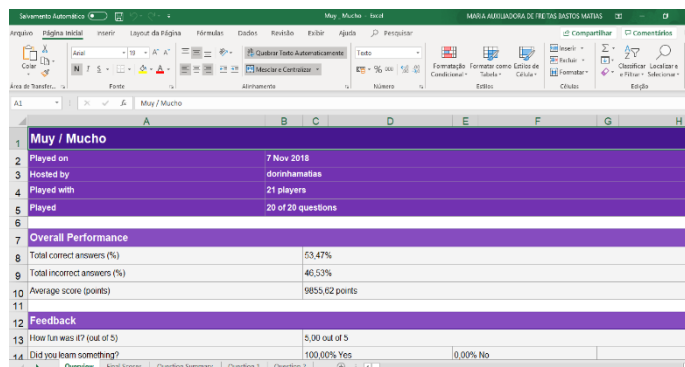
Os dados coletados foram de caráter qualitativo e quantitativo, buscando analisar a opinião dos estudantes do EF quanto ao uso das ferramentas digitais durante a implementação de um conteúdo. Desta forma, as informações referentes à aplicação do conteúdo, de cunho quantitativo, foram realizadas por intermédio da ferramenta *Kahoot!*. Já os dados qualitativos, que dizem respeito à opinião dos alunos quanto à utilização das ferramentas, foram registrados em diário de campo, tendo sido considerados os discursos e as reações à metodologia desenvolvida.

Foram utilizados dezenas de questionários com testes conceituais e interpretativos. Cada questão foi projetada no quadro a partir do site, mostrando o enunciado e as opções de maneira clara. Cada teste conceitual foi composto por um enunciado e quatro alternativas, das quais apenas uma era a correta.

Os dados foram coletados e armazenados de maneira automática durante a realização da intervenção pedagógica por meio do aplicativo *Kahoot!*. Esses dados foram então exportados para planilhas e analisados de maneira quantitativa, considerando o aumento ou diminuição no número de respostas corretas dadas por cada aluno ao longo das atividades.

A Figura 12 apresenta uma planilha, gerada pela própria ferramenta digital, para a realização de análises quantitativas e qualitativas.

Figura 12: Planilha para análise qualitativa e quantitativa



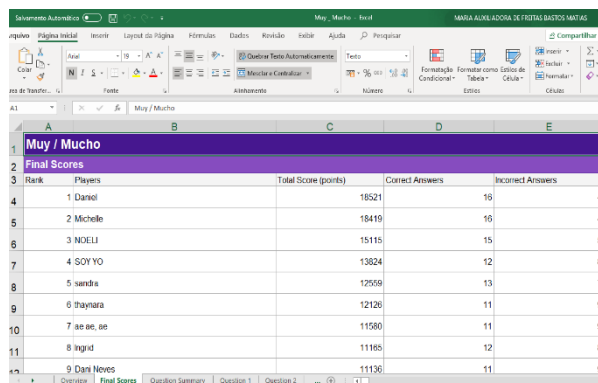
Muy / Mucho			
1	Played on	7 Nov 2018	
2	Hosted by	dorisnamallas	
3	Played with	21 players	
4	Played	20 of 20 questions	
5			
6	Overall Performance		
7	Total correct answers (%)	53.47%	
8	Total incorrect answers (%)	46.53%	
9	Average score (points)	9855.62 points	
10			
11	Feedback		
12	How fun was it? (out of 5)	5.00 out of 5	
13	Did you learn something?	100.00% Yes	0.00% No
14			

Fonte: *print screen* da página virtual *Kahoot!*

A exemplo na Figura 12, tem-se um levantamento de dados para análise quantitativa e qualitativa da turma em um jogo específico.

A Figura 13 expõe uma planilha, também gerada pelo jogo interativo, de total de erros e acertos de cada aluno no decorrer da atividade.

Figura 13: Planilha de total de erros e acertos



Muy / Mucho				
Final Scores				
Rank	Players	Total Score (points)	Correct Answers	Incorrect Answers
1	Daniel	18521	16	4
2	Michelle	18419	16	4
3	NDELI	15115	15	5
4	SOY YO	13824	12	8
5	sandra	12558	13	7
6	thaynara	12126	11	9
7	ae ae, ae	11580	11	9
8	Ingrid	11185	12	8
9	Dani Neves	11136	11	9

Fonte: *print screen* da página virtual *Kahoot!*

Além de apresentar o total de erros e acertos de cada aluno, ilustrado na Figura 13, tem-se uma planilha específica para cada questão do jogo revelando a alternativa selecionada por cada um que realizou a atividade, a exemplo na Figura 14.

Figura 14: Planilha de total de erros e acertos na questão 1

The screenshot shows a Kahoot! game results page for a game titled 'Muy Mucho'. It displays a spreadsheet of student scores and answers for Question 1. The spreadsheet has columns for 'Player', 'Answer', 'Score', 'Time', and 'Points'. The 'Answer' column shows the selected answer for each player, and the 'Score' column shows the score for each player. The 'Time' column shows the time taken to answer the question, and the 'Points' column shows the points earned. The spreadsheet is filtered to show only the results for Question 1.

Player	Answer	Score	Time	Points
Aluno 1	Correct	100%	10s	1000
Aluno 2	Incorrect	0%	15s	0
Aluno 3	Correct	100%	12s	1000
Aluno 4	Incorrect	0%	18s	0
Aluno 5	Correct	100%	11s	1000
Aluno 6	Incorrect	0%	16s	0
Aluno 7	Correct	100%	13s	1000
Aluno 8	Incorrect	0%	17s	0
Aluno 9	Correct	100%	14s	1000
Aluno 10	Incorrect	0%	19s	0

Fonte: *print screen* da página virtual Kahoot!

Com base nos dados ilustrados na Figura 14, o administrador consegue levantar as dificuldades e compreensibilidade do participante, individualmente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu responder o questionamento inicial e alcançar os objetivos propostos. A questão inicial dizia respeito ao modo pelo qual a utilização do jogo interativo *Kahoot!* poderia contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol, como língua estrangeira moderna no EF. Para respondê-la, investigou-se a importância do uso da metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, embasando-se, para isso, em diversas fontes teóricas. A análise dos dados evidenciou que letramento digital é ter autonomia em tecnologia, não apenas em relação ao uso de ferramentas digitais, mas pela busca constante por caminhos organizacionais do conhecimento, que, por ser um organismo vivo, não existe controle absoluto.

No que diz respeito à especificidade do ensino de Espanhol como língua estrangeira no EF, entende-se que há pelo menos duas razões fundamentais que lhe dão sustentação: uma delas de natureza histórica, relacionada às raízes ibéricas, com reflexos claros tanto sobre a cultura quanto sobre a língua, objetos de reflexões que certamente incidem sobre a construção de uma identidade; outra de natureza política, em função da situação geográfica do país estar rodeado

de um conjunto de países cuja língua oficial é o Espanhol, com os quais é conveniente que o diálogo se estabeleça não apenas para o fortalecimento de relações políticas e econômicas, mas também, ou sobretudo, para a construção de uma verdadeira identidade continental a fim de que, com ela, seja possível entender e afirmar, positivamente, o lugar e o papel do aluno nesse contexto.

Outro ponto considerado pela pesquisa é que há uma lacuna de cunho teórico e prático referente ao desenvolvimento de competências digitais na formação – inicial e continuada – do professor, devido à escassez de estudos sobre o mapeamento e a descrição de competência e níveis de proficiência em letramento digital. O melhor caminho para formar as novas gerações é desenvolver nelas as competências digitais. Sendo assim, para efetivamente trabalhar com tecnologia, é conveniente que o professor faça, no primeiro momento, uma organização de conteúdos para, em seguida, compartilhar, colaborar e reconstruir esta organização com os outros professores. O professor não precisa ter o pleno domínio em termos de uso de ferramentas digitais, mas é recomendável que ele entenda a usabilidade delas.

Quando se abordam atividades interativas, em especial o *Kahoot!*, é visível o entusiasmo do corpo discente, no EF, com a proposta de trabalho. Tal envolvimento ocorre pelo motivo de o adolescente estar completamente conectado ao ambiente virtual, ser aluno nativo digital. A problemática está em este estudante nativo digital seguir caminhando de uma maneira desenfreada e fazendo mau uso da tecnologia. A escola, especialmente de EF, precisa caminhar junto com a tecnologia; nesse sentido, é preciso repensar na metodologia, entender que as gerações Y e Z precisam de novidade e velocidade, mas também de direcionamento.

A partir desta pesquisa, fica claro que tal temática, no entanto, ainda tem espaço para novas investigações e novas reflexões, pois são poucos os teóricos que se dedicam a analisar o uso de novas ferramentas digitais voltadas para um melhor desenvolvimento do aluno no seu processo ensino-aprendizagem, na qual o mesmo passa de simples espectador à protagonista em potencial.

6. Referências bibliográficas

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- COLLIS, B., & MOONEN, J. (2001). **Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations**. London: Kogan Page, 2001.

COSTA, G. **Kahoot!:** Um game show em sala de aula. 2016. Disponível em: www.giseldacosta.com/wordpress/kahoot-um-gameshow-em-sala-de-aula/. Acesso em: 23 jun. 2018.

CUNHA, M. B. **Para saber mais:** fontes de informação em ciência e tecnologia. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2001.

GABRIEL, M. **Educ@r:** a Revolução Digital na Educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GUARESCHI, P. A.; BIZ, Osvaldo. **Mídia, Educação e Cidadania.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PETIT, T.; LACERDA SANTOS, G. **A aprendizagem não formal da língua estrangeira usando o smartphone:** por quê voltamos a metodologias do século XIX?. In: 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação - 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias, 2013, Recife (PE). Anais do 5º. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/A%20aprendizagem%20n%C3%A3o%20formal%20da%20l%C3%ADngua%20estrangeira%20usando%20o%20smartphone%20-%20por%20qu%C3%AA%20voltamos%20a%20metodologias%20do%20s%C3%A9culo%20XIX.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

SIEMENS, G. **Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital.** 2004. Disponível em: [http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo\[siemens\].pdf](http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo[siemens].pdf). Acesso em: 30 jun. 2018.

YIN, R. K., **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE ATIVIDADES DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO DO CAp/UFRR

Maria Lúcia da Silva Brito (CAp/UFRR)¹

Natália Barroncas Da Fonseca (CAp/UFRR)²

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar múltiplas possibilidades de atividades para alunos de ensino médio nas aulas de Língua Inglesa. O trabalho é fruto de atividades docentes desenvolvidas nos anos de 2012 a 2017 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima pelas professoras de Língua Inglesa. A partir da metodologia de pesquisa-ação, utilizando os registros de aula e produções discentes arquivadas, apresentamos quatro atividades desenvolvidas: produção de tirinhas, dicionário ilustrado, charges, mapas mentais e ilustrações para falsos cognatos, vídeos e entrevistas com alunos estrangeiros. Os resultados revelam que essas atividades são apreciadas pelos alunos, que se empenham na realização dos trabalhos.

Palavras-chave: Atividades, Língua Inglesa, Ensino Médio, Colégio de Aplicação/UFRR.

ABSTRACT: The present article aims to present multiple possibilities of activities for high school students in English language classes. The work is the result of teaching activities developed in the years 2012 to 2017 at Lab School of the Federal University of Roraima by the teachers of English Language. From the action-research methodology, using the class records and student productions filed, we present four activities developed: production of comic strips, illustrated dictionary, cartoons, mind maps, videos and interviews with foreign students. The results show that these activities are appreciated by the students, who are engaged in carrying out the work.

Keywords: Activities, English Language, High School, Lab School/UFRR.

1. Introdução

Este artigo apresenta o relato de experiências de duas professoras de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação/CAp da Universidade Federal de Roraima/UFRR. A elaboração do artigo foi possível graças ao registro das atividades em Diários de Aula com “os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2008, p. 13) e pela composição de portfólios com os trabalhos dos alunos: *Picture dictionary* e *Comic Strips*. As atividades foram desenvolvidas no período de 2012 a 2017.

Em 2012, a professora Maria Lúcia trabalhou com a Língua Inglesa nas seis turmas de Ensino Médio ouvindo muitas “crenças” (BARCELOS, 2004) dos alunos a respeito da própria

¹ Professora EBTB do Colégio de Aplicação da UFRR. Doutora em Educação UFJF. Mestre em Letras UFRR. E-mail lucia.brito@ufr.br

² Professora EBTB do Colégio de Aplicação da UFRR. Doutoranda em Letras UFRGS. Mestre em Letras UFRR. E-mail natbarroncas@gmail.com

aprendizagem. Declarações como “Eu não sei nada de inglês” ou “Não sei a utilidade de se estudar inglês”. Estas crenças despertaram a busca por atividades que pudessem levar os alunos a “perceberem” o “vivido”, a fim de “conceber” um novo olhar para o *background*.

Estas crenças são

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

Deste modo, foi apresentada aos alunos uma pesquisa com o objetivo de coletar um rol de palavras ou expressões utilizadas no cotidiano. Foi possível compor uma lista com mais de 550 palavras e expressões do cotidiano, cujos significados são depreendidos pelo uso que faz destas palavras e expressões no dia a dia. Só esta etapa da pesquisa causou espanto aos alunos quando reconheceram o seu *background*. A etapa seguinte foi a escolha de uma palavra ou expressão para ilustração. Todos os trabalhos foram arquivados em portfólio da professora intitulado *Picture Dictionary*.

No ano de 2013, muitos alunos apresentaram a preocupação com as questões de Língua Inglesa propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de forma que a atividade escolhida foi a elaboração de *Comic Strips*. Primeiro, foram trabalhadas questões do ENEM de anos anteriores e os alunos puderam perceber que o gênero textual apresenta as mesmas características nas línguas inglesa e portuguesa. Depois, cada aluno elaborou suas próprias tirinhas, compondo o portfólio intitulado *Comic Strips*.

Percebe-se que as atividades foram desenvolvidas de forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Arte e Língua Portuguesa, sendo que o produto final foi a composição de portfólios que, hoje, compõem o acervo da referida professora.

A professora Natália trabalhou com a disciplina de Língua Inglesa no ensino médio no período de 2016 e 2017 e, no primeiro semestre de 2018, atuou no ensino fundamental também com o ensino de língua inglesa. Neste período, a referida professora procurou desenvolver atividades de ensino de língua que fossem interdisciplinares e multimodais, estimulando os alunos a terem mais autonomia para usar a língua inglesa.

Dessas atividades de ensino, a criação final dos alunos nos mostrou, em boa medida, a materialidade do que eles aprenderam durante as aulas. Alguns dos materiais produzidos, como o exemplo do que trazemos para a discussão aqui, por eles englobam: pôsteres, *cartoons*, *Mind maps* e ilustrações para falsos cognatos. Vale destacar, que algumas propostas de atividade como a elaboração de *Mind Map*, *cartoons* e pôsteres foram sugestões do próprio

livro didático de língua inglesa que foram ajustadas às necessidades dos alunos e realizadas em sala.

Todas essas produções eram acompanhadas de discussão de temas relevantes do nosso cotidiano, como: *phubbing* e preconceito de qualquer ordem.

2. Quem são as docentes e quais suas trajetórias acadêmico-profissionais?

As professoras apresentam a dupla habilitação da formação de Letras, sendo possível trabalhar com as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Vale ressaltar que, em Roraima, a maior parte dos professores habilitados em Letras faz a opção por apenas uma das disciplinas.

A professora Maria Lúcia da Silva Brito é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima, com mais de 30 anos de experiência docente.

A professora Natália Barroncas da Fonseca é Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima, com mais de 5 anos de experiência docente.

As atividades apresentadas como possibilidades são resultado de planejamento participativo e dialogado com os alunos. O processo avaliativo no CAP/UFRR, conforme Regimento Interno, prevê 20% da nota para a realização de prova multidisciplinar, 50% para avaliação escrita (1, 2 ou 3 a critério do docente) e 30% para trabalhos. É justamente na parte dedicada aos trabalhos que há o espaço e a possibilidade de diálogo com os alunos de modo a “ouvi-los” a fim de promover possibilidades de atividades diversificadas.

3. O ensino médio no CAP/UFRR

O CAP/UFRR, como toda instituição de ensino, apresenta uma organização de tempos e espaços escolares peculiares, sendo o Ensino Médio constituído por duas turmas de cada série, com 25 alunos cada. São, geralmente, 150 alunos no total. Até 2016 havia duas formas de ingresso: sorteio e a realização de provas. O sorteio destinava-se aos alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e a provas de seleção ocorriam a partir do 6º ano. Eram realizadas provas contendo questões de Língua Portuguesa e Matemática. Desde 2017, a forma de ingresso tem sido sorteio para todas as vagas.

A composição de disciplinas do Ensino Médio é diferente de todas as escolas públicas de Ensino Médio de Roraima. No CAP/UFRR os alunos têm aulas de Língua Portuguesa,

Literatura Brasileira, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, História, Geografia e Iniciação Científica, sendo que são todas disciplinas obrigatórias, ou seja, os alunos estudam tanto inglês quanto espanhol.

Vale ressaltar que, no Ensino Médio, trabalhamos com

[...] garotos que são diversos em gênero, nas idades, nas suas experiências, culturas, linguagens, em suas origens e pertencimentos sociais. São diversos também em suas trajetórias escolares, nas demarcações étnico-raciais, além de outras de suas várias clivagens e posições no tecido social (TEIXEIRA, 2014, p. 18).

As disciplinas de Língua Inglesa e Língua Espanhola são contempladas com duas aulas semanais de cinquenta minutos cada e, geralmente, os professores solicitam à Coordenação Pedagógica que as aulas sejam distribuídas durante a semana e não apresentados dois tempos seguidos. A justificativa se dá em razão de que, quando ocorrem os feriados, os intervalos entre as aulas ficam maiores, mas quando realizamos tarefas que necessitam de um tempo maior, não há dificuldades para a realização de trocas com colegas de outras disciplinas.

4. As possibilidades de atividades

Sempre iniciamos o ano letivo aplicando um questionário com o objetivo de conhecer melhor os alunos, bem como suas necessidades e seus gostos. Por meio de análise do questionário, descobrimos que todos os alunos têm interesse em continuar os estudos na graduação. Alguns alunos revelam-se bem decididos sobre a escolha do curso e outros atravessam um período de dúvidas. Os resultados também apontam que os discentes reconhecem a importância da Língua Inglesa em qualquer área do conhecimento. Desta forma, as crenças apresentadas são, na realidade, uma forma de indicar as dificuldades em desenvolver as quatro habilidades comunicativas: ouvir, falar, ler e escrever (ALMEIDA FILHO, 1993).

Os questionários são importantes, ainda, por nos apresentar as condições de acesso dos alunos às informações. Desta forma, também identificamos os alunos que apresentam potencial para participar de diferentes eventos e programas. No que se refere à Língua Inglesa, destacamos o programa Jovens Embaixadores que, desde 2012, apresenta a participação efetiva de alunos do CAp, sempre levando candidatos selecionados para a etapa final, tendo inclusive duas jovens embaixadoras: em 2014 e 2017.

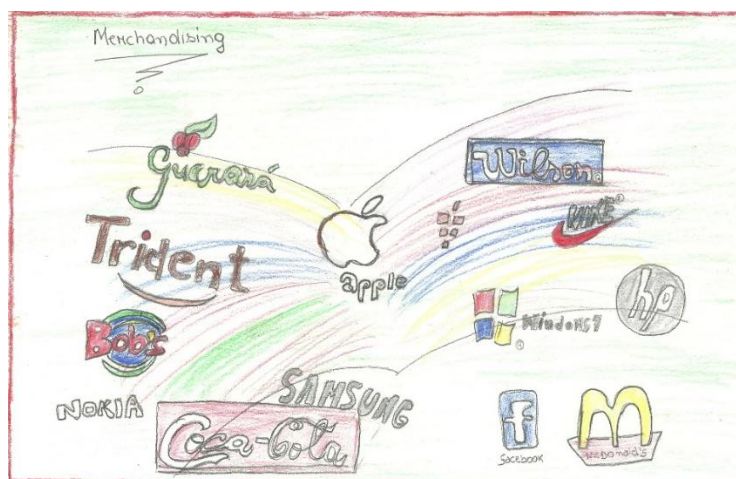
Holden & Rogers (2001, p. 11) orientam que o aprendizado dos alunos

[...] é da responsabilidade do professor. Esse aprendizado acontece dentro do contexto de uma determinada escola ou de um determinado ambiente de aprendizado. O papel-chave do professor é certificar-se de que as metas de aprendizado e os métodos de ensino estejam adequados ao contexto [...].

Os autores acrescentam que a aula comunicativa exige tanto a motivação quanto a possibilidade de discussão de assuntos reais que levem à descoberta de informações verdadeiras, fazendo relações interdisciplinares e extraescolares.

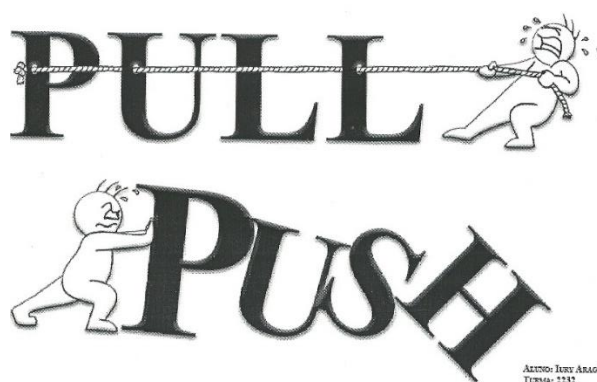
Assim, as atividades de PICTURE DICTIONARY e COMIC STRIPS nos permitiram perceber que a Língua Inglesa é vivida em várias situações do cotidiano, como podemos conferir nas figuras a seguir:

Figura 01 – *English around us*



Fonte: Acervo de Brito (2012).

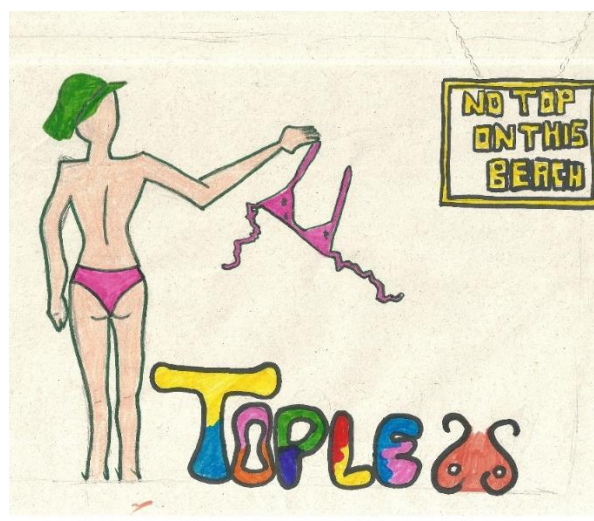
Figura 02 – *False Friends*



Fonte: Acervo de Brito (2012).



Figura 03 - *Topless*



Fonte: Acervo de Brito (2012).

Figura 4 – *Show*



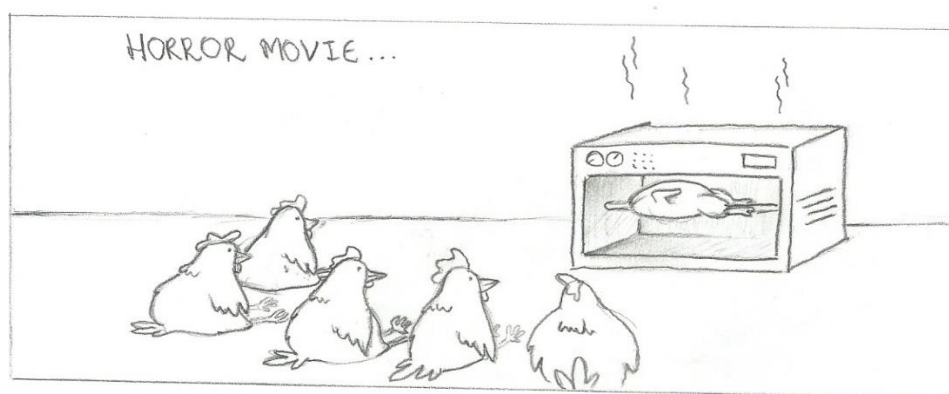
Fonte: Acervo de Brito (2012).

Figura 05 – Comic strip A



Fonte: Acervo de Brito (2013).

Figura 06 – Comic strip B



Fonte: Acervo de Brito (2013).

Figura 07 – Comic strip C



Fonte: Acervo de Brito (2013).

Figura 08 – Joystick



Fonte: Acervo de Brito (2012).

Figura 09 – Poster



Fonte: Acervo de Fonseca (2016).

Além das atividades aqui apresentadas, os alunos também produziram vídeo clipes, apresentações em sala com música, diálogos dramatizados, análise de filmes, show de talentos e feiras temáticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que nenhuma metodologia é completa em si mesma por isso defendemos a ideia de que, mesmo que o docente faça uma opção metodológica, esta não deve lhe impor limites. É preciso observar muitas possibilidades de trabalho com os jovens do Ensino Médio, visto que

[...] diante de nós e sob a nossa responsabilidade, não alunos, como nos acostumamos pensar e falar, mas jovens. Ali estão meninos e meninas, garotos e garotas, rapazes e moças, guris e gurias que, conosco, compartilham espaços e tempos de suas vidas juvenis estando no lugar de, na função e no papel de alunos. E nós, os adultos, no lugar, na função, no papel de mestres. Sendo assim, o jovem é o SUBSTANTIVO e o aluno é o ADJETIVO, embora muitas vezes a gente se esqueça disso, nos relacionando com eles como se fossem somente alunos [...]. Ali não estão nem crianças, nem gente já adulta, mas as juventudes, como tudo o que há de específico ou particular a essa fase das temporalidades humanas (TEIXEIRA, 2014, p. 18).

Nós, professoras do CAP/UFRR, nos consideramos privilegiadas por trabalharmos em um ambiente que oportuniza aos alunos recursos para aprimorar cada vez mais o conhecimento. Há a disposição de alunos e professores uma biblioteca escolar com acervo didático, informativo e teórico; Sala de Leitura com milhares de títulos disponíveis para empréstimo, Laboratório de informática com 28 computadores, acesso à *internet* e possibilidade de impressão. Além dos já supracitados TV, *notebook*, projetor multimídia e salas temáticas.

Defendemos o argumento de que o conhecimento só é válido quando é capaz de transformar o sujeito, habilitando-o a enfrentar novos desafios e situações diversas. Como docentes, também apresentamos crenças, mas defendemos que é necessário que os professores estejam sempre receptivos a mudanças e abertos às sugestões dos alunos, buscando adequar-se a novas estratégias de ação e proporcionando a construção do planejamento participativo que conta com a participação dos sujeitos do processo educacional: os jovens alunos.

6. Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e o ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, vol. 7, Ed. da Universidade de Pelotas nº 1, p. 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: **tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. In: Barcelos, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

HOLDEN, Susan & ROGGER, Michey. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: SBS, 2001.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS AULAS DE ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO: DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS

Renata Martuchelli Tavela¹

RESUMO: As Leis Federais nº10.639/2003 e nº 10.645/2006 obrigam o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no Brasil, na Educação Básica, para que crianças e sobretudo os jovens reflitam sobre as relações Étnico-Raciais. Leis estas, que desempenham um papel primordial para o alcance da equidade racial, valorizando suas diferenças. E se vivemos em uma sociedade pluricultural podemos trazer esse tema para aula de língua estrangeira (nesse caso o espanhol) que vivencia mais a Interculturalidade. Para tal proposta selecionei obras de autores hispano-falantes em que mostram a influência das culturas negra, indígena, cigana e árabe em seus respectivo países, e o preconceito que ainda enfrentam. Além dos alunos praticarem o idioma espanhol, promoveu-se a Interculturalidade por meio da leitura e análise de textos literários. Assim como, a contribuição para a formação de cidadãos atuantes e que respeitam as diferenças, desconstruindo estereótipos e preconceitos.

Palavras-chave: Relações étnico -raciais, interculturalidade, jovens.

RESUMEN: Las Leyes Federales nº 10.639/2003 y nº 10.645/2006 obligan la enseñanza de la Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena en Brasil en la Educación Básica, para que los niños y especialmente los jóvenes reflejan acerca de las relaciones Étnico-Raciales. Leyes estas, que desempeñan un papel primordial para el alcance de la equidad racial, valorando sus diferencias. Y si vivimos en una sociedad pluricultural podemos traer ese tema para las clases de Lengua Extranjera (en ese caso el español) que vivencia aún más la Interculturalidad. Para tal propuesta elegí obras de autores hispanohablantes en que muestran la influencia de la cultura negra, indígena, gitana y árabe en su respectivo país, y el prejuicio por los cuales todavía enfrentan. Además de los alumnos practicar la lengua española, se ha promocionado la Interculturalidad por medio de la lectura y análisis de esos textos literarios. Así como, la contribución para la formación de ciudades actuantes y que respetan las diferencias, deconstruyendo estereotipos y prejuicios.

Palabras-clave: Relaciones étnico-raciales, interculturalidad, jóvenes.

Segundo a LDB deve-se trabalhar em sala de aula alguns Temas Transversais, entre eles as Relações Étnico-Raciais, no que diz respeito a relevância da contribuição da cultura africana e indígena no Brasil e o preconceito ainda existente, para que permita que os alunos reflitam sobre essa temática e possam se tornar um cidadão consciente de seu papel na sociedade, em que todos tem seus direitos e deveres, ou seja, respeitando-se mutuamente, possibilitando uma

¹ Doutoranda em Literatura Portuguesa UERJ, Mestre em Literatura Portuguesa UERJ, Especialista em Línguas Estrangeiras com ênfase em língua espanhola CEFET, e professora de Literatura Hispânica do Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto - SEEDUC.

sociedade mais justa e democrática. A prova disto é a Lei Federal nº 10.639/2003 que desempenha um papel fundamental para o alcance da equidade racial, como também valoriza suas diferenças.

A luta contra o racismo e as discriminações, que vem abrindo o campo para as discussões em instâncias governamentais sobre as Relações Étnico-Raciais vividas no Brasil, advém da força do Movimento Negro (SILVA, 2007) e de pressões internacionais, sobretudo as decorrentes dos compromissos firmados pelo Brasil no ano de 2001 na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o quilombola, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban – África do Sul.

Os eventos mencionados e muitos outros têm resultado em textos legais dirigidos à área de educação, como o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004) que regulamenta a alteração trazida à Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/20032. Existem também outros instrumentos legais que estabelecem regulamentações em outras áreas relacionadas às reivindicações da população afro-brasileira, como o Decreto nº. 4.887/2003, que traz um novo marco regulatório para o processo de reconhecimento, titulação e promoção do desenvolvimento socioambiental de territórios quilombolas.

Por tal motivo, por que não trazer essa temática justamente pra aula de Língua Estrangeira (nesse caso o espanhol), uma aula que encarna com mais força a Interculturalidade, esse conhecer o outro e suas diferenças e aceitam-se e com isso enriquecer ainda mais a si mesmo com esse aprendizado da língua e da cultura desse outro? Assim, muitos textos, sejam literários, sejam jornalísticos, e até músicas, pinturas, servem como instrumento de trabalho dessa temática de uma maneira lúdica para esses jovens de 15 a 18 anos.

A complexa diversidade cultural que marca o mundo contemporâneo apresenta significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de diferenças relativas às raças, etnia, gênero, sexualidade, cultura, classe social, entre outros. O multiculturalismo seria uma resposta a tal pluralidade. Ele mundializa as culturas, fragilizando a noção estática dela, questionando vários aspectos da vida social, propiciando novas possibilidades para que indivíduos aprisionados em falsas identidades sejam reconhecidos pela sociedade, ou seja, as minorias. Minorias que, na contemporaneidade, marcada pela crise do sujeito pós-moderno e a derrubada das verdades absolutas, começa a ganhar voz, justamente pela multiplicidade de verdades, e consequentemente das identidades líquidas (BAUMAN, 1998), que passam a ser construídas constantemente.

Assim, na lógica multicultural a realidade é uma construção e, por isso, as interpretações são subjetivas e os valores são relativos, com possibilidades de verdades em que os próprios sujeitos vão construindo e desconstruindo, são regimes e não são únicas, dependendo das circunstâncias. Se a lógica pós-moderna, contemporânea é múltipla, líquida, em constante movimento, o multiculturalismo seria uma resposta a essa nova lógica. Na Educação, ele envolverá um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários sofrem, historicamente, através de estudos, pesquisas e ações políticas comprometidas.

De acordo com a professora Vera Candau (2010), o docente/educador inserido no mundo plural têm muitos desafios, como a interculturalidade, nomenclatura que passa a ser usada com mais frequência pela maioria dos estudiosos, que representa as culturas em contínuo processo de elaboração. Logo, uma experiência pedagógica desculturalizada não é possível, pois assim como existe uma relação intrínseca entre língua e cultura, também há esta relação entre a educação e a cultura:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2010, p. 23)

De tal modo, o docente tem o papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, promovendo situações em sua prática pedagógica em que seja possível o reconhecimento entre as diferenças, colocando-se no lugar do “outro”. Com isso, ajudando a desconstruir as possíveis visões e estilos que seus alunos tenham ao encarar determinadas situações desde seu ponto de vista particular, como os melhores, os verdadeiros, os únicos válidos em detrimento dos outros pontos de vistas, tidos como inferiores devido a classe social, a etnia, por exemplo.

Estamos assim diante de um processo de interação sem estereótipos, “é a partir daí conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as” (CANDAU, 2010, p. 32). Sabemos que há existência de conflitos, mas com essa interação intercultural em que se conhece a cultura do “outro”, sem julgar, mas compreendendo-a e até absorvendo algo para si mesmo, é que esses conflitos podem ser minimizados, como o preconceito étnico racial, de classes, entre outros.

Cabe também mencionar os estudos de Márcia Paraquett (2005), a respeito do multiculturalismo, voltado ao ensino de línguas estrangeiras, em especial, do espanhol como

língua estrangeira. Paraquett afirma que o multiculturalismo começa a aparecer na prática pedagógica a partir de documentos como os PCN (2000), pois a partir deles teve início uma série de publicações, discutindo temas que começaram a ser problematizados com o aparecimento de tais documentos. Temas estes, como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, alteridade, multiculturalismo, pluralidade cultural, identidade cultural; e que mostram a iniciativa de uma Escola aberta a diferença e preocupada com a inclusão.

A respeito da importância de se levar as Relações Étnico-Raciais para o processo de ensino-aprendizagem, fatores como a formação dos professores, as políticas de ações afirmativas e a influência do Movimento Negro na política brasileira, são decisivos para que um dos Temas Transversais sugeridos na LDB entrem em voga efetivamente, pois será que na Formação dos Professores está mesmo acontecendo essa perspectiva Étnico-Racial? Uma pergunta recorrente, visto que essa discussão ainda não ocupa um lugar relevante nos currículos da Graduação do país, só aparecendo na Formação Continuada, Especializações e até Mestrados e Doutorados. Apesar de sabermos que, desde 2003, existem iniciativas vindas do governo em resposta ao Movimento Negro e suas lutas históricas em prol do combate ao preconceito e uma educação a partir de uma perspectiva da diversidade Étnico-Racial. Então, apesar do presente artigo não ter esse enfoque, cabe também uma breve reflexão sobre esse docente recém-saído da Graduação poder trabalhar esses temas de uma maneira intercultural, sem estereótipos, preconceitos se isso não foi abordado e discutido ao longo de sua primeira formação.

Os estudos do professor Marcus Vinícius Fonseca em *Relações étnico-raciais e Educação no Brasil* (2016), igualmente traz aspectos que caracterizam a educação e o controle em relação à população negra no século XIX. Vale então questionar a visão tradicionalmente construída pela historiografia, que tende a registrar a presença dos negros nas escolas do século XIX como algo esporádico e casual. Outro fator mencionado é a relação existente entre o pertencimento racial e as expectativas diferenciadas dos professores em relação aos alunos negros e brancos. Um negro que conseguia atingir a escolarização no nível secundário poderia ser “elevado” à condição de branco. As discussões defendidas por Fonseca mostram que é importante refletir e analisar a história que nos é contada, para que justamente o docente possa abordar esses Temas Transversais, como as Relações Étnico-Raciais e a Interculturalidade com maior facilidade e entendimento por parte dos alunos, que também saberão analisar e discutir essas questões livres de preconceitos e estereótipos, com isso respeitando as diferenças/a alteridade na sociedade contemporânea que é multicultural/pluricultural.

Portanto, o objeto de uma aula que se propõe a trazer para debate as relações Étnico-Raciais é o de tentar minimizar o preconceito e a discriminação. Destacar a importância do respeito e não apenas a tolerância frente à diversidade cultural. Porque se isso não ocorrer dessa maneira, as sociedades multiculturais terão dificuldades de se tornarem democráticas (deixando de lutar contra injustiças, opressões e discriminações). Nesse sentido, a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e seus questionamentos nos processos educacionais poderá ser um dos caminhos para a construção de subjetividade e sociedades mais democráticas. Mas a legislação não é o bastante, pois para pensá-la como instrumento que faz parte dessa luta exaustiva, é preciso precaução para não a interpretar artificialmente de uma maneira que a “romantiza” e nada é feito efetivamente. É necessário pensar em ações que possam contribuir para colocá-la em prática, efetivá-la. A legislação consiste num passo, mas não é o trajeto completo, pronto e acabado, há muito que se fazer, e o docente pode contribuir muito através de uma prática pedagógica voltada a esses questionamentos.

De acordo com Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (1998), outro pesquisador das Relações Étnico-Raciais, é perceptível a contradição existente na sociedade contemporânea: o novo racismo se configura em um discurso antirracista, mas ainda entende o negro como ser inferior. O racismo no Brasil é velado:

Em um país no qual uma criança branca chama uma mulher negra de macaca e de carvão, tendo o consentimento do pai, sob risos debochados, e ainda se ouvem, diante de um episódio aparentemente ingênuo, autoridades, intelectuais, especialistas dizendo que isso não deve ser visto como indício de racismo, mas como um ato isolado que com o tempo passa, só há uma saída: abandonar este mundo, porque nenhuma luta vale a pena (GONÇALVES, 1998, p.139).

O seu discurso é compreensível, porque mostra sua indignação e sua desesperança diante dos fatos. Apesar disso, deve-se considerar que mudanças só acontecem por meio de lutas, e que a desistência é um instrumento determinante para manter o preconceito e a discriminação racial na sociedade.

Inclusive, as consequências do que aconteceu no passado não são imediatistas, mas sim duradouras, pois se perpetuam ao longo do tempo, em diferentes contextos e de várias formas. Nessa mesma lógica podemos nos remeter ao presente e perceber que os atos de hoje irão repercutir no futuro, sejam eles positivos ou negativos. Portanto para todos aqueles que de alguma forma anseiam e lutam por um Estado baseado na igualdade dos indivíduos não só perante a lei, mas também na garantia de oportunidades, a utopia se faz necessária. Não no sentido de interpretar esses ideais como projetos impossíveis, mas sim como objetivos, para

que a luta contra qualquer tipo de discriminação e a aversão a qualquer ideia procedente do senso comum não se ausentem dessa sociedade permeada de complexidades, de diferenças.

Por tal motivo, o material selecionado para essa aula de Língua Espanhola, nesse caso, uma aula de Literatura Hispânica ministrada por mim no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, foram poemas da *Antologia Poética* do poeta cubano Nicolás Guillén que traz a figura dos negros em seu país, sua influência na cultura cubana e a escravidão e preconceito que ainda passam; poemas do *Romancero Gitano* de Federico Garcia Lorca que retrata os ciganos e sua contribuição para a música e a dança flamenca, hoje em dia não mais marginalizada e vista como Marca Espana, porém, também mostra o preconceito com este povo; alguns poemas de Pablo Neruda de seu *Canto General*, que resgata as civilizações pré-colombianas e por último dois contos da obra *Ventanas de España (Antología)* de Eduardo Galeano que trazem uma crítica aos espanhóis que até hoje renegam a influência árabe sobretudo no Sul da Espanha, mostrando mais uma vez o preconceito, numa época em que o mundo está passando pela entrada de diversos refugiados é a hora também de desconstruir essa falsa imagem de que todo muçulmano é terrorista.

Porém, cabe explicar, que este Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, faz parte do Projeto Dupla Escola da Seeduc do RJ (projeto que nasceu em 2008 para o Ensino Médio e que em 2014 culminou com a inauguração de colégios bilíngues, como o Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto), com carga horária integral e disciplinas ministradas 10% em português e 90% em espanhol, devido ao convênio com o Ministério da Educação e Cultura e Esporte da Espanha e a SEEDUC.

A filosofia desse programa também encontra respaldo nas Propostas Pedagógicas (2000) referente ao ensino de Línguas Estrangeiras, e tem uma grade curricular diferenciada, como o Núcleo Linguístico, Sociologia, Filosofia, Língua e Literatura Hispânica e Hispano-americana, Geografia e História Hispânica e Hispano-Americana, componentes previstos para a Parte Específica, além de ajudar o aluno para que no futuro possa ter sua aprovação no exame de proficiência de língua espanhola (DELE), e aprovação em universidades espanholas. As aulas possuem um enfoque comunicativo, logo, há mais espaço para esse trabalho intercultural através de obras de diversos escritores espanhóis e hispano-americanos, no que se refere ao ensino da Língua propriamente dita e de sua Literatura, e por que não trazer as Relações Étnico-raciais, mostrando as diferenças socioculturais que existem entre esses países hispano-falantes, e comparando com as que temos no Brasil. Mas não com uma visão estereotipada e preconceituosa, mas com uma visão intercultural, que dialoga com a cultura desse “outro”, a

entende, a compreende e a assimila, enriquecendo-se ainda mais culturalmente. Como por exemplo, como é tratada a questão dos negros nos países que tiveram também influência africana, como Cuba, República Dominicana, Costa Rica, Colômbia, há preconceito, há uma valorização de suas raízes afro? E os indígenas, em países como México, há sua valorização, há preconceito? E os árabes, ciganos que vivem na Espanha, eles ainda sofrem preconceito por parte dos espanhóis? Isto é, como esses países lidam com essas questões. Somente com essa discussão e diálogo, realmente estaremos formando alunos não somente aptos em uma língua estrangeira (a estrutura da língua) mas cidadãos ativos e cientes de seu papel na sociedade que vão chegar nas universidades e no mercado de trabalho aceitando as diferenças, respeitando, sem discriminação, promovendo assim uma sociedade mais igualitária e justa.

A sequência didática de uma aula de literatura hispânica no Ensino Médio público sobre Relações Étnico-Raciais

A sequência didática teve três fases: uma Pré -Tarefa: Divisão da turma em grupos e explanação sobre os poemas e contos que tem como temática o preconceito racial ou social, onde cada grupo deverá escolher a obra que mais se identificar. As obras escolhidas foram: O conto “La herencia negada” do escritor uruguaio Eduardo Galeano; que aborda o preconceito que os espanhóis tem para com a influência árabe em sua cultura; o poema “ La guerra civil española” de Federico García Lorca, que aborda o preconceito que a sociedade espanhola tem para com os ciganos e a violência pela qual sofreram principalmente na época da Guerra Civil; os poemas “ La Muralla” , “Negro bembón” do poeta cubano Nicolás Guillén, que falam sobre o preconceito com a cultura africana nos países hispano-americanos e ao mesmo tempo a importância da cultura afro em Cuba. Assim como os poemas “Llegan al mar de México, Cortés y Cholula” que abordam de maneira crítica e pela visão dos “vencidos” a chegada de Hernán Cortés em México-Tenochtitlán, capital do império asteca, do poeta chileno Pablo Neruda.

- Tarefa 1: Escrever o verso ou fragmento da obra escolhida.
- Tarefa 2: Analisar o poema ou conto escolhido (ou seja, escrever sobre o tema)

Algumas das análises, foram muitas, mas diante do recorte deste artigo, escolhemos somente a de 3 grupos, que serão chamadas de Grupo 1, 2 e 3, referente a turma 1001 do ano de 2018 do CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto.

Grupo 1: Escolheu analizar os poemas de Nicolás Guillén, o primeiro “La Muralla” e o seguinte verso: “Para hacer esta muralla, /traiganme todas las manos:/Los negros, su manos negras/ los blancos, sus blancas manos.” E comentaram:

En el poema especifica que existen varias diferencias entre razas y nacionalidades además de eso de creencias, pero nada de eso importa porque cuando se unen hacen un grupo fuerte. Además luchan contra la violencia y tavez si en realidad hacemos esta alianza podemos hacer un mundo mejor. La unión vence cualquier barrera.

E sobre o poema “Negro bembón” de Nicolás Guillén escolheram a seguinte estrofe: “Por que te pone tan brabo,/ cuando te dicen negro bembón/si tiene la boca santa,/negro bembón”. E comentaram: “La palabra bembón tiene un sentido de ofender, pero en el poema presenta un sentido positivo, de enaltecer las características de los negros africanos, la cultura, la danza, el lenguaje”

Grupo 2: Escolheu o poema “Romance de la Guarda Civil Española” do *Romancero Gitano* de Federico García Lorca: “Oh, ciudad de los gitanos!/. En las esquinas, banderas./La luna y la calabaza/con las guindas en conserva/Oh ciudad de los gitanos!/. Quién te vio y no te recuerda?/. Ciudad de dolor y almizcle/con las torres de canela”. E comentaram:

En eso verso se habla sobre la alegría de los gitanos, un pueblo que hace muchas fiestas, pero que son perseguidos y sufren prejuicio de la sociedad. Por eso el poeta habla también de una ciudad no solo bella sino de dolor. Los gitanos tienen una cultura diferente pero deberían ser respetados, pues cada uno tiene sus diferencias y que deben ser respetadas.

E sobre o conto “La herencia negada” de Eduardo Galeano, o seguinte fragmento “Muchos españoles ignoran/todavía, los resplandores que han dejado aquellas luces”. E comentaram:

En ese fragmento se habla sobre el hecho de los españoles no aceptar la influencia de la cultura arabe en su cultura. Una muestra de prejuicio en contra los arabes. Siendo que los arabes contribuyeron en la literatura, la lengua española, la danza flamenca, que tiene influencia tanto arabe como gitana. Se debe tolerar y aceptar las diferencias y huir de cualquier prejuicio.

Grupo 3: Escolheu os poemas “Cortés” e “Cholula” de Pablo Neruda e as respectivas estrofes:

Cortés recibe una paloma,
Recibe un faisán, una cítara
De los músicos del monarca
Pero quiere la cámara del oro.
(...) y Cortés afila puñales
Sobre los besos traicionados”
(Poema “Cortes”)

En Cholula los jóvenes visten
Su mejor tela, oro y plumajes,

Calzados para el festival
Interregan al invasor
(...) miles de muertos allí están
Corazones asesinados
Que palpitan allí tendidos (...)
Entraron matando a caballo, cortaba la mano que daba
El homenaje de oro y flores.
(Poema “Cholula”)

E comentaram que:

Pudimos verificar como fue dolorosos el proceso de Conquista de México así como en toda América Hispánica e también como en Brasil . Los españoles no respetaran la cultura de los indígenas, obligaban a tornarse catolicos y a tener costumbres de ellos. Mesmo com esse massacre a los indígenas, como estudiamos em las aulas hasta hoy en México se ve una valorización de la cultura indígena. No se olvidan de su pasado. Tiene que valorizar todas las culturas y tener respeto. Los conquistadores se aprovecharon de la bondade de los indígenas para robar su oro y tierras.

E a Pós-Tarefa: Apresentar oralmente o poema ou conto escolhido, fazendo referência a importância de se estudar as relações étnico raciais (falar sobre o preconceito racial e social, e a importância da incorporação de outras culturas, como a africana, a indígena e a europeia – no caso do Brasil e de alguns países da América-Latina; a árabe – no caso da Espanha, o que permite um diálogo e enriquecimento cultural entre diversas culturas, pautada no respeito e na tolerância).

Ou seja, a discussão e reflexão do tema foi feita através de um debate durante as aulas, depois da leitura e análise de cada um desses textos. Os alunos puderam recriar esses textos através dos versos ou passagens que achassem mais importantes dando a sua opinião seja através da escrita, seja através de desenhos ou colagens, desconstruindo estereótipos e preconceito racial, além de praticar o idioma espanhol, promovendo a interculturalidade e contribuindo para a formação de cidadãos cientes de seu papel na sociedade, com direitos e deveres e, tolerantes com as diferenças.

Por último, esse artigo buscou mostrar um caminho para se trabalhar as relações étnico raciais também nas aulas de espanhol como Língua Estrangeira, exemplificando, através de uma aula de literatura hispânica, de um colégio intercultural bilingue, que inclusive essas questões também permeiam países hispano-falantes, e como é essa relação, qual o tipo de preconceito, o que se assemelha ou se diferencia do Brasil, e como podemos minimizar esses conflitos, através de um conhecimento, entendimento das diferenças, que não são melhores e nem piores, simplesmente diferentes e devem ser respeitadas, pois vivemos numa sociedade multicultural, ou melhor dizendo, pluricultural, há várias verdades, várias perspectivas. E isso somente enriquece o sujeito que se torna ativo na sociedade em que vive.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. **Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf> Acesso em 27/05/2018 .
- BARBOSA, Muryatan Santana. **A construção da perspectiva africana: uma história do projeto História Geral da África (UNESCO)**. Revista Brasileira de História (ANPUH), vol. 32 n° 64, 2012, pp. 211-230. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v32n64/12.pdf> Acesso em 29/05/2018.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Tradução: Mauro Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ANTUNES, Cláudia Pereira; MEINERZ, Carla Beatriz. **Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre a aplicação da Lei 11.645/08 no Rio Grande do Sul**. Revista Periferia, v.7 n.1 jan-jun 2015. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/viewFile/21966/15945> Acesso em 28/05/2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em 30/05/2018.
- FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexsandra Borges (Org.). **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, 215p. aos indígenas do Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- GALEANO, Eduardo. **Ventanas de España (Antología)**. Madrid: Editorial Complutense, 2010. GARCIA LORCA, Federico. **Romancero gitano**. Edición de Mario Hernández. Madrid: Alianza, 1998.
- GONÇALVES, L. A & SILVA, P. B. G. E. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acesso em 03/06/2018.
- .

- GUILLÉN, Nicolás. **Antologia Poética**. Edición de Gustavo Bonifacini. Librería y editorial El Juglar. Buenos Aires, 1987.
- MEINERZ, Carla Beatriz. **Ensino de História**, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. Educação & Realidade (Porto Alegre), v. 42, nº 1, p. 59-77, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661184> Acesso em 01/06/2018.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf Acesso em 01/06/2018.
- NERUDA, Pablo. *Canto General*. 13.ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2011.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. **Reflexos da África: idéias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental**. Estudos de caso no Brasil e em Portugal. Goiânia: Editora da PUC-GO, 2010.
- OLIVEIRA, Eduardo. **Epistemologia da ancestralidade**. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-artigo.pdf> Acesso em 03/06/2018.
- PARAQUETT, M. Multiculturalismo y aprendizaje de lenguas extranjeras. In: **Actas del II Simposio Didáctica de E/LE José Carlos Lisboa**. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2005.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.
- SECADI. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: SECADI-MEC; UFSCAR, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf> Acesso em 05/06/2018.

UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS DE DISCENTES DE ENSINO MÉDIO GERADAS EM SITUAÇÃO DE CONTATO ENTRE PORTUGUÊS/LM E ESPANHOL/LE

Priscila da Silva Marinho¹

RESUMO: O objetivo do presente artigo é examinar redações produzidas em situação de contato entre o português como língua materna (LM) e o espanhol como língua estrangeira (LE), realizadas por alunos na faixa etária de 15 anos do 1º ano do Ensino Médio do CEFET/RJ. Fundamentamo-nos em Bakhtin (2014), que postula o caráter responsivo do processo de ensino-aprendizagem ao enunciar que compreensão de um signo “consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (p.34). Isso implica entender que no ensino/aprendizagem de uma LE, o aluno percorrerá novamente o processo sociointeracional de construir conhecimento linguístico, bem como aprender a usá-lo, percurso que já foi experienciado no desafio de aprender sua LM. O aprendiz tenderá, de maneira natural e inicial, a associá-la à sua LM. Os resultados alcançados apontam a relevância de uma abordagem sociointeracional em classes de LE, uma vez que oportuniza aos discentes um mergulho mais efetivo na realidade do idioma estudado, propiciando avanços do estágio do entremeio português-espanhol.

Palavras-chave: língua materna, língua estrangeira, ensino/aprendizagem de línguas.

RESUMEN: El propósito de este artículo es el análisis de producciones escritas que se generan en situación del contacto portugués/lengua materna (LM) y español/lengua extranjera (LE). Dichas producciones fueron realizadas por los estudiantes en el grupo de edad de 15 años del 1er año de la Enseñanza Secundaria del CEFET/RJ. Se fundamenta en Bakhtín que postula el carácter responsivo del proceso de enseñanza/aprendizaje al enunciar que la comprensión de un signo consiste en aproximar el signo apreendido de otros signos ya conocidos, o sea, la comprensión es una respuesta a un signo por medio de signos. Esto implicar entender que en la enseñanza/aprendizaje de una LE, el alumno recorrerá nuevamente el proceso sociointeracional de construir conocimiento lingüístico, así como aprender a usarlo, camino que ya ha sido experimentado en el desafío de aprender su LM. El aprendiz tenderá, de manera natural e inicial, a asociarla a su LM. Los resultados obtenidos evidencian la relevancia de un enfoque sociointeracional en clases de LE, ya que ofrece a los estudiantes una inmersión más eficaz en la realidad de la lengua estudiada, proporcionando el avance de la etapa del entremedio portugués-español.

Palabras clave: lengua materna, lengua extranjera, enseñanza/aprendizaje de lenguas.

1. Introdução

O presente artigo se destina a analisar redações geradas devido ao contato entre o português, enquanto língua materna, e o espanhol, enquanto língua estrangeira. As produções escritas foram realizadas por alunos na faixa etária de 15 anos, do 1º ano do Ensino Médio, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), *campus*

¹ Mestre em Letras Neolatinas e graduada em Letras Português/Espanhol, ambos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (PPGLEN) da referida instituição. Contato: priscilasilvamarinho@globomail.com.

Maracanã. Nosso intento, com isso, é desenvolver uma reflexão teórico-prática acerca da interface entre o ensino/aprendizagem de Português/LM e Espanhol/LE. Para tanto, procedemos à observação da influência que a LM exerce no ensino/aprendizagem da LE.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (2006), a aprendizagem de uma LE favorece: (a) Desenvolvimento de conhecimento acerca da linguagem que o aluno construiu de LM, através do cotejo com a LE em vários níveis; e (b) Ensejo de o aluno, ao se submeter aos processos de construção de significados nessa língua, constituir-se em um ser discursivo na apropriação de uma LE. Em vista disso, interpretamos a aprendizagem de uma LE como expansão da capacidade discursiva do aluno, bem como ampliação da capacidade de linguagem sobre sua própria língua.

Com relação ao cenário de pesquisa, esta foi realizada, conforme informamos anteriormente, no CEFET/RJ, tendo como recorte temporal o ano letivo de 2011, época em que a disciplina constava como obrigatória no currículo. A proposta de ensino do 1º ano, de acordo com os objetivos preconizados no programa oficial da disciplina de língua espanhola, se pauta por uma abordagem instrumental, que procura estimular nos discentes a produção de textos orais e escritos em espanhol. Priorizando-se a tipologia descrição, a finalidade é a ampliação do universo cultural do alunado, ao colocá-lo em contato com culturas e âmbitos geográficos distintos.

2. Fundamentação Teórica

De acordo com Bakhtin (2014), a compreensão funciona enquanto um processo de atitude responsiva. Para o teórico russo, dessa forma, “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN, 2014, p.34). Transferindo este pensamento para o âmbito de ensino de línguas, podemos entender que o aprendizado de uma LE suscita (re)construção de conhecimento linguístico, processo que já foi vivenciado no desafio de aprendizado da LM. Desta maneira, ao adentrar no universo da LE, o sujeito se inclinará, inicialmente, a correlacioná-la à sua LM. A ação de compreender, segundo Bakhtin, baseia-se na incorporação deste novo signo da LE por meio do da LM, que já é conhecido. O caráter responsivo da compreensão resulta justamente desta complexa relação, uma vez que o sujeito “responde” a um novo signo aproximando-o daquele que já lhe é “familiar”. Este processo é o que o filósofo russo entende como a natureza “sociointeracional” dos signos, argumentando que

os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 2014, p.25).

Para o pensamento bakhtiniano, em síntese, a palavra em LM é vista como “uma roupa familiar”, sendo o aprendizado de uma LE um processo ativo e responsivo, que não se limita à simples conversão e decodificação de palavras, visto que a significação não se encontra finalizada no signo linguístico, muito menos “na alma” do falante ou do interlocutor. Em lugar disso, a significação é encarada como resultado do processo interativo que se trava entre locutor e receptor gerado por meio de um instrumento de um dado complexo sonoro. Dessa maneira, uma palavra só pode ser colorida pela significação através do fluxo da comunicação verbal.

Além dos postulados bakhtinianos, nos filiamos ainda a uma perspectiva discursiva, ancorada em reflexões de estudiosos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa. Sendo assim, compreendemos o ensino/aprendizagem como um processo de inscrição do sujeito da enunciação em discursividades da língua-alvo (cf. Serrani, 1997).

Isso significa entender que as materializações da LE são perpassadas por distintas formações discursivas e regularidades enunciativas com as quais os aprendizes têm contato, ao invés de acreditar em um estágio linear e ideal de aprendizagem, que um dia o indivíduo atingirá, investido assim de uma LE “pura e total”, sem quaisquer influências da LM.

Consideramos que o aprendiz, inscrito nas discursividades de uma LE, a produzirá sempre de forma particular e em meio a tensões discursivas, que têm a ver com as discursividades de sua língua materna – componentes cognitivos, históricos, sociais, culturais – e as novas advindas do contato com a LE. Aprender uma LE demanda um processo de identificação e (res)subjetivação, que tem princípio a partir do prolongamento e intensidade de interação do aprendiz com textos produzidos na língua-alvo. Trata-se de um processo de (re)inscrição subjetiva nas discursividades da LE, que comporta uma multiplicidade de etapas, mal-entendidos e não prenuncia uma chegada “plena e absoluta”. Salientam-se, nos estágios do processo, questões afetivas, subjetivas e ideológicas, que evidenciam um deslocamento constante e contínuo do sujeito da linguagem no (inter)discurso.

Para configurar a relação entre LM, LE e subjetividade, aludimos ao conceito de “antecipações imaginárias” (cf. CELADA, 2004, 2008). Tal noção refere-se à circulação de imaginários de sujeitos aprendizes que se relacionam à ideia de que o espanhol é “uma língua correta, detalhista, redundante (...) rebuscada, formal” (CELADA, 2004, p.45). Trata-se do funcionamento de idealizações e estereótipos. Com isso, o imaginário brasileiro acerca da

língua espanhola pode ser formulado a partir da expressão: espanhol → língua parecida → língua fácil. Tal imagem do espanhol fomenta uma “ilusão de competência espontânea” (cf. CELADA, 2004), visto que “el brasileño pensó como una extensión espontánea de la propia” (p.43).

Christine Revuz (1998) advoga em favor da concepção de que durante o processo de aprendizagem de uma LE, as bases da estruturação psíquica são solicitadas e, portanto, a primeira língua:

O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque (...) solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna (REVUZ, 1998, p.217).

3. Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida durante o período de assistência às aulas de Espanhol de uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no campo do estágio obrigatório, referente à disciplina Prática de ensino, que faz parte da grade curricular do curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFRJ. Tal investigação foi possível graças ao compartilhamento de vivências e decisões construídas em conjunto entre professor regente, estagiária/professora em formação e professor supervisor.

No que tange ao *corpus*, este se compõe de duas questões integrantes da prova bimestral, além de perguntas orais realizadas com alguns alunos após a prova. As produções textuais resultam de duas questões: 1) os discentes deveriam produzir um texto a partir de duas imagens de personalidades do mundo hispânico; e 2) deveriam produzir em torno da imagem de uma família. Em ambas as redações, os alunos deveriam descrever as pessoas envolvidas na cena, utilizando os vocabulários estudados em aulas, tais como, graus de parentesco, aspectos físicos, aspectos psicológicos/ de caráter, roupas e cores. A tipologia enfocada foi a descrição em função de esta ser a tipologia enfatizada no programa do 1º ano da instituição. Tal exercício faz parte da avaliação bimestral, logo, os alunos não recorreram a nenhum tipo de consulta e/ou ajuda por parte do professor. Desse modo, os aprendizes deveriam produzir em espanhol, utilizando seus conhecimentos acerca da LE.

4. Análise de dados

O *corpus* em análise constitui-se de duas questões da prova bimestral, as quais apresentamos os enunciados a seguir.

9. Las imágenes a continuación presentan fotografías de dos personalidades hispánicas (Anahi y Lionel Messi). Describe los físicamente utilizando las **estructuras descriptivas** y el **vocabulario** estudiado en clase. Debes describir lo más completo posible e imaginar los **colores**. Utiliza, por lo menos, 5 características descriptivas para cada imagen.





11. Redacta un pequeño texto, **en español**, en el cual debes establecer una relación familiar para las personas de la imagen. Describe las utilizando el vocabulario estudiado en clase (**rasgos físicos y de conducta, los grados de parentesco y las ropas y colores**). Todas las personas de la imagen constar en tu texto.



Disponible en: < <http://espanolparainmigrantes.wordpress.com> >. Último acceso en 18 de Junio de 2011).

Enquete

(sobre as questões descritivas: 9 e 11)

1) Você sentiu dificuldades de escrever em espanhol? Os conteúdos linguísticos estudados em aula ajudaram na hora de montar o texto?

2) Que estratégia você utilizou: você utilizou o português, ou seja, escreveu primeiro em português e depois escreveu em espanhol, ou já escreveu diretamente em espanhol?

Com relação à pergunta (2), a maioria dos alunos disse ter escrito diretamente em espanhol, porque “já pensaram direto nessa língua”. Destacamos dois alunos a seguir:

Aluno 1: “Pensei direto em Espanhol porque para você escrever em uma língua você tem que pensar direto nessa língua (...) para você aprender uma língua você tem que aprender direto nela”.

Aluno 2: “Pensei em Espanhol já (...) escrevi direto em Espanhol sem passar pelo português porque já tinha estudado o vocabulário”.

Dos 16 alunos que gravaram depoimentos orais: 9 disseram pensar diretamente em Espanhol; 3 disseram pensar “algumas coisas em Português, mas a maioria em Espanhol”; 3 disseram ter pensado em Português e traduzido para o Espanhol; e 1 disse ter pensado nos dois idiomas, sem discriminá-los. Sendo assim, a maioria dos alunos deu respostas que se coadunam aos dois modelos expostos anteriormente, sempre argumentando que “já pensaram direto em Espanhol”, “sem utilizar o português”, porque “é outro idioma” e manifestando assim diversos imaginários do senso comum que vem à tona quando se fala em ensino e aprendizagem de línguas. Examinando, contudo, suas produções destacamos diversas palavras e expressões que evidenciam que a LM não se situa tão distante assim como afirmam os discursos do alunado:

(1) Juan es **lo** más viejo [...] Darío es **lo** hijo más viejo, es calvo y tiene la personalidad **semelhante** a de su padre. Vale es una niña baja, tiene el pelo corto y negro y es **semelhante** a su abuela.

(2) João es primo de Pedro, tiene **lo** pelo **loro** y corto [...] Anahí es una mujer joven [...] Su pelo es **loro**.

(3) [...] la **idosa** de pelo gris [...] que es mujer de **lo idoso** [...] **Lo** chico que es padre de la mujer [...] que es mujer de **lo** joven [...].

(4) Beatriz es una niña muy alegre de **pello loro** [...] Anahí es una mujer delgada. Tiene el pelo **loro** [...].

Conforme o panorama exposto, compreendemos que a LM exerce um papel preponderante nos fragmentos realçados. Segundo Bakhtin (2014), a compreensão é responsiva, o que significa entender que os alunos respondem na LE manifestando a LM, já que no processo de construção de conhecimento linguístico, os sujeitos relacionam os signos da LE aos de sua LM, sendo esta última entendida como “sua roupa familiar”. Como consequência, a palavra da LM não é habitualmente percebida, uma vez que faz parte da atmosfera que se vive e se respira. Ademais, de acordo com Revuz (1998), a LM é a língua que moldou o consciente — o instrumento e a matéria da estruturação psíquica — o que contribui para que desempenhe um papel na relação de construção de conhecimento em uma outra língua. Entendemos que os alunos abarcados situam-se em um processo principiante de inscrição subjetiva nas discursividades do Espanhol/LE, o que ocasiona movimentos subjetivos tensamente perpassados pelas discursividades da LM, ensejando processos de enfrentamento entre as discursividades maternas e as da LE.

Dando continuidade à análise dos fragmentos de produções escritas, observemos a seguir:

(5) Juan es **lo** más viejo [...] Darío es **lo** hijo más viejo, es calvo y tiene la personalidad **semelhante** a de su padre. Vale es una niña baja, tiene el pelo corto y negro y es **semelhante** a su abuela.

(6) João es primo de Pedro, tiene **lo** pelo **loro** y corto [...] Anahí es una mujer joven [...] Su pelo es **loro**.

(7) [...] la **idosa** de pelo gris [...] que es mujer de **lo idoso** [...] **Lo** chico que es padre de la mujer [...] que es mujer de **lo** joven [...].

(8) Beatriz es una niña muy alegre de **pello loro** [...] Anahí es una mujer delgada. Tiene el pelo **loro** [...].

(9) Los **idosos** en la imagen, Pablo y Rosa, son **granpadre** y **granmadre** de Juan, Carlos y Antonio. (...) Es una mujer de estatura mediana, tiene ojos **vierdes**.

(10) Un niño de ojos **vierdes** y pelo **niegro**.

Os trechos selecionados guardam em comum o fato de apresentarem produções atravessadas pelas formas “*lo*” e “*loro*”. Entendemos que ditas formas podem indiciar o funcionamento de uma antecipação imaginária de alunos brasileiros em relação ao funcionamento do espanhol/língua estrangeira. Tal antecipação imaginária se apóia no contraste de formas de artigo (masculino x feminino: *lo* x *la*), buscando influência na língua materna, além de uma monotongação (*ou* > *o*; *outro* > *otro*; *pouco* > *poco*; então: *louro/loiro* > *loro*) ou ditongação (*e* > *ie*; *velho* > *viejo*; então: *negro* > *niegro*; *genro* > *gienro*), que revelam uma idealização ou estereotipização de um padrão da língua espanhola. Ademais, também parece ocorrer uma influência do inglês (*gran-*; “*grandmother*” e “*grandfather*”), gerando as formas de hibridização “*granmadre* e *granpadre*”.

Por fim, exibimos mais três exemplos que apontam a influência da língua portuguesa no plano sintático.

(11) Los domingos Juan y Carlos llevan sus respectivos hijos **para encontraren** los abuelos.

Observamos que a antecipação imaginária comporta a disposição sintática da LM. Além disso, podemos notar que não há presença da preposição “*a*” regendo complemento direto preposicionado diante do traço [+ animado], exigida em língua espanhola, no que teríamos “Los domingos Juan y Carlos llevan *a* sus respectivos hijos para encontrar *a* sus abuelos”. Outra observação é a expressão “*para encontraren*”, já que em espanhol não se conjugam formas de infinitivo.

(12) **Lo** padre **és** muy bueno para todos [...] **Lo** abuelo **gusta de ler** para sus **netos** y también **gusta de ser** sogro. Usa siempre blusas largas y zapatos negros, como su **gienro**.

A antecipação imaginária ganha corpo por meio do verbo “*gustar*” do espanhol, que aparece conjugado de maneira similar ao “gostar de” em português. Em espanhol, teríamos algo, como: “Al abuelo le gusta leer a sus nietos / al abuelo le gusta ser suegro”.

(13) Carmem **e** Júlio, son casados **a** 40 años, su hijo Juan fue **les** visitar con su familia, **sua** esposa Letícia **e** sus hijos Luca **e** Felipe.

Por fim, a influência da LM se nota por meio da forma “a” em lugar de “hace”. Além disso, o uso do clítico, em espanhol, solicita que na perífrase verbal da sentença “Juan fue les visitar” o pronome “le” apareça em posição proclítica (“Juan les fue visitar”) ou enclítica (“Juan fue visitarles”).

5. Considerações Finais

Nossa proposta foi examinar a relação de influência entre língua materna e língua estrangeira no ensino/aprendizagem de uma LE. Os resultados alcançados revelam, de um modo geral, que os alunos não têm percepção da influência de sua língua materna na língua estrangeira a que estão expostos. Por seus relatos, percebemos que não possuem conhecimento da hibridização que geram no momento da produção escrita. Tal postura, nos termos de Bakhtin (2014), é perfeitamente natural uma vez que é na língua materna “e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (p. 102). Ou seja, segundo os postulados bakhtinianos, o indivíduo percebe sua língua nativa como “uma roupa familiar” e assim ao adentrar no universo de uma LE realiza inferências e transferências linguísticas de maneira involuntária. Desse modo, o processo de contato inicial com a LE é entendido como um processo de hibridização e de rearranjos.

Diante do exposto, defendemos que uma abordagem discursiva no ensino-aprendizagem de LE possibilita a manifestação de crenças e imaginários discentes acerca da aprendizagem de uma nova língua, o que contribui para um processo de inscrição do sujeito nas discursividades da LE de maneira mais efetiva, viabilizando, assim, a expansão da capacidade discursiva do aluno, além da ampliação da capacidade de linguagem sobre sua própria língua.

Ademais, advogamos que a pesquisa apresentada, realizada em parceria entre estagiária e professor regente no contexto de uma instituição tecnológica na época em que o ensino de Espanhol constava como obrigatório, contribui para a reflexão em torno do processo de aprendizagem da LE. Diante disso, levando-se em conta que propostas de parcerias como estas podem se encontrar ameaçadas de continuidade em face da atual política linguística ancorada em um ensino monolíngue (cf. Silva Júnior e Marinho, 2018), tanto no Cefet/RJ quanto na reforma do ensino médio, advogamos em favor da retomada do ensino de espanhol no currículo da educação profissional, ofertando-se como mais uma língua para interação sóciodiscursiva no mundo.

6. Referências bibliográficas

- ANDRADE, A.; FERREIRA, A.; MARINHO, P. S. Língua materna e língua estrangeira: relações entre português e espanhol em produções escritas de alunos do ensino médio. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1ªed.,v. 1, p. 85-110, 2016.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16ª edição. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- CELADA, M. T. Lengua extranjera y subjetividad – apuntes sobre un proceso. In: **Estudos Linguísticos**. São Paulo, Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2004/4publica-estudos2004-pdfs-mesas/lengua_extranjera.pdf>.
- _____. O que quer, o que pode uma língua – Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. In: **Letras**. Universidade Federal de Santa Maria, 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11985/7399>>.
- FERREIRA, A; MARINHO, P. S. Já pensamos direto em espanhol: reflexões sobre a aprendizagem de espanhol através de produções escritas de discentes do ensino técnico. In: **Revista LínguaTec**. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, v. 3, n. 5, p.51-68, 2018.
- REVUZ, C. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 213-230, 1998.
- SERRANI, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. In: **DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Aplicada**, n. 1, vol.13, [versão online], São Paulo: fevereiro, 1997.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES É NECESSÁRIA EM FRANCÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL?

Priscila Rodrigues Cardoso Fonseca¹

RESUMO: O objetivo deste estudo é investigar e mapear os principais obstáculos encontrados pelos docentes durante sua formação com relação ao ensino de FLAd (Francês como Língua Adicional) para crianças e adolescentes. Utiliza-se para tal intento a metodologia da Pesquisa-Ação, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário online. A base teórica está fundamentada na didática de ensino de FLAd e sobre os componentes curriculares do curso de licenciatura, a fim de oferecer dispositivos aos professores que facilitem e que os façam repensar sua prática no processo de formação docente em Francês para este público específico. Optou-se, na análise do Corpus coletado, por seguir o caminho qualitativo, visto querer-se obter um panorama sobre questões relativas às experiências e busca dos docentes durante a prática de ensino para este público-alvo.

Palavras-chave: formação docente, crianças, adolescentes, FLAd.

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate and map the main obstacles encountered by teachers during their training in relation to teaching FLAd (French as an Additional Language) for children and teenagers. The Research-Action methodology is used for this purpose, using an online questionnaire as an instrument for data collection. The theoretical basis is based on the didactics of teaching FLAd and on the curricular components of the degree course, in order to offer resources to teachers that facilitate and make them rethink their teaching practice in the process of teacher training in French for this specific audience. In the analysis of the collected Corpus, we chose to follow the qualitative path, as we want to obtain an overview of issues related to the experiences and search of teachers during the teaching practice for this target audience.

Keywords: teacher education, children, teenagers, FLAd.

1. Introdução

O objetivo deste estudo é investigar e mapear os principais obstáculos encontrados pelos docentes durante sua formação com relação ao ensino de FLAd (Francês como Língua Adicional) para crianças e adolescentes. Utiliza-se para tal intento a metodologia da Pesquisa-Ação, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário online. A base teórica está fundamentada na didática de ensino de FLAd e sobre os componentes curriculares dos cursos de licenciatura de três universidades públicas – UFRJ, UFF, UERJ –, a fim de oferecer aos professores dispositivos que facilitem e que propiciem a reflexão sobre a prática docente no processo de formação acadêmica em Francês para este público específico. Optou-se, na análise do *Corpus* coletado, por seguir o caminho qualitativo, visto querer-se obter um panorama sobre

¹ Mestre em Linguística (UERJ)

questões relativas às experiências e busca dos docentes durante a prática de ensino para este público-alvo. Este estudo visa responder às perguntas seguintes:

- 1) Você se sentiu preparado, ao sair da universidade, para dar aula para crianças e/ou adolescentes?
- 2) Você já lecionou para crianças e/ou adolescentes?

Assim, este artigo está dividido em cinco partes. A primeira diz respeito a relação do impacto entre a pesquisa e a construção do professor reflexivo; a segunda trata sobre o cenário no qual o objeto abstrato “currículo” está inserido no meio acadêmico; a terceira parte explicita a metodologia utilizada para este estudo. Por fim, a quarta e a última parte expõem os dados colhidos e os resultados analisados por meio da perspectiva socioconstrutivista.

2. A pesquisa e o professor reflexivo

Nesta sessão, procura-se analisar o cenário da formação docente nos dias atuais e como a pesquisa nesta área intervém diretamente neste processo.

Como ilustração deste processo interminável e que se inicia na graduação, Pietraróia aborda um ponto importante no que diz respeito à construção do objeto de estudo e trabalho do professor de idiomas, a língua adicional, ao dizer que

Não podemos nos esquecer de que uma grande parte dos professores aprendeu a língua francesa na própria universidade que cursou, e dispôs de no máximo cinco anos para isso, ou seja, dispôs de um tempo relativamente curto para aprender a ensinar esse idioma. É evidente que nenhuma formação pode dar conta de tantos aspectos, e o “aluno – futuro docente” deve estar cada vez mais ciente de que sua formação universitária é uma formação *inicial* e que ele continuará sendo, de alguma forma, um aprendiz, no sentido de que sempre haverá situações que exigirão dele um novo aprendizado (PIETRARÓIA, 2013, p. 18).

Além do curto tempo de uma formação inicial que visa formar o aluno em uma língua estrangeira, com seus aspectos linguísticos e socioculturais, há, igualmente, os aspectos pedagógicos e acadêmicos. Isto significa que a faculdade, em teoria, teria de ser capaz de desenvolver um profissional consciente do seu objeto de trabalho, a língua, do contexto do trabalho docente para além do linguístico, como a importância da pesquisa, bem como dos aspectos interculturais e comunicacionais.

Entretanto, nota-se, cada vez mais, que no Brasil a profissão de docente sofre uma enorme desvalorização por parte do poder público. Mesmo o professor que trabalha na rede privada de ensino de FLA também é atingido por esse descaso com a formação de professores, uma vez que as faculdades, sejam públicas ou privadas, não investem em pesquisas no campo educacional e pedagógico, relegando, desse modo, as ciências sociais à segundo plano.

Para ilustrar a desvalorização do profissional de línguas, a começar pelo professor em formação, segue tabela com demonstrativo do número de bolsas conferidas pelo CNPq a doutores por área de atuação.

Tabela 3 – Produtividade em pesquisa do CNPq.

16- Número de bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq, de doutores e relações segundo área do conhecimento - 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010

Grande área	Nº de bolsas-ano (BPQ)					
	2000	2002	2004	2006	2008	2010
Ciências Agrárias	1.062	1.114	1.189	1.278	1.399	1.821
Ciências Biológicas	1.272	1.363	1.504	1.582	1.652	2.085
Ciências da Saúde	713	771	883	947	1.091	1.385
Ciências Exatas e da Terra	1.505	1.558	1.619	1.758	1.959	2.498
Ciências Humanas	851	873	989	1.069	1.171	1.481
Ciências Sociais Aplicadas	442	455	517	556	620	785
Engenharias	1.269	1.324	1.413	1.513	1.660	2.263
Linguística, Letras e Artes	298	308	338	369	413	485
Todas as grandes áreas	7.413	7.765	8.451	9.073	9.965	12.804

Fonte: [http://cnpq.br/documents/10157/f653f40d-8a19-468a-aa8f-](http://cnpq.br/documents/10157/f653f40d-8a19-468a-aa8f-bb3ac557e32c)

bb3ac557e32c e ROCHA; DAHER, 2015, p. 113.

Vê-se que a área referente à Linguística, Letras e Artes, destacada em amarelo, é a que menos recebeu auxílio governamental de bolsas de pesquisa. Isso provoca no professor a sensação de estar sozinho nessa tarefa de educar, deixando-o ainda, sem tempo para investir nele próprio, devido à grande quantidade de trabalho, bem como a falta de uma boa remuneração. Como consequência, o docente pode se sentir perdido, por ter de suprir a necessidade de seus alunos, cumprir as exigências da instituição na qual trabalha, e por fim, suas exigências pessoais, no campo da formação continuada de natureza linguística e reflexiva.

Dito isto, a pesquisa em educação, notadamente com foco no professor de LA e em sua formação, é uma forma de reunir forças a fim de repensar o papel do docente, (re)significar sua prática e alçar novos caminhos. Para Celani (2002, p. 22), este propósito

implica necessariamente em um conceito de educação contínua que vai muito além da mera participação esporádica em cursos de férias, seminários ou oficinas. A educação contínua não pode ser vista em termos apenas de produtos – resultados de cursos, por exemplo –, mas sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo. Eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado – por exemplo, dominar uma certa técnica –, em um momento ou período determinados.

Além disso, é preciso fomentar nos professores, seja na graduação, seja nas pós-graduações, a ideia de que sua prática e formação não se encerram ao final do curso universitário; que a retomada de seu papel de aluno deve ser feita sempre, para que não sintam depois o peso da desatualização, da cobrança externa e interna, do papel de mero reproduzidor de práticas, por eles mesmos, questionadas. Ainda em Celani (2002) é possível constatar que a construção da ideia do professor-aluno em constante aprendizado e o professor-pesquisador, na tríade “professor-pesquisador-aprendiz” citada anteriormente, por Pietraróia e Albuquerque-Costa (2013, p. 8), deve ser trabalhada na formação inicial do profissional docente, portanto, durante seu contato com a língua sendo este professor-aluno, professor em formação e eterno pesquisador, tudo posto num único sujeito concomitantemente.

Apesar da área de formação de professores de língua estrangeira ter sido pioneira no desenvolvimento de pesquisas em ensino-aprendizagem, com uma história que remonta a mais de meio século, só mais recentemente pesquisas nos programas de Mestrado e Doutorado vêm dando atenção a questões de formação docente com um novo enfoque, isto é, **formação e não treinamento** (ROMERO, 1998, LIBERALI, 1999, CASTRO, 1999, MAZA, 1999, NASCIMENTO DE PAULA, 2001, ORTIZ, 2002, entre outras *apud* CELANI, 2002, p.21, grifo nosso).

Muitos profissionais docentes não estão contentes com sua forma de trabalho e apenas cumprem um papel que lhes foi dado pela instituição na qual atuam. Isso nos leva ao apontamento de Duarte (2002, p. 38), quando esta afirma que “[...] muitas vezes, as formas pelas quais aprendemos determinam, em parte, as formas pelas quais ensinamos”.

Tal situação, frequentemente, é provocada pela, ainda, pequena e pouco trabalhada autonomia, a qual o professor ainda não está habituado a exercer, posto que durante sua formação acadêmica, o mesmo é incentivado a pensar sobre sua prática, sobre as teorias e metodologias que a embasam e a influenciam; contudo, é dada pouca atenção para a prática efetiva, uma vez que é difícil o professor-aluno poder experienciar suas reflexões estando, muitas vezes, preso a um cronograma, a uma metodologia, a um poder institucional.

Por conseguinte, a falta de oportunidade de colocação em sala de aula de suas reflexões, não permite que o professor-aprendiz construa sua autonomia de atuação, o que interfere diretamente na sua prática. Ser autônomo é ultrapassar a discussão teórica, para que se possa aplicar na ação o que foi dito, pensado, refletido. Segundo Pietraróia (2013, p. 25), ser e tornar-se

autônomo – aluno ou docente – na busca de recursos para sua formação contínua significa ser capaz de estabelecer para si um “programa de formação”, ou seja, refletir sobre suas dificuldades e lacunas para, em seguida, determinar seus próprios objetivos, selecionar métodos e caminhos para atingi-los, e avaliar procedimentos e resultados (PIETRARÓIA, 2013, p. 25).

Importante distinguir que o conceito de autonomia, aqui, não é sinônimo de trabalho solitário. Autonomia é a capacidade de tomar decisões de maneira consciente, com planejamento do que se deseja alcançar, a fim de trabalhar os pontos a serem melhorados e de reforçar os pontos já adquiridos. Para Freire (2016, p. 105, grifo do autor), a autonomia “enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”.

Todo esse cenário aponta para o fato de que a pesquisa voltada para a formação docente é uma área carente no Brasil. De acordo com Abrahão (2012), existe, ainda, a ideia da formação do professor estar vinculada às concepções positivistas e tradicionais de ensino-aprendizagem, de como se aprende e como se ensina. Essa perspectiva reflete-se na forma como os cursos, voltados para a educação de professores, são pensados, visto que muito se observa que

Nos cursos de formação de professores de língua há o predomínio de treinamento de técnicas específicas, consideradas ideais, precedidas da exposição e “transmissão” de conhecimento, gerados pelas pesquisas em Linguística Aplicada e em Aquisição de Línguas (ABRAHÃO, 2012, p. 458).

Para transformar toda essa conjuntura, é preciso, assim como fez Abrahão (2012, p. 469-470) em seu projeto, “criar múltiplas oportunidades para que os alunos professores participassem em um conjunto de atividades relacionadas ao ensino, para criar múltiplas oportunidades de mediação estratégica quer pelos colegas quer pelo professor formador”.

Como dito anteriormente, o foco desta pesquisa ultrapassa a constatação de um cenário e de sua reflexão. É para além “[...] do que os professores fazem, como interpretam o que fazem e as práticas de formação buscam auxiliá-los a melhor compreenderem suas práticas e os dilemas delas decorrentes” (ABRAHÃO, 2012, p. 459).

3. O currículo do professor de Letras

3.1. Definição de Currículo

No dicionário Aurélio, tem-se como a definição do vocábulo como “as matérias constantes de um curso” (2012, p. 241). Contudo, pode-se transcender essa definição, haja vista que currículo também é entendido como toda teoria e ação educativa planejada, estabelecida, consciente ou inconscientemente, por todas as pessoas de uma comunidade: docentes, discentes, funcionários, responsáveis.

Não se pode esquecer que ao falar de currículo, fala-se, ainda, de escolhas culturais e políticas; assim, todos os cidadãos de uma sociedade estão envolvidos, direta ou indiretamente, com escolhas curriculares. Nesse sentido, entende-se currículo como “uma seleção cultural, não é neutro, não é estático e se constitui como uma práxis, marcada por representações de poder.” (MORAES; UTZIG, 2017, p. 27).

Este estudo volta o olhar para os três componentes do currículo, explicitados por Moraes e Utzig: o que ensinar, quando ensinar e como ensinar. O primeiro ponto refere-se aos objetivos educacionais fundamentados em concepções do campo da filosofia, política, teorias socioculturais, e outras; o segundo, à adaptação dos conteúdos para o nível cognitivo do educando; o terceiro, por fim, aos métodos e técnicas estudados na teoria e aplicados na prática pedagógica.

As discussões em torno do conceito currículo são inúmeras e infundáveis. Aqui, atem-se àquelas voltadas para a visão de que este é um objeto que tem como função ser “um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede na sala de aula” (COOL, 1998, p. 33).

3.2. Planejado X Vivido:

Compreende-se que, ainda hoje, há grandes lacunas entre o ambiente de formação universitária e o ambiente escolar de atuação, ambos vividos pelos docentes. Pode-se dizer que entre planejado/teoria e o vivido/prática, o currículo exerce grande atuação, posto que este dispositivo político pautará a construção da teoria e prática acadêmica na formação de professores, bem como definir as técnicas e métodos realizados nas escolas de ensino básico.

Ademais, é preciso inferir se a sala de aula da educação básica é verdadeiramente pensada como futuro *locus* do professor de LA; e ainda, que formação tem sido intencionada com as atuais diretrizes e qual sentido tem assumido o currículo na formação de professores.

Um fator que permite reflexões acerca da formação do docente de Letras e do debate acerca da necessidade de incorporação do docente no âmbito das políticas curriculares para formação de professores é o fluxograma dos cursos de graduação, e licenciatura. Para esse estudo, foi utilizado o fluxograma das três universidades públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, UERJ, UFRJ e UFF²; visto que as instituições particulares não oferecerem em sua grade o curso de graduação ou licenciatura em Letras, com habilitação Português/ Francês.

² Acesso pelos endereços eletrônicos presentes nas referências bibliográficas.

No documento fornecido pela UERJ, observa-se que o futuro docente tem contato, de maneira institucional, com a língua francesa e, por conseguinte, com a possibilidade de produzir oralmente o idioma estrangeiro nas disciplinas de língua francesa I a VIII; cultura francesa de I e II e literatura francesa de I a IV. Este cenário mostra que dos 220 créditos exigidos para a conclusão do curso, apenas 60 créditos referem-se diretamente ao contato e, possível³, trabalho com a produção oral.

No documento da UFRJ, há 60 créditos dos 190 ofertados, ministrados na língua francesa. Na terceira universidade, a UFF, dos 376 créditos oferecidos no fluxograma de licenciatura, 136 trabalham com a língua francesa.

Esse recorte permite inferir que o futuro docente possui um currículo extenso e, muitas vezes, árduo a cumprir durante sua formação. De acordo com as pesquisas realizadas por D'Àvila, (2008) e Gatti e Barreto (2009), desde o início de sua carreira, o futuro docente é confrontado pelo desafio da tentativa de diminuir a distância entre sua formação universitária e trabalho pedagógico que realizará nas escolas da Educação Básica, um dos futuros *locus* de atuação dos estudantes universitários.

4. Metodologia

Esta seção é dedicada a explicitar os procedimentos metodológicos que nortearam este estudo, o qual tem por objetivo principal investigar a experiência dos docentes durante sua formação inicial e continuada no ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes. Primeiramente, apresenta-se a metodologia escolhida para a investigação; em seguida, descrevem-se os critérios de constituição de investigação do *corpus* e, por fim, os métodos de pesquisa utilizados e os que nortearam a análise dos dados.

Retomam-se, assim, as perguntas que nortearam este estudo:

- 1) Você se sentiu preparado, ao sair da universidade, para dar aula para crianças e/ou adolescentes?
- 2) Você já lecionou para crianças e/ou adolescentes?

A escolha de docentes como foco da coleta de dados parte do pressuposto do que Freire (2016) já anunciava ao afirmar que todo docente já foi e continua sendo aluno: “É interessante

³ O vocábulo “possível” foi utilizado aqui por entendermos que mesmo nestas disciplinas, o aluno pode não se expressar oralmente; logo, não é pressuposto o trabalho com a PO mesmo nas disciplinas ministradas para e na língua francesa.

observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela” (FREIRE, 2016, p.87). Atendo-se aos objetivos de investigar e mapear os principais obstáculos encontrados pelos docentes durante sua formação com relação ao ensino de FLA (Francês como Língua Adicional) para crianças e adolescentes, optou-se por utilizar como abordagem norteadora a pesquisa qualitativa, posto que a abordagem qualitativa

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta de coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (KAUARK et al., 2010, p. 26).

O estudo aqui desenvolvido está intimamente ligado à realidade desta pesquisadora, visto que, por também ser professora, compartilha da realidade dos participantes, colegas professores, tendo uma maior familiaridade com o problema a ser investigado. Deste modo, em concordância com os procedimentos técnicos, a metodologia orientadora escolhida trata-se da pesquisa-ação, dado que este tipo de pesquisa,

estaria presente como metodologia de investigação que permitiria ao futuro professor compreender melhor o contexto em que atua e sistematizar esses conflitos para que eles não sejam apenas um fator angustiante, mas sim um avanço em sua formação como professor-pesquisador (LEFFA, 2008, p. 305).

Segundo Moita Lopes (1996, p. 89), somente a pesquisa-ação nos permitiria tamanha participação, uma vez que tanto esta pesquisadora quanto os participantes estão envolvidos no contexto da sala de aula, lidando com a árdua tarefa de aprender e ensinar uma LA. Por isso, todos estão dispostos a participar e cooperar para encontrar a solução, ou soluções, às suas inquietações.

O *corpus* coletado é composto de dez professores que lecionam na rede pública ou privada de ensino de francês. Assim, procedeu-se a uma investigação, junto aos participantes, realizada durante o segundo semestre de 2017. A técnica utilizada foi o questionário online via whatsapp; cada docente recebeu as duas perguntas da pesquisa individualmente; as respostas podiam ser em forma de texto ou áudio. As perguntas feitas nesse instrumento de pesquisa tinham por intuito descobrir a relação dos docentes com o ensino de francês como língua adicional no contexto de um público-alvo de crianças e/ ou adolescentes.

5. Análise do *corpus*

Dessarte, a análise dos dados coletados na fase das entrevistas tem por objetivo responder de forma invertida as perguntas, vide página 1.

Durante todo o processo de seleção, organização e categorização houve a preocupação em refletir sobre os dados gerados e observados, comparando e dialogando as informações coletadas com o aporte teórico utilizado. O intuito é de unir a teoria à interpretação prática dos dados, ou seja, não somente descrever os dados, mas sim descrevê-los a partir do conhecimento adquirido com as leituras prévias.

A partir da resposta dos professores, foi identificada a relação entre ensino de francês, relacionado na tabela que se segue:

Perguntas e Respostas			
Você se sentiu preparado, ao sair da universidade, para dar aula para crianças e/ou adolescentes?		Você já lecionou para crianças e/ou adolescentes?	
SIM	NÃO	SIM	NÃO
0	10	9	1

Nesta seção, a proposta é conhecer e analisar a opinião dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem para o público infanto-juvenil durante e após a formação universitária. Com o propósito de utilizar trechos das entrevistas para fundamentar as conclusões, abaixo, alguns excertos das falas dos docentes quando interpelados pelas perguntas 1e 2:

1. *“Mas, só me dei conta quando precisei dar aula pra crianças”;*
2. *“Não. Mas, antes mesmo de me formar já dava aula de francês em uma escola particular perto de minha casa. Logo, fui adquirindo experiência.”;*
3. *“Não, lembro que me sentia perdida no fim da faculdade. Com a experiência, fui me adaptando, aprendendo a trabalhar com esse público.”;*
4. *“Não, tive a oportunidade de dar aulas para crianças durante a faculdade, pois fui bolsista de um programa de docência, mas ainda assim não me sentia bem preparada para esse público.”;*
5. *“Não havia nenhuma matéria ou curso de extensão que auxiliasse. Nunca lecionei para turma de crianças/adolescentes. Apenas para adolescentes em aula de adultos, ou seja, a metodologia não era adaptada para esse público.”;*
6. *“Eu me sentia insegura para dar aula pro (sic) público infantil e adolescente. Acho que me senti despreparada mesmo. Mas, hoje, me dou conta que talvez (sic) mesmo se tivesse tido aulas com*

tópicos específicos para esse público, talvez continuasse a me sentir insegura porque faz parte de minha personalidade.”;

7. *“Na verdade, não me senti preparada para dar aula de francês ou português após a formatura”;*
8. *“Não mesmo! Ao sair da universidade apesar do estágio orientado no CAP da instituição, eu não achei o suficiente (sic) para me sentir segura e preparada para lecionar para crianças ou adolescentes. Penso que deveria haver alguma formação específica e centrada no processo de aprendizagem para público.”;*
9. *“Quanto à preparação para essa faixa etária no curso de letras, eu penso que não existe”.*

6. Resultados

A partir do recorte feito pela entrevista com os docentes e dos textos da fundamentação teórica na área de ensino de línguas estrangeiras e de currículo, pode-se inferir que o papel do professor no processo curricular remete à sua formação e à maneira como os cursos de licenciatura o têm preparado, a fim de possibilitar aos futuros docentes a construção de uma perspectiva crítica sobre a sua prática. Segundo os docentes entrevistados, a formação universitária não engloba uma formação que vise o público infanto-juvenil. Entretanto, também foi percebido que há pouca oferta do aprendizado da Língua Francesa para os primeiros anos do ensino fundamental, e assim, esta possa ser uma possível causa do pouco enfoque deste cenário durante a formação acadêmica.

Com relação ao ensino-aprendizagem de LA para crianças e adolescentes, a formação de professores ocorre de modo mais efetivo no trabalho realizado em sala de aula e na troca com outros professores. Assim, é possível perceber que o caminho para a formação de um profissional de ensino de idiomas capaz de aprender e apreender deve ser feito de forma cooperativa, isto significa dizer que docentes devem sempre trabalhar em uma relação de troca. Esse cenário pode começar a ser criado durante a formação acadêmica, na troca entre educadores formados e em formação. Como bem disseram Pietraróia e Albuquerque-Costa (2013), o professor possui essa tripla função, que é a de ser concomitantemente professor, pesquisador e aprendiz, ao afirmarem que “a capacidade de investir em sua própria formação de se responsabilizar por uma aprendizagem que não se encerra na universidade, mas que se expande a diferentes momentos e áreas.” (PIETRARÓIA; ALBUQUERQUE-COSTA, 2013, p. 8).

Para que haja um movimento de participação dos docentes nos espaços de construção curricular, deve-se enxergar o professor como um profissional também partícipe de tal processo, incluindo-o nas discussões sobre a criação de currículo desde sua formação universitária até sua participação junto aos órgãos públicos educacionais, uma vez que como sujeitos que aplicam

no campo da prática as escolhas sociais e políticas representadas em um currículo, estes não podem ser desconsiderados. Assim, é preciso a inclusão dos profissionais que vivenciam o currículo na ação educacional prática, seja ela qual nível for, para que este represente, de fato, as demandas para além do educacional que a escola deve promover.

Por fim, deve-se lembrar de que o trabalho pedagógico com crianças e adolescentes representa a construção de futuros saberes, para as mais diferentes áreas e para que a construção desta educação seja plena, é preciso envolver os profissionais que estão intimamente ligados a este campo, os docentes, ao saber-se que

“um professor não é formado por outra pessoa; ele se forma a partir de um trabalho constante de investigação e revisão de sua própria prática” (cf. FREIRE, 1998, p.206 *apud* LEFFA, 1998, p. 305-306).

7. Referências bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **A Formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

BRASIL. **Indicadores de pesquisa: Indicadores por área de conhecimento**. Brasília: CNPq/Ministerio da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Disponível em <http://cnpq.br/indicadores1>. Acesso em 11/12/2017.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Professores e formadores em mudança** - Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

COOL, César. **Psicologia e Currículo**. Ática, São Paulo, 3ª Ed., 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

DUARTE, Vera Cabrera. **Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem sucedida**. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). Professores e formadores em mudança - Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KAUARK, Fabiana da Silva et al. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Bahia: Via Litteratum, 2010.

LEFFA, Vilton J. (Org.). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Rio Grande do Sul: EDUCAT, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, Adílclima Scardini de & UTZIG, Antonia Angelina Basanella . **Currículo e formação docente**: um diálogo necessário. In: MURIA *et al.* (org.). Currículo, formação e trabalho docente. ANPAE: Recife, 2017.

PIETRARÓIA, Cristina M.C.& ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa (Org.). **Ensino de língua francesa em contexto (s)**. Série Enjeu - Vol.1. São Paulo: Paulistana, 2013.

PIETRARÓIA, Cristina M.C. Um novo docente para as novas demandas de aprendizagem do francês? In: PIETRARÓIA, Cristina M. C.; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa (Org.). **Ensino de língua francesa em contexto (s)**. São Paulo: Paulistana, 2013. (Série Enjeu, v.1).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Instituto de Letras. **Fluxograma do curso de licenciatura em Letras**. Disponível em: <http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/letras_portugues_frances_licenciatura.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Letras. **Fluxograma do curso de licenciatura em Letras**. Disponível em: <http://www.portal.letras.ufrj.br/images/Graduacao/Fl_Frances_L.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Instituto de Letras. **Fluxograma do curso de licenciatura em Letras**. Disponível em: <http://www.letras.uff.br/graduacao/sites/default/files/letras_portugues_frances_-_licenciado_novo.pdf> . Acesso em: 02. Jan. 2018.

LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS: UM ENSINO PARA O FUTURO OU PARA O PRESENTE?

Rodrigo da Silva Campos¹

RESUMO: O presente trabalho é um desdobramento de nossa tese de doutorado e consiste na análise de enunciados produzidos por crianças da Oficina de Espanhol do Instituto de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ). O objetivo é verificar os sentidos que os alunos constroem sobre o contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Foi observado que, de certo modo, há uma tendência em pensar a LE como um bem de consumo, o que possibilitaria num futuro uma certa colocação profissional privilegiada dos alunos, na lógica do capital humano (FOUCAULT, 2010). Além disso, associa-se o desejo da aprendizagem de uma LE a um contexto de viagem, de modo que a relação das crianças com a LE se dá por meio de projeções para outro espaço-tempo.

Palavras-chave: língua estrangeira para crianças, língua espanhola, capital humano.

RESUMEN: El presente trabajo se aborda a partir de nuestra tesis doctoral y consiste en el análisis de enunciados producidos por niños y niñas del Taller de Español del Instituto de Aplicación de UERJ (CAp-UERJ). El objetivo es verificar los sentidos que los alumnos construyen sobre el contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Se observó que hay una tendencia en pensar la LE como un bien de consumo, lo que posibilitaría en el futuro una colocación profesional privilegiada de los alumnos, en la lógica del capital humano (FOUCAULT, 2010). Además, se asocia el deseo del aprendizaje de una LE a un contexto de viaje, de modo que la relación de los niños se da por medio con la LE se da por medio de proyección para otro espacio-tiempo.

Palabras-clave: lengua extranjera para niños, lengua española, capital humano

1. Considerações iniciais

Podemos afirmar, de maneira geral, que na sociedade atual a infância é subalternizada em relação ao mundo adulto. Com base nessa afirmação, o presente trabalho, um desdobramento de nossa tese de doutorado, tem como objetivo problematizar sentidos que crianças atribuem a uma língua estrangeira (doravante LE) num contexto de ensino-aprendizagem.

Em julho de 2018, tivemos uma conversa com 15 crianças da Oficina de Espanhol do CAp-UERJ, um projeto de extensão que coordeno no qual um aluno da graduação recebe uma bolsa de Iniciação à Docência e ministra aulas de língua espanhola para os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse encontro, conversamos

¹ Doutorando em Linguística (UERJ), Mestre em Linguística (UERJ), graduado em Letras: Português / Espanhol (UERJ). Professor de Língua Espanhola do Instituto de Letras da UERJ e da Escola Sesc de Ensino Médio.

sobre as expectativas que eles tinham em relação à oficina, os pontos positivos e os pontos negativos, etc.

Toda a interação entre pesquisador e crianças foi registrada em nosso gravador de celular. Posteriormente, a conversa foi transcrita. Após a transcrição, efetuamos durante algumas semanas uma leitura atenta do material, de modo a vislumbrar um modo de entrada para a análise do *corpus* produzido. Ao começarmos a mapear as estruturas linguísticas que mais se repetiam, observamos que, grosso modo, apareciam muitos dêiticos de espaço e de tempo.

A partir da observação de tal categoria linguístico-gramatical, fizemos outras leituras no material com o objetivo de verificar de que maneira a criança ao se instaurar como enunciador, isto é, ao tomar a palavra e enunciar, se portava em termos discursivos. Com base nessa proposta, pudemos observar que ao longo de nossa conversa, as crianças ao tomarem a palavra se apresentavam com uma preocupação com o tempo futuro. Isto chamou nossa atenção, o que nos fez empreender a análise que veremos no próximo tópico.

2. Enunciador preocupado com o futuro

Quando se pensa a criança, grosso modo, tendemos a projetar sobre esse ser empírico que existe num agora, num determinado tempo e espaço uma perspectiva de futuro. Quantas vezes, quando éramos crianças, nos perguntaram: “O que você vai ser quando crescer?”. Vocês já pararam para refletir sobre essa aparentemente ingênua pergunta? Que sentidos ela evoca sobre as nossas concepções de infância e criança?

Primeiro, precisamos pensar na resposta que se deseja ouvir quando se aborda uma criança com essa pergunta: estamos necessariamente querendo saber se essa criança já se projeta no futuro realizando alguma atividade profissional, a qual convencionou-se de que devemos chamar de profissão. Ou seja, estamos num aqui e num agora já propondo para a criança uma reflexão sobre seu futuro profissional. As crianças prontamente respondem, afinal, quem nunca sonhou em ter uma determinada profissão quando criança? Inclusive muitas brincadeiras infantis se pautam nessa relação do adulto com o mundo do trabalho.

No entanto, precisamos refletir sobre até que ponto, ao fazer esse tipo de pergunta, não estamos assumindo uma concepção de criança como um ser incompleto, imaturo, inferior e que, numa lógica desenvolvimentista, só será um sujeito pleno, completo, maduro e superior quando alcance a fase adulta. Essa perspectiva de se pensar

as crianças e as infâncias como um lugar potente para o desenvolvimento do adulto nos coloca numa armadilha: se a infância é sempre pensada como uma eterna preparação para uma fase posterior da vida, isto é, a fase adulta, então essa criança não é nada até que se torne adulto, quando enfim vai se tornar “alguém”, “gente”, “mulher feita”, “homenzinho”, etc.

Observe-se ainda a construção verbal que se usa nesse questionamento: “O que você VAI SER quando crescer?” Ao usarmos a estrutura linguística destacada, estamos dizendo para a criança que antes de ser adulta, ela NÃO É nada. Ou seja, anula-se o presente na vivência do ser criança e da infância de maneira geral em função de uma eterna projeção em relação a um momento posterior da vida. Além disso, o SER na fase adulta está estritamente associado ao capital humano, ao mundo do trabalho, numa lógica capitalista, de modo que só se é alguém na vida quando se tem uma profissão e um trabalho bem-sucedido. A existência se associa e está, de certa forma, condicionada ao mundo do trabalho. Dialogamos aqui com o pensamento de Santos em relação a essa questão: “a lógica desenvolvimentista posicionou a criança enquanto um sujeito marcado pela potencialidade, pelo vir-a-ser, e não pela competência no aqui e no agora, concorrendo para sua inserção na sociedade afastada do mundo das atividades socialmente reconhecidas (CASTRO, 2001, p. 22) (SANTOS, 2012, IN: RIBES PEREIRA, 2012, p. 137, 138)”. É como se a infância fosse um treinamento para a vida adulta, onde a vida começaria de fato. Concordamos com Dallari (1931, p. 21) ao afirmar que:

É um erro muito grave, que ofende o direito de ser, conceber a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir a dignidade de um ser humano. É preciso reconhecer e não esquecer em momento algum que, pelo simples fato de existir, a criança já é uma pessoa e por essa razão merecedora do respeito que é devido exatamente na mesma medida a todas as pessoas. (DALLARI, 1931, p. 21) (GONÇALVES, 2018, IN: CARREIRO, TAVARES, 2018, p. 31)

Arenhart (2007, p.35) salienta o quão complexo é pensar a heterogeneidade na qual se desenvolvem as infâncias brasileiras, pois segundo a autora, “pode-se dizer que é comum entre as crianças a subordinação a um sistema perverso que as considera somente como potencial de reprodução da estrutura capitalista (...) (ARENHART, 2007, p. 35) (GONÇALVES, 2018, IN: CARREIRO, TAVARES, 2018, p. 28)”.

A estrutura capitalista da qual nos fala a autora mencionada anteriormente aparece nos seguintes enunciados produzidos pelas crianças com quem conversamos. Para nossa análise, elencamos 9 enunciados nos quais se ressaltam os seguintes aspectos:

estruturas linguísticas que evocam um deslocamento temporal, estruturas linguísticas que evocam o mundo do trabalho e estruturas linguísticas que evocam um deslocamento espacial (muitas vezes atrelado ao desejo pelas viagens).

A observação da ocorrência dessas estruturas linguísticas nos permite pensar sobre os sentidos que se constroem a partir da materialidade linguística produzida por nossos enunciadores e também entender como esse enunciador se apresenta discursivamente. A seguir, teceremos comentários sobre tais elementos.

No início de nossa interlocução com as crianças, foi-lhes perguntada a seguinte questão:

P: Por que vocês quiseram fazer parte desta Oficina e aprender espanhol?²

Ressaltamos as seguintes respostas que apareceram ao longo da conversa com os alunos do CAp-UERJ:

A1: Porque um dia você vai precisar trabalhar e aí precisa saber uma língua além do inglês. (Enunciado 1)

A2: A gente precisa saber espanhol pra quando for fazer estágio.

P: [estágio? estágio onde? faculdade, essas coisas?]

A2: Isso.

(Enunciado 2)

Ao observarmos o enunciado 2, podemos nos colocar o seguinte questionamento: como pode uma criança de 9 anos já estar pensando no estágio que fará quando estiver na universidade? Observe-se como as crianças, como seres históricos e do tempo presente, estão em seus anseios dialogando com os anseios de nossa sociedade contemporânea de maneira geral, que nos impõe uma ideia de felicidade e de sucesso pessoal fortemente arraigada ao mundo profissional. De acordo com essa noção, só é plenamente feliz e realizado na vida quem tem um bom emprego (pois não basta ter um emprego qualquer, mas precisa ser um “bom emprego”). As crianças já estão preocupadas com esse bem-estar social alcançado supostamente pelo trabalho.

A noção de infância como uma etapa que prepara o ser para a vida adulta e, sobretudo, para a vida profissional também aparece no enunciado 1 quando o enunciador menciona “porque um dia você vai precisar trabalhar”. A criança já está inscrita na lógica

² Usaremos a sigla P para marcar os enunciados do pesquisador e A para indicar os enunciados dos alunos do CAp-UERJ.

do mundo do trabalho e já se vê em preparação para um futuro vindouro. Soma-se a isso o atrelamento que se faz da LE como uma commodity, isto é, como um “luxo”, como um diferencial que vai permitir que essas crianças se destaquem como futuros profissionais no futuro, quando chegue o momento de disputar o mercado de trabalho. A LE serve aqui, de acordo com esse enunciado, para que se instaure um sujeito profissional diferenciado. O trabalho transmutado em rendimento e capital traz, segundo Foucault (2010), algumas consequências que merecem destaque. Num primeiro momento, há de se pensar que o capital, definido como o que possibilita um rendimento futuro (um salário) é um capital indissociável de quem o detém. Segundo suas próprias palavras:

A aptidão para trabalhar, a competência, o poder fazer qualquer coisa, nada disto pode ser separado daquele que é competente e que pode fazer alguma coisa. Por outras palavras, a competência do trabalhador é, de fato, uma máquina, mas é uma máquina que não pode ser separada do próprio trabalhador, o que não significa exatamente, como costuma dizer a crítica econômica, sociológica ou psicológica, que o capitalismo transforma o trabalhador numa máquina e, por conseguinte, o aliena. É preciso considerar que a competência, que anda a par com o trabalhador é uma máquina, (...) uma máquina que vai produzir fluxos de rendimentos. (FOUCAULT, 2010, p. 285)

Se o homem é uma máquina, na perspectiva capitalista, então é preciso investir nessa máquina para que no futuro ela possa gerar fluxos de rendimentos para o trabalhador (em forma de salários que, espera-se, sejam mais altos de acordo com os investimentos que foram feitos nessa máquina ao longo da vida), mas muito mais lucro para os empregadores, numa lógica marxista de exploração da força de trabalho dos demais. A LE, então, nesse contexto, seria um elemento muito valorizado, pois permitiria que esse homem-máquina-empresário-de-si possa agregar valor à sua maquinaria ao mostrar no currículo que “domina algumas línguas estrangeiras”.

A questão é: quando esse desejo de melhorar a máquina com vistas ao mundo do trabalho começa a aparecer nos enunciados das crianças, isto diz muito sobre que infâncias estamos construindo e projetando nas crianças. Diz muito mais sobre o mundo adultocêntrico no qual nos inserimos do que sobre as crianças em si, que acabam entrando nessa lógica por meio de sua inserção sociohistórica, política e cultural no mundo.

Estamos construindo crianças para serem líderes no futuro, bem-sucedidos profissionalmente no futuro, para que ganhem bem, tenham uma casa e um bom carro no futuro. No futuro, no futuro... E o que estamos fazendo com o tempo presente de nossas crianças? Que infância é essa que não se reconhece como do tempo presente, mas sim como uma eterna preparação para um momento posterior da vida? Ao criarmos líderes para o amanhã, se todos forem criados para serem chefes e gerentes, estamos numa lógica

meritocrática, estimulando as crianças a entrarem num jogo de competição, antecipando o que supostamente se encontrará na vida adulta no mundo corporativo dos negócios.

Se a competição é ferrenha, então caberia a cada pai e a cada mãe preparar sua cria para enfrentar essa “selva de pedra”, disputar as competições diárias e sair como vencedor. Com isso, estamos criando filhos, sobrinhos, netos, isto é, crianças que são “unidades-empresas” ou “empresárias de si” (FOUCAULT, 2010, p. 286). Foucault nos esclarece tais termos:

Não é uma concepção da força de trabalho, é uma concepção do capital-competência que recebe, em função de diversas variáveis, um determinado rendimento que é um salário, um rendimento-salário, de forma que é o próprio trabalhador que surge como sendo para si mesmo uma espécie de empresa. (...) O homo aeconomicus é um empresário, e um empresário de si mesmo. (...) sendo ele mesmo o seu próprio capital, sendo para si mesmo o seu próprio produtor, sendo para si mesmo a fonte de seus rendimentos. (FOUCAULT, 2010, p. 285, 286)

Também se destaca no enunciado 1 o fragmento em que o enunciador coloca que “precisa saber uma língua além do inglês”. Ou seja, trata-se de uma criança que já tem alguma noção do que o mercado de trabalho espera dela enquanto um ser em preparação para assumir um lugar nesse nicho na fase adulta de sua vida. Sabe-se que o inglês é uma língua estrangeira importante para o mundo do trabalho e infere-se que só o inglês não basta, dando-se ainda mais destaque ao fato de se aprender o espanhol.

Pensar a aprendizagem de LE à luz do mercado de trabalho, num contexto de curso livre, não seria necessariamente um problema, se pensamos em alunos adultos que, de fato, muitas vezes buscam na LE uma forma de qualificação profissional para se reposicionarem no mercado. O que nos chama a atenção e de certa forma nos preocupa é que esse pensamento laboral, do mundo dos negócios e dentro de uma lógica capitalista e neoliberal, esteja já presente nas subjetividades das crianças de forma tão latente.

De acordo ainda com Foucault (2010), dentro da lógica discutida anteriormente, estamos formando sujeitos “empresários-de-si” ou “capital humano”, conceito que pode ser entendido como “a competência-máquina da qual é o rendimento não pode ser dissociada do indivíduo humano que é o seu portador. (FOUCAULT, 2010, p. 287)”. Para o fomento e o desenvolvimento desse capital humano, faz-se necessário que haja “investimentos educativos”, conforme pode-se ver adiante:

Que significa formar capital humano, formar essa espécie de competência-máquina que vai produzir rendimento, ou que vai ser remunerada pelo rendimento? Significa, evidentemente, fazer aquilo a que se chama investimentos educativos. Na verdade, não foi preciso esperar pelos neoliberais para se avaliar alguns dos efeitos dos investimentos educativos, quer se trate da instrução propriamente dita, da formação profissional, etc. Mas os

neoliberais observam que, de fato, aquilo a que se deve chamar investimento educativo, ou os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais extensos, muito mais numerosos do que a simples aprendizagem profissional. (FOUCAULT, 2010, p. 289, 290)

O ensino de LE na infância poderia ser configurado, então, como um dos investimentos educativos, o que reforça a ideia de LE como uma commodity. Se aprender LE é somente para o futuro e para a vida profissional, então vamos tratar as crianças sempre como “trainees” ou “estagiários” da vida adulta? Qual seria o lugar outro dessa aprendizagem de LE na infância para além de se pensar num futuro e na vida adulta? São reflexões que nos acompanham ao longo de todo o processo do fazer da presente pesquisa.

A3: Porque quando eu ficar mais velho eu quero viajar pra Argentina. (Enunciado 3)

A4: Eu queria aprender espanhol porque um dia se eu for viajar né pra um país que fala espanhol eu pelo menos vou saber algumas coisas. (Enunciado 4)

A5: Porque eu queria falar espanhol e visitar toda a Europa. (Enunciado 5)

Podemos observar nos enunciados 3, 4 e 5, de maneira geral, que se constrói discursivamente um apagamento do aqui e do agora em detrimento de uma projeção de vida no tempo futuro. A criança, nessa perspectiva, se vê como um “ainda não”, como um ser incompleto que ganhará completude e realização somente na fase adulta - uma perspectiva evolucionista que nossas práticas constroem e reforçam muitas vezes. Tal modo de se ver a infância e a criança como um ser a desenvolver-se plenamente na vida adulta, um “quase lá”, um “não-pronto-ainda” dialoga com a metáfora da criança como uma plantinha, pois a planta precisa ser regada, protegida, cuidada, alimentada e, sobretudo, podada / adestrada para que possa crescer e dar frutos no futuro (COMENIUS, 2011).

Para Korczak, “A criança deve ser reconhecida como um ser humano por inteiro... Ela não deve ser adestrada.” (KORCZAK, 1986, p. 10). Gonçalves (2018) posiciona-se também contra a percepção da criança como um ser incompleto e salienta que “quando adestramos uma criança não é somente um vir a ser que estamos moldando e tolhendo, mas um ser que já é, e precisamos reconhecer a criança como tal, como um ser pleno e em desenvolvimento contínuo, um ser que tem seu jeito de compreender o mundo e que já o modifica (GONÇALVES, 2018, IN: CARREIRO, TAVARES, 2018, p. 37)”.

Observe-se que nos enunciados anteriores, a LE é pensada pelas crianças como:

a. uma língua para ser usada em outro momento da vida, isto é, no futuro (na vida adulta), configurando-se assim um deslocamento temporal. Observe-se o uso das estruturas: “quando eu ficar mais velho” (enunciado 3) e “um dia” (enunciado 4);

b. uma língua para ser usada em outro lugar, ou seja, em contextos de viagem. Para além de um recorte de classe, configura-se um deslocamento espacial, tais como podemos observar por meio das seguintes estruturas: “eu quero viajar para Argentina” (enunciado 3), “se eu for viajar (...) pra um país que fala espanhol” (enunciado 4) e “queria (...) visitar toda a Europa” (enunciado 5).

Observemos os próximos enunciados, que foram construídos a partir da pergunta provocadora: “O que vocês acham que os alunos precisam ter aprendido ao final da Oficina? Por quê?”. Nosso objetivo com essa pergunta era verificar o que as crianças trariam como relevante que se aprenda num curso de LE pensado para elas. Geralmente, esse tipo de consulta não é feito com o público-alvo ao qual o curso, os materiais e as diferentes metodologias se direcionam, de modo que se constroem práticas com base no que o adulto entende que é o ideal para a criança, sendo que a criança em si não participa desse processo de pensar as práticas didático-pedagógicas pensadas para si. Vejamos:

A6: Tipo saber o básico das perguntas quando você vai viajar pra lá, se você for num restaurante, quiser tal prato: garçom, quero tal prato, sei lá... tipo... entender as histórias. (Enunciado 6)

A7: A gente precisa aprender a falar tipo tudo do espanhol porque se a gente for viajar a gente precisa tipo vc vai la alguem te liga... tipo é isso. (Enunciado 7)

P: Que vcs acham de aprender a escrever em espanhol? vcs acham importante?

A: SIM (coletivo)

A8: Não... porque tipo... nós não vamos falar né com o papel, oh, perai, amigão, [finge que escreve] oi, tudo bem? [mostra o papel] ninguém faz assim. (Enunciado 8)

P: Ninguém fala escrevendo, né? Então a escrita serviria pra quê?

A8: Pra tipo... escrever uma carta pra algumas pessoas...

A9: Se você for morar lá na Espanha você vai precisar assinar um montão de documento, né? (Enunciado 9)

Nos enunciados 6, 7 e 9, podemos observar o uso por parte dos enunciadores de um você genérico, estrutura linguística que constrói um sentido de impessoalidade e, por esse mesmo motivo, generaliza o interlocutor. Nesse caso, os enunciadores usam um “você” genérico, que não se referia a mim (que era o interlocutor das crianças naquele momento), mas sim a um “você” que permite que qualquer um possa ocupar esse espaço,

inclusive eles mesmos. O enunciador, ao generalizar o outro, na verdade está (também) falando de si.

No enunciado 7, podemos observar que o enunciador fez uso de um você genérico, mas também faz uso da construção “a gente” (“se a gente for viajar a gente precisa...”). Tal expressão pode ser considerada uma pista linguística dessa projeção que o enunciador faz ao usar um você impessoal e generalizante, pois ainda assim, “deixou escapar” um “a gente”, que é uma construção linguística na qual o enunciador convoca uma coletividade, mas também se inclui. Também podemos pensar, em termos semânticos, que essa expressão “a gente” exprime igualmente impessoalidade, no sentido de que esse sujeito coletivizado trazido pelo enunciador pode ser lido como todos de maneira geral. Logo, podemos também ler o enunciado 7 da seguinte maneira: “As pessoas precisam aprender a falar tipo tudo do espanhol porque se as pessoas forem viajar (...)”.

Esses elementos linguísticos que estão aparecendo nos enunciados (você / a gente) podem ser considerados vazios de sentido em si. No entanto, seus sentidos podem ser recuperados por meio do contexto de enunciação. Tais elementos são conhecidos como dêiticos. Podemos observar esse “você”, que seria um elemento dêitico de pessoa e também o dêitico “lá” (enunciados 6, 7 e 9), que como vimos anteriormente, marca um deslocamento / uma projeção espacial.

Por outro lado, o enunciado 8 não apresenta textualmente nenhum elemento linguístico que marque a dêixis, mas se constrói em tal enunciado uma ideia de dêixis elíptica, pois mesmo sem marcação lexical, conseguimos perceber no enunciado uma ideia de projeção para um contexto diferente, conforme pode-se observar no fragmento abaixo:

A8: Não... porque tipo... nós não vamos falar né com o papel, oh, perai, amigão, [finge que escreve] oi, tudo bem? [mostra o papel] ninguém faz assim.
(Enunciado 8)

Observe-se que o enunciador simula um suposto diálogo improvável em que a comunicação entre os interlocutores se daria por meio de papéis escritos. Tal encenação é feita para mostrar que o ensino de produção escrita talvez não seja o mais relevante para crianças, caso o objetivo seja usar a língua em um contexto de viagens. Ao instaurar esse diálogo hipotético, instauram-se também um lugar e um tempo hipotéticos, configurando-se novamente uma projeção para outro tempo e espaço.

3. Considerações finais

Neste trabalho, foram analisados os enunciados produzidos pelas crianças da Oficina de Espanhol do CAP-UERJ com o objetivo de verificar os sentidos que os alunos constroem sobre o contexto de aprendizagem de uma LE.

Foi observado que, de maneira geral, há certa tendência em pensar a LE como um bem de consumo, que possibilitará num futuro uma certa colocação profissional privilegiada. Além disso, associa-se o desejo da aprendizagem de uma LE a um contexto de viagem.

Concluímos que tamanha projeção desse enunciador preocupado com o futuro nos faz refletir sobre o papel efetivo do ensino de uma LE para crianças. Se, de acordo com esse enunciador, a LE serve como um investimento educativo para a construção de um capital humano, que por sua vez, vai formar empresários-de-si ou como uma LE que servirá para trocas comunicativas num deslocamento espaço-temporal, não servindo tal LE nunca para se usar no aqui e no agora, mas sempre na eminência de um tempo e um espaço futuro que nem se sabe se virá, cabe a nós docentes uma autorreflexão: será que o ensino de LE é mesmo para preparar as crianças para o futuro? Quais os efeitos dessa perspectiva? Será que precisa ser assim? Não poderia ser de outro jeito?

Não temos respostas, mas por meio de nossa análise, ficou explícito nosso incômodo com a questão. São inquietações que nos acompanharam e que continuam nos acompanhando ao longo de nossa prática docente. Continuemos a fazer pesquisa com crianças aprendizes de LE. Temos muito o que aprender com elas e com o que elas dizem.

4. Referências bibliográficas

- ARENHART, D. **Infância, Educação e MST**: quando as crianças ocupam a cena. Chapecó/SC: Argos, 2007.
- CASTRO, L. R. Da invisibilidade a ação: crianças e jovens na construção da cultura. Introdução. In: CASTRO, L.R.(Org.). **Crianças e jovens na construção da Cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora/FAPERJ, 2001.
- COMENIUS, J. A. **A escola da infância**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- DALLARI, D. A. **Os direitos da criança**. São Paulo: Summus, 1931.
- FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- GONÇALVES, B.; AQUINO, L. Crianças e infâncias em foco: um olhar sobre sujeitos políticos. In: CARREIRO, H.; TAVARES, M.T. **Estudos e pesquisas com o cotidiano**

da educação das infâncias em periferias urbanas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

KORKZAC, S. **O direito da criança ao respeito.** Tradução Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1986.

A POLÍTICA DE ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Valéria Jane Siqueira Loureiro¹

Resumo: A modificação de status da oferta do espanhol no Brasil levou a uma política de planificação e implementação da sua oferta como língua estrangeira moderna para a educação básica. Foi uma política linguística de status que tornou o espanhol a língua de oferta obrigatória pelas escolas e de escolha optativa pelos estudantes no ensino médio em âmbito nacional com a aprovação da lei 11.161/05. Na reforma do Ensino Médio, 2017, a Lei 11.161 foi revogada e se converteu na Lei 13.415 que obriga a oferta de inglês. Este trabalho visa analisar a inclusão da língua estrangeira na Educação Básica. A mudança da oferta de língua estrangeira obrigatória no sistema educacional brasileiro contribui para uma política monolíngue. Adotamos um estudo qualitativo e quantitativo. A coleta de dados foi feita em etapa única por intermédio da aplicação de questionários aos alunos dos terceiros anos do ensino médio público estadual e federal.

Palavras-chave: Espanhol; língua estrangeira; política linguística; educação básica.

Resumen: La modificación de status de la oferta del español en Brasil llevó a una política de planificación e implementación de su oferta como lengua extranjera moderna para la educación básica. Se trata de una política lingüística de status que convirtió al español en la lengua de oferta obligatoria por las escuelas y de elección optativa por los estudiantes en la escuela secundaria a nivel nacional con la aprobación de la ley 11.161/05. En la reforma de la Enseñanza Media, 2017, la Ley 11.161 fue revocada y se convirtió en la Ley 13.415 que obliga a la oferta de inglés. Este trabajo busca analizar la inclusión de la lengua extranjera en la Educación Básica. El cambio de la oferta de lengua extranjera obligatoria en el sistema educativo brasileño contribuye a una política monolingüe. Adoptamos un estudio cualitativo y cuantitativo. Se hizo la recolección de datos en etapa única por intermedio de la aplicación de cuestionarios a los alumnos de los terceros años de la enseñanza media pública estadual y federal.

Palabras clave: Español; lengua extranjera; política lingüística; educación básica.

1. Introdução

A obrigatoriedade da oferta do ensino do espanhol como língua estrangeira para o sistema educacional no Brasil se modificou e recebeu status ao longo do tempo, devido, entre vários fatores, a criação do MERCOSUL em 26 de março de 1991. Na esfera privada, a inclusão e institucionalização do espanhol como língua estrangeira moderna para a educação básica se estendeu bastante. Assim, desde a aprovação e promulgação da lei 11.161 em 05 de agosto de 2005 se transformou na língua de oferta obrigatória a ser oferecida pelas escolas e optativa a ser escolhida pelos estudantes no ensino médio em âmbito nacional.

¹ Universidade Federal de Sergipe - UFS. Doutora em Educação. Professora adjunto de língua espanhola do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS.

Sabemos que a inclusão da oferta do espanhol no sistema educacional brasileiro se encontrou com alguns obstáculos políticos como falta de recursos humanos e financeiros. Não obstante, também teve que superar alguns estereótipos enraizados há décadas na sociedade brasileira como o “portunhol” e a questão de que o inglês é uma língua mais importante de ser aprendida, pois é a língua estrangeira que confere status econômico e social, além de ser a língua com status de internacionalização a nível científico e acadêmico.

Neste artigo analisaremos e verificaremos as transformações que a implantação da oferta de espanhol sofreu no sistema educacional brasileiro nos últimos anos, levando em consideração a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) de 1991, a aprovação da lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a aprovação da lei 11.161, lei do “espanhol” de 2005 e a elaboração das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de espanhol (OCNEM) de 2006, marcos importantes e documentos fundamentais para o incremento da oficialização do espanhol como opção de língua estrangeira (LE) no Brasil.

Em seguida a esta análise, se propõe algumas atitudes no que se refere ao ensino das línguas estrangeiras, em particular o espanhol, com a finalidade de institucionalizar a sua posição como língua estrangeira mais que veicular, mas também como instrumento de interação e comunicação, além de assegurar a diversidade de opções linguísticas no sistema educacional de ensino médio brasileiro.

2. Política Linguística e Ensino de Línguas Estrangeiras

Sabemos que a "política linguística" se relaciona diretamente com as questões que levanta a definição de uma política de ensino de línguas, se trata de um conceito essencial para compreender o *status* de língua estrangeira (LE) que assume a posição de ser a língua implantada e ensinada pelas escolas. A política pode ser entendida, por um lado, como agir do Estado e o agir no que diz respeito a assuntos do Estado. Por outro lado, entende-se política como agir da coletividade social e sua participação ativa na configuração e organização da sociedade (SCHMITZ; ALMEIDA, 2011).

A inclusão da oferta de língua espanhola no Brasil se entende como uma política linguística, uma vez que assume o *status* de língua estrangeira com a promulgação da Lei 11.161. Segundo Rua (1998, apud Lima, 2015, p. 50) a política, por sua vez, se trata: “[...] no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto aos bens públicos”. O Estado concretiza pela

lei, a forma de promoção da língua, determinando o espanhol como a língua estrangeira que deve ser incluída nos currículos das escolas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei 9.394/96 – o ensino de língua estrangeira apresenta progressiva mudança no sistema de educação nacional. Enquanto antes o ensino de LE estava dirigido somente a preparar o aluno para o “vestibular”² a partir da nova lei, a escola e a educação objetivam preparar os estudantes para os desafios da vida, como estudos, carreira, trabalho, entre outros.

A pesar da lei não prescrever por uma predeterminação da língua estrangeira moderna que deveria se ofertar, continua o predomínio do inglês³ frente a todas as demais línguas que poderiam ser oferecidas e que, de fato, sobretudo em algumas regiões do país, seriam mais importantes para algumas comunidades, como por exemplo, o espanhol nas regiões que fazem fronteira com os estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná com países hispano falantes.

A implantação da LDB (1996) traz consigo a proposta da educação no Brasil que transforma a escola em um espaço que direciona os estudos para a vida. Assim, a escola passa a ter a finalidade de não eliminar a preparação para a continuidade dos estudos, dado que nos desafios da vida que os estudantes confrontam, vão muito além dos processos de avaliações e de seleção para o ensino superior (ENEM). Nesta perspectiva, assegurar os recursos para a continuidade dos estudos, gerenciar a própria vida, participar como cidadão, ingressar no mercado de trabalho, entre outros, fazem parte do projeto de construir uma vida própria de qualquer estudante.

A partir do surgimento da nova base da educação brasileira e dentro desses desafios que se ampliam com a entrada do Brasil no MERCOSUL (1991) é que o espanhol se valoriza e se encontra em muitas das escolas de ensino fundamental e médio no Brasil (PILETTI, 2001, p. 36). Na LDB, a LE recupera a importância que durante algum tempo se tinha negado a esta disciplina.

² O “vestibular” se tratou de um exame aplicado pelas universidades no Brasil como uma prova de seleção para o ensino superior público que mudou a partir de 2009, por meio de Portaria Inep nº 109, ao aderirem à nota da avaliação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como forma de classificar os estudantes para ter acesso à universidade.

³ Sabe-se que no contexto econômico, social e político mundial, a língua inglesa é considerada mais importante de ser aprendida, pois é uma língua estrangeira que outorga status econômico e social. Além disso, é a língua que é exigida para a internacionalização científica e cultural nas universidades públicas e privadas brasileiros, basta verificarmos os programas na área acadêmica “Ciências sem fronteiras” e “Idiomas sem fronteiras” subsidiado pelo Ministério da Educação (MEC).

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Lei 9.394/96⁴, art.26, §5º).

No contexto escolar brasileiro, durante muito tempo se considerou, de maneira injustificada, a disciplina de língua estrangeira pouco relevante. Entretanto, a partir da LDB/1996, adquire um status de disciplina como qualquer outra do currículo desde o ponto de vista da formação do indivíduo. A partir da lei, a língua estrangeira faz parte integrada dos documentos que orientam o ensino no Brasil, assim na OCN se inclui na parte de Língua Estrangeira na área de “*Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*”, e assume o papel de constituir o conjunto de conhecimentos essenciais para que o estudante se aproxime de culturas distintas da sua e se integrem no mundo globalizado.

Esta nova perspectiva da disciplina de língua estrangeira contribuiu para a aprovação da lei 11.161/05. O conceito da política da lei 11.161 se define como política linguística a partir da assinatura do MERCOSUL em que o Brasil se compromete em ofertar a língua espanhola no sistema educacional brasileiro. Primeiramente, a lei foi aprovada pela Câmara de deputados e pelo Senado, em seguida foi promulgada pelo presidente da república que responsabiliza o Ministério da Educação (MEC) para implantá-la.

Trabalhamos com o conceito de política que corresponde ao mesmo conceito do inglês de *Policy* dado que a lei 11.161 se trata de uma política de Estado que objetiva a implantação da oferta obrigatória da língua espanhola como opção de língua estrangeira para o ensino médio e a consequente inclusão da diversidade linguística. A promulgação da lei 11.161 fez com que o Estado delineasse um plano de ações para que se efetivasse.

O plano é entendido como a soma/conjunto de programas que procura objetivos comuns; dispõe de ações programadas em uma sequência temporal, inclui estratégia, isto é, os meios estruturais e administrativos, assim como as formas de negociação, coordenação e direção. (PARENTE; PEREZ; MATTOS, 2011).

No Brasil, a partir de 1961, se inicia uma etapa nova no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras nos níveis que atualmente se denominam “fundamental” (de 6 a 14 anos) e “médio” (de 15 a 17 anos), pois já não se busca aprender “a língua referencial” como tinha ocorrido até então. Entra-se em uma etapa na que se valoriza cada vez mais a língua ou as línguas que se apresentam como veiculares.

Nesse momento, de acordo com a lei, as línguas estrangeiras não estariam predeterminadas: no primeiro nível, não teria obrigatoriedade; no segundo, uma deveria ser

⁴ A lei 9.394/96 se trata da lei que rege e direciona a educação brasileira.

obrigatória. O inglês de fato passa a ocupar este lugar até então vazio, como oferta da língua estrangeira hegemônica, pela exemplaridade que representava como veicular. Dessa forma, converteu-se na língua estrangeira a ser ofertada nas escolas brasileiras. Não obstante, o ensino da língua inglesa se reduziu a exposição de conteúdos gramaticais, transformando-se na representação da língua à gramática, ao mesmo tempo que levou o ensino do inglês como língua estrangeira durante muito tempo como a única que existiu.

No Brasil, o imaginário do inglês transcendeu as limitações que tais fatores poderiam impor e, quando nos anos 90, o espanhol entra no quadro de línguas estrangeiras, não entra em relação direta com o português, senão em uma contextura na que o peso do inglês se faz sentir, pela legitimidade que representava e que tinha que ver, com as relações internacionais de comércio e ciência, entre outras.

A Lei 9394/96 legisla sobre os níveis fundamental e médio. No primeiro nível, determina a oferta obrigatória, a partir do sexto ano: “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (LDB, 1996, Art. 26, § 5º). No médio, prevê a inclusão de “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (LDB, 1996, Art. 36, III).

A Lei do “espanhol” apareceu no momento em que se vinculava ao MERCOSUL e ao mesmo tempo a expansão para o ensino de línguas estrangeiras no contexto educacional do Brasil que para Rajagopalan, “está havendo uma percepção crescente de que o ensino de língua estrangeira deve estar atento ao contexto político em que o mesmo se dá, tanto quanto aos aspectos estritamente linguísticos” (2006, p. 20).

A partir desta ação política percebemos que o poder político está presente na prática docente no ensino de línguas estrangeiras, através da implantação de decisões e ações promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) para que se concretize o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira nas escolas brasileiras. Para isso, o Estado executou uma série de ações com o objetivo de contribuir positivamente para o processo de inclusão do espanhol como disciplina na Educação Básica.

[...] avaliação, seleção e distribuição aos professores do Ensino Médio de um kit de materiais didáticos de Língua Espanhola; elaboração de um capítulo específico para o Espanhol nas *Orientações Curriculares* (2006); inclusão das Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2011 – anos finais do Ensino Fundamental e PNLD 2012 – Ensino Médio) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre outras. (COSTA, 2010, p.9).

Desta maneira, o Estado assume uma política linguística e atua no planejamento e na execução dessa política. Várias ações políticas para a implantação do ensino de espanhol para a educação básica no Brasil foram necessárias, a partir da promulgação da lei do “Espanhol” pelo então presidente da república Luis Inácio Lula da Silva, e se efetivaram nas instituições decorrentes da obrigatoriedade da sua oferta, como: reorganização do currículo nas instituições de ensino, produção de materiais didáticos, formação de professores, abertura de concursos públicos etc.

A planificação das políticas de ensino de línguas elaboradas e implantadas pelo poder público teve relação direta com o ensino de espanhol no Brasil. Esta possibilidade de diversidade linguística na oferta de língua estrangeira influenciou ao preenchimento de uma necessidade de romper com a homogeneidade de oferta no ensino de línguas no país, até então apenas o inglês, incidindo no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto escolar. Verificamos aberturas da economia à globalização, através de associações que vão além dos estabelecidos pelas transações comerciais com a participação do Brasil no MERCOSUL.

3. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil

Podemos afirmar que os estudos sobre as políticas linguísticas e suas implicações na sociedade e no processo de ensino/aprendizagem são recentes e ainda em formação. Contudo, a política linguística é a que leva a escolha de uma língua dita *standard* que é tomada como ponto de referência para ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. Cada língua pode trabalhar sua comercialização ou sua comercialização vem trabalhada de maneira involuntária através de fatos históricos como a globalização, industrialização etc. Em sua origem o comércio era justamente feito à base de troca. E o ensino de língua estrangeira se baseia na troca comunicativa. Contemporaneamente a língua inglesa junto à língua espanhola tem dominado uma grande parcela do espaço para línguas estrangeiras nas escolas em todo território nacional.

As duas línguas, o inglês e o espanhol, obtiveram seu valor comercial através de diferentes modos. O inglês veio junto à globalização devido ao crescimento industrial dos países anglófonos, levando-o a ser tratado como a língua hegemônica a ser ofertada como opção de língua estrangeira no Brasil. O caso do crescimento do espanhol se deve ao poder sociocultural, da proximidade dos países hispanoparlantes na América Latina e o grande investimento da Espanha, que obtém grande parte de seu Produto Interno Bruto (PIB) através de materiais didáticos e cursos de língua estrangeira, no caso o Espanhol da Espanha.

As políticas linguísticas elaboradas e implantadas pelo poder público e as relações que essas políticas podem ter especificamente com o ensino do espanhol como língua estrangeira nas escolas brasileiras, sofreram uma mudança, pois até pouco tempo (2005) falar em ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Brasil significava ofertar inglês.

[...] talvez tenha chegado a hora de não só traçar novos rumos para a LA, mas de livrar o ensino de línguas, de uma vez por todas, das garras das teorias lingüísticas hegemônicas que insistem na tese de autonomismo, segundo o qual o fenômeno lingüístico deve ser abordado sem se preocupar com seus eventuais desdobramentos políticos e ideológicos, nem tampouco levar em consideração as implicações práticas deles decorrentes (RAJAGOPALAN, 2006, p. 18-19).

Ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil, é possível identificar uma série de ações de política e planificação linguística que demarcam um processo de avanços e retrocessos na questão. Basta verificar a cronologia das políticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil a partir de 1988 no quadro a seguir.

Políticas de Ensino de Língua Estrangeira no Brasil	
ANO	POLÍTICA LINGÜÍSTICA
1988	Publicação da Constituição Federal (05/10/88) que estabelece a União como responsável por legislar e elaborar as leis e diretrizes de base para a educação.
1996	Publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (20/12/96) que tornou o ensino de Línguas obrigatório a partir da 5ª série. No Ensino Médio seria incluída uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade, e uma segunda opcional.
1998	Publicação dos PCN de 5ª a 8ª séries que listou os objetivos da disciplina. Com base no princípio da transversalidade, o documento sugere uma abordagem sociointeracionista para o ensino de Língua Estrangeira.
2000	Na edição dos PCN voltados ao ensino Médio, a Língua Estrangeira assumiu a função de veículo de acesso ao conhecimento para levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações.
2005	Lei nº 11.161, que institui a obrigatoriedade do ensino de Espanhol. Conselhos Estaduais devem elaborar normas para que a medida seja implantada em cinco anos, de acordo com a peculiaridade de cada região.
2006	Publicação de um capítulo específico para o ensino de espanhol com vistas a contribuir para a formação de indivíduos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).
2016	Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, que revoga a Lei 11.161 de oferta obrigatória do espanhol pela escola e de matrícula facultativa por parte do aluno do ensino médio.
2017	Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Lei da reforma do Ensino Médio – que revoga definitivamente a lei da oferta obrigatória de oferta do espanhol pela escola de ensino médio. Afirma que a língua estrangeira opcional ofertada deve ser preferencialmente o espanhol.

Quadro 1 – O ensino de língua estrangeira no Brasil. Fonte: Inspirado em História do Ensino de Línguas no Brasil - Projeto do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Vejamos o quadro sobre o processo histórico político passado pelo espanhol no Brasil feito com base no texto de Márcia Paraquett: *O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil*, datado de 2008, o qual nos traz uma visão ampla e resumida, porém objetiva, do que foi *dito e feito* sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira ao longo dos anos no Brasil e que nos servirá também de base documental quando da análise da implantação do E/LE.

Análise do processo da implantação do espanhol		
ANO	DITO	FEITO
1919	Institucionalização do ensino de E/LE no Colégio Dom Pedro II (RJ).	Manteve-se como disciplina optativa até o ano de 1925.
1942	Assinatura do decreto-lei número 4.244	Reconhecimento do espanhol como uma das línguas do ensino médio ao lado do Português, Latim, Grego, Francês e Inglês.
1958	Projeto de lei (4.606/58)	Alteração do decreto anterior, obrigando o ensino de espanhol nas mesmas bases do ensino de inglês.
1961	1ª versão Lei de Diretrizes e Bases	Não se especifica a Língua Estrangeira a ser estudada nas escolas.
1971	2ª versão Lei de Diretrizes e Bases	Segue sem especificar a Língua Estrangeira a ser estudada nas escolas deixando a cargo da comunidade escolar a LEM a ser ofertada.

Quadro 2 – O caminho do ensino de E/LE na legislação. Fonte: Inspirado em PARAQUETT (2008).

O quadro acima nos permite visualizar a legislação vigente no que tange ao ensino de língua espanhola e saber como este processo sobre as políticas linguísticas educacionais foram adotadas ao longo do processo de oferta do espanhol como opção de língua estrangeira. Entretanto, é a partir da LDB 9394/96 que as línguas estrangeiras voltam realmente a figurar no currículo com caráter obrigatório a partir da 5ª série. Apesar das limitações, devido às condições da escola pública brasileira, com um número de horas de aula reduzido e apenas com uma língua obrigatória, ela representa uma reavaliação positiva e um realinhamento do ensino de LE no Brasil.

O Brasil, ao comprometer-se a promover a integração entre os povos do bloco político do MERCOSUL, compromete-se, também, com a divulgação e a expansão em território nacional da língua espanhola, decisão que impulsiona a abertura em diversas universidades de

licenciaturas em espanhol, de cursos de espanhol em tradicionais escolas de inglês e repercute, diretamente, na ação de política e planificação linguística no Brasil, a lei 11.161/2005.

Esses fatores podem ser vistos como catalisadores do processo de difusão da língua espanhola. Desta forma, para o andamento do planejamento dessa política, parecem ter existido outros interesses movendo tal implantação linguística, o que nos leva a pensar que além dessa política “de integração”, existe um apelo político e de interesse econômico intenso, dado o estreitamento de relações do Brasil com países de fala hispânica. Nesse sentido, conforme aponta Fraga (2003, p. 59):

[...] a história do ensino do espanhol no Brasil é recente se comparada à de outras línguas tradicionalmente enfocadas, como o inglês e o francês. Para que esse ensino fosse reconhecido, a determinação dos professores de espanhol reunidos em associações mostrou-se produtiva à medida que provocou debate sobre a questão e promoveu o ingresso do idioma no meio educacional.

Essas políticas deveriam direcionar para um ensino plurilinguista. Vale lembrar que no final da década de 1980, Serrani (1988) já defendia a abordagem plurilinguista no Brasil no que se refere ao estudo de línguas estrangeiras na escola. Nesta mesma época, o governo brasileiro adotava uma política monolinguista, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa e que, em outros momentos, tornou-a disciplina optativa nas escolas públicas. Podemos observar que o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil não se deu através da obrigatoriedade em forma de lei, mas as escolas sempre estiveram voltadas para ele. Esta orientação da oferta do inglês como única língua estrangeira a ser ofertada nas escolas prevaleceu até a aprovação da lei 11.161.

Para Serrani, na década de 90, houve uma aproximação à língua espanhola, numa perspectiva de relações de blocos políticos e econômicos intergovernamentais com objetivos políticos, sociais e/ou que passaram a surgir. Nessa mesma linha, Orlandi (2007, p. 7) nos explica:

[...] quando se fala em política linguística, já se dão como pressupostas as teorias e também a existência da língua como tal. E pensa-se na relação entre elas, as línguas, e nos sentidos que são postos nessas relações como se fossem inerentes, próprios à essência das línguas e das teorias. Fica implícito que podemos ‘manipular’ como queremos a política linguística.

Os documentos oficiais no Brasil, como os PCNEM (2000) e as OCEM (2006), surgem num momento de intensa difusão do espanhol no país, momento decisivo para a elaboração de orientações que possam servir de guia aos profissionais da Educação. Ao contrário dos PCNEM (2000), os OCEM (2006) possuem um capítulo específico para o ensino do Espanhol, o Capítulo 4, “Conhecimento de Espanhol”, o que abre margem para confirmar a força que a língua vivenciava naquele momento, visto que as Orientações não deram a mesma importância às

demais línguas estrangeiras. Para confirmar esta predisposição do espanhol para a educação a OCEM (2006) retifica:

Mais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a um gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político, econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul. (BRASIL, 2006, p. 127).

É inevitável avaliar que depois da instauração da formação do bloco econômico do MERCOSUL, tanto aqueles envolvidos no processo de ensino/aprendizagem quanto os que foram deste se encontravam, passaram a ter uma referência mais ampla sobre a língua. O que representou um significativo ganho na expansão das relações linguísticas, sociais, econômicas e culturais com os países vizinhos e um princípio de ruptura com a predominância da variante peninsular do espanhol que era ensinado.

Notadamente depois da publicação da lei 11.161/2005, coincidentemente ou não o estudo de espanhol no Brasil experimentou um crescimento considerável. A “*Lei do Espanhol*” estabelecia que dentro do prazo de cinco anos fosse obrigatória a oferta da disciplina de língua espanhola como disciplina optativa no ensino médio, fato que colaborou diretamente para que se estimulasse o estudo deste idioma em nosso país, levando a um expressivo crescimento de estudantes do espanhol desde que foi sancionada a referida lei.

Vale reiterar que o *status* alcançado pela língua espanhola no Brasil e a importância que este idioma ganhou nas relações de mercado depois da criação do MERCOSUL, bem como da lei 11.161 foram visíveis e concretos, embora não foram os únicos indicadores responsáveis pelo crescimento do ensino/aprendizagem desta língua no Brasil. Isso não significa, infelizmente, que a oferta de ensino de E/LE tenha sido implantada em todas as escolas do Brasil e que seja de qualidade em nosso sistema educacional.

4. Língua Espanhola como Língua Estrangeira: Oficialização frente Internacionalização

O espanhol desde a década de 80 assumiu o *status* de língua estrangeira dos negócios e das relações internacionais. Isto ocorreu quando se tornou uma língua de status e poder do Estado assumindo a sua posição de língua internacional dado o seu uso como língua da diplomacia e dos contatos internacionais em geral, transformando-se em um dos idiomas mais importantes nos encontros internacionais, políticos e de negócios sendo a língua oficial da União Europeia, Mercado Comum do Sul, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Organização das Nações Unidas e outras organizações internacionais.

A pesar das transformações que o espanhol experimentou no imaginário dos brasileiros nos últimos anos, levando em consideração a oficialização da oferta de espanhol como língua estrangeira (lei 11.161), a proximidade cultural com os vizinhos hispano-americanos, e em contraste com a influência do inglês como a língua veicular por excelência, há que conceber a imagem da língua espanhola como uma língua que necessita ou merece ser estudada e romper com o estereótipo de que é de “fácil” aprendizagem e compreensão, pois sabemos que ocupa um lugar veicular: como uma língua dos negócios, do trabalho e, também, como um passaporte internacional (para a União Europeia e para Os Estados Unidos).

Se analisarmos a situação dos estudos de espanhol como LE no Brasil, se necessita propor algumas mudanças na atitude no que se refere às línguas estrangeiras em geral, e em particular para o espanhol, com o fim de solidificar a sua posição no Brasil como algo mais que uma língua veicular, e de assegurar a diversidade de opções linguísticas na América Latina.

Advindo dos processos de globalização e do contexto neoliberal que o mundo vivencia, a América Latina passa por uma fase de integração e, particularmente, na região do cone sul, na qual foi criado o MERCOSUL em 1991. Com a necessidade de ultrapassar barreiras linguísticas e culturais, o Brasil, assim como os demais países latino-americanos, tomou decisões concretas a respeito da integração nesse nível, o que possibilitou a aprovação da Lei 11.161/2005, na qual ficou acordado que a partir de 2010 todas as escolas públicas e privadas do Ensino Médio, obrigatoriamente, ofertariam o ensino de espanhol, Lei assinada que instituiu a obrigatoriedade da oferta da referida disciplina nas escolas públicas e particulares de Ensino Médio, e facultativa para o Ensino Fundamental, a partir de 2010. O acordo propunha alcançar uma integração, uma identidade e cidadania regionais, além do bilinguismo nos países integrantes do bloco.

As relações comerciais fortalecem a economia entre o Brasil e os países latinos americanos e é a língua que torna essa relação mercantilista realizável. As relações comerciais transformam a língua em produto comercial, dada à apropriação com a sua utilização. Nesta perspectiva, a política de línguas é afetada por decisões do Estado, no nosso caso a lei 11.161, que se constituem como um dos instrumentos institucionais de controle do Estado. Corrêa (2009, p. 74) defende ainda que “o problema é saber em que medida a organização linguística de uma sociedade responde às necessidades de comunicação dessa sociedade”.

Na esfera linguística, a língua não é apenas um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Uma das questões que tem que se levantar é: a inclusão oficial do espanhol no contexto educacional promove o plurilinguismo? Baseando-

nos nesta questão, analisamos quais crenças que a comunidade escolar, alunos e pais, têm sobre a oferta obrigatória do espanhol como opção de língua estrangeira. Para isso, estas crenças analisadas são avaliadas no âmbito das configurações político-pedagógico do ensino de Espanhol em Sergipe.

No campo educacional, segundo Daher (2006) o Espanhol não se inseriu no sistema educacional brasileiro com a aprovação da lei 11.161/2005 conhecida como a “Lei do Espanhol” e a sua implantação até o ano de 2010: “la enseñanza de español y las políticas lingüísticas no nacen con la constitución del MERCOSUR o con la implementación de la Ley 11.161, de 05/08/2005, como se quiere hacer creer”.⁵

Tendo em vista que a oferta da língua espanhola se realiza no sistema educacional, pretende-se, refletir sobre as implicações dessa lei na política linguística implantada nas escolas públicas sergipanas. Averiguaremos se ela foi implantada no contexto escolar, promove a perpetuação da crença de que o português é semelhante ao espanhol e por isso a considera “fácil” e conseqüentemente desnecessária? A perpetuação ou não desta crença influencia os estudantes das escolas na sua escolha da língua estrangeira para a sua vida pessoal, acadêmica e/ou profissional? Esta crença influencia os estudantes no processo de aprendizagem de língua estrangeira nas escolas?

As crenças frequentes ao que se refere à semelhança entre o espanhol e o português, além de várias manifestações de facilidade e de compreensão com relação ao espanhol levam a muitos estudantes a não valorizarem o ensino de espanhol como língua estrangeira. A aprendizagem do espanhol seria, então, desnecessária ou muito fácil, pelo menos no que se refere à compreensão conforme nos afirma Celada (2002).

Celada, em suas discussões sobre como o imaginário de “saber espanhol”, de que o espanhol é uma língua fácil e o seu estudo é desnecessário, vai sendo refeito de modo a elaborar um “hiato” entre o português e o espanhol, Celada (ibid.) afirma que é o “real da língua espanhola” que vai desestruturando esse imaginário. Contudo, ele parece persistir na imagem do espanhol como língua parecida e se alterar por completo na passagem de língua fácil para língua difícil. Uma reestruturação dessa natureza nas representações sobre a língua espanhola certamente está relacionada ao fato de que “o espanhol é uma língua singularmente estrangeira para o brasileiro” (CELADA, ibid.: 187). A partir de minha experiência docente no sistema escolar e acadêmico, defendo a tese de que o ensino de espanhol perpetua a crença de língua

⁵ O ensino de espanhol e as políticas linguísticas não nascem com a formação do MERCOSUL ou com a implementação da Lei 11. 161, de 05/08/2005, como querem que acreditemos. (Tradução nossa)

parecida com o português, de fácil compreensão e demanda uma política pública de implantação que requer o ensino da língua espanhola para a formação do aluno para a vida tanto de estudos quanto de trabalho.

Passados 28 anos do MERCOSUL e 11 anos de vigor da lei 11.161 (até 22 de setembro de 2016) a questão que ainda se levanta é se a língua espanhola não deixou de ocupar esse lugar; o lugar da crença de que é uma língua parecida, língua fácil ou língua à qual qualquer brasileiro tem acesso. Cabe nos perguntar: como os alunos e a escola perpetuam a crença da semelhança do português com o espanhol ainda considerando-a “fácil”? Como esta crença influencia os estudantes das escolas na escolha da língua estrangeira para a sua vida pessoal, acadêmica e profissional?

Tentaremos responder essas questões a partir da minha pesquisa de doutorado. Para subsidiar a reflexão proposta no tocante as representações linguísticas que os estudantes Sergipe de línguas estrangeiras, no nosso caso o espanhol, possuem, este estudo visa analisar as atitudes linguísticas de alunos da educação básica, do ensino superior e de pesquisadores (cientistas) ante as suas escolhas de língua estrangeira, considerando que o ensino das línguas estrangeiras pode ser visto como uma política linguística no processo de formação e de internacionalização.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e quantitativa. A coleta de dados foi realizada em uma única etapa por intermédio da aplicação de questionários aos alunos dos terceiros anos do ensino médio de todos os turnos dos colégios estaduais Atheneu Sergipense, Professor João Costa e Ministro Petrônio Portela. A escolha dos três colégios da rede estadual foi por elas fazerem parte do Programa de Integração da Ciência, Tecnologia e Inovação com a Educação Básica (doravante CTI-EB). Além dos três colégios estaduais, a amostra também é composta pelos estudantes do colégio federal de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP), por se tratar de um colégio da rede federal e estar localizado na Universidade Federal de Sergipe (UFS), local onde atuo como professora no Departamento de Letras Estrangeiras. A metodologia utilizada para as políticas praticadas os dados serão tratados quanto à distribuição de frequência. Para as perguntas com respostas abertas, se utilizará a técnica do *Word cloud*, que gera nuvens de palavras, imagens a partir da frequência das palavras, para o tratamento das respostas qualitativas, sendo possível identificar as frequências das palavras no texto das respostas discursivas.

No momento, estamos na tabulação dos dados dos questionários que foram de 765 questionários e em seguida passaremos a análise dos dados tabulados. Esperamos verificar um perfil das atitudes linguísticas dos alunos da educação básica no que se refere às suas escolhas

de língua estrangeira e mais especificamente no espanhol como opção linguística, considerando que o ensino das línguas estrangeiras pode ser visto como uma política linguística no processo de formação do cidadão e de internacionalização.

5. Considerações finais

Os PCN de língua estrangeira destacam várias propostas e objetivos para o seu ensino nas escolas brasileiras que faz com que nos deparemos com uma matéria importante para o desenvolvimento cultural, intelectual e curricular dos estudantes. Além da proximidade cultural com os vizinhos hispano-americanos que transforma o ensino do espanhol, consolida a sua posição no Brasil como uma língua veicular e assegura a diversidade de opções linguísticas na América Latina.

Assim, o status da língua espanhola no Brasil começou a se modificar, devido, entre outros fatores, a criação do MERCOSUL, e devido a isto o seu ensino se estendeu no setor privado. Além da transformação em língua obrigatória no ensino médio nacional, trouxe dois contrapontos: de um lado o destaque para o idioma, do outro a constatação da falta de demanda de profissionais para assumir os lugares de docentes que surgiram.

Ao mesmo tempo em que houve a extensão do espanhol no sistema educativo brasileiro, se encontrou alguns obstáculos políticos como falta de recursos humanos e financeiros que deveria ter recebido incentivos suficientes para a implementação da lei no prazo de cinco anos. Entretanto, a inserção do espanhol ainda tem que superar alguns estereótipos arraigados na sociedade brasileira como o de que todo brasileiro sabe espanhol, melhor dito, o “portuñol”, que é uma língua “fácil”, se parece muito com o português, entre outros.

Nos últimos anos, se observou as transformações que o espanhol experimentou no sistema educacional brasileiro, levando em conta o MERCOSUL, a LDB, o PCN, a lei 11.161 e a OCN para o crescimento do espanhol como opção de LE no Brasil. Daí que algumas atitudes para com as línguas estrangeiras, em particular para o espanhol, com o fim de consolidar a sua posição como língua mais que veicular, e de assegurar a diversidade de opções linguísticas em LE, deve passar por uma tomada de consciência de que tem que se investir na formação de novos profissionais e também no aperfeiçoamento dos que já estão no mercado.

6. Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 27 fev. 2019.

_____. **Lei 11.161.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, publicação 8 de agosto de 2005, Brasília, DF, 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 27 jan. 2019.

_____. **Orientação Curricular Nacional para o Ensino Médio. Linguagem, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEF, Volume 1, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 06 jan. 2019.

CELADA, Maria Teresa. **O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira.** 2002. 278p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. Disponível em: http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf. Acesso em: 14 fev.2019.

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de línguas. **Revista Calidoscópio.** Unisinos, vol. 7, nº 1, p. 72-78, 2009.

COSTA, E. G. M (Orgs.). **Coleção explorando o ensino.** Brasília: Ministério de Educação, 2010. v.16.

DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. **Revista Hispanista,** nº 27, 2006. Disponível em: http://www.academia.edu/9050198/Ense%C3%B1anzas_del_espa%C3%B1ol_y_pol%C3%AAdticas_ling%C3%BC%C3%ADsticas_en_Brasil. Acesso em: 15 mar. 2019.

FRAGA, S. M. R. **Avaliação em Espanhol:** um novo olhar sobre velhas questões. Passo Fundo: UPF, 2003.

LIMA, W. G. Política pública: discussão de conceitos. **Interface** (Porto Nacional), Edição número 05, p. 49-54, Outubro de 2012. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT26022013171120.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.

ORLANDI, E. P. (org.) **Política linguística no Brasil.** Campinas: São Paulo: Pontes, 2007.

PARAQUETT, M. **O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, número 38, p. 123-137, 2009.

PARENTE, C. da M. D.; PEREZ, J. R. R.; MATTOS, M. J. V. M. “Avaliação, monitoramento e controle social: contribuição à pesquisa e à política educacional.” In: PARENTE, C. da M.

D.; PARENTE, J. M. (Org.) **Avaliação, política e gestão da educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 15-31.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**: Com a Nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei nº 9394, de 20/12/96). 26ª ed., Série Educação, São Paulo: Ática, 2001.

RAJAGOPALAN, K. “O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política.” In: MOTA, K. & SCHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços Linguísticos**: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006.

_____. “Conversas com linguistas. Virtudes e controvérsias da linguística.” In: XAVIER, A.; CORTEZ, S. (Orgs.). **Conversas com linguistas**. Virtudes e controvérsias da linguística. São Paulo: Parábola, 2006.

SERRANI, S. “[Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas](#).” In: ORLANDI, E. P. (org.) **Políticas linguísticas na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988, pp 179-192.

SCHMITZ, H.; ALMEIDA, S. N. de O. Avaliação de políticas e políticas de avaliação. In: PARENTE, C. da M. D.; PARENTE, J. M. (Org.) **Avaliação, política e gestão da educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 32-46.

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ORAL EM LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL BILÍNGUE

Viviane da Costa Bastos¹

Gláucia da Silva Moraes Acioli de Lima²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar as estratégias de desenvolvimento da competência oral em língua inglesa para alunos do quinto ano do ensino fundamental utilizadas pelos professores de Inglês em uma escola pública municipal bilíngue (Português/Inglês) na cidade do Rio de Janeiro. Esse artigo está fundamentado nas contribuições teóricas de Leffa (2008), Cardoso (2005), Oxford (1990) entre outros. A coleta de dados foi realizada através de observações sistemáticas e participantes (GIL, 2009) durante as aulas de preparatório para o exame internacional de proficiência de Cambridge. Os resultados obtidos evidenciam que a organização do tempo de aula destinado à produção oral em língua inglesa e o trabalho em equipe contribuíram para o desenvolvimento da competência oral dos alunos nas aulas de Inglês. Para tanto, a motivação dos alunos tornou-se fundamental para efetivar as ações.

Palavras-chave: Estratégias de desenvolvimento, língua inglesa, escola pública municipal bilíngue.

Abstract: This paper aims to present the strategies of development of oral competence in English language for fifth year primary school students used by English teachers in a bilingual municipal public school (Portuguese/English languages) in the city of Rio de Janeiro. This paper is based on the theoretical contributions of Leffa (2008), Cardoso (2005), Oxford (1990) and others. Data collection was done through systematic and participant observations (GIL, 2009) during the Cambridge International Proficiency Examination preparatory classes. The results obtained show that the organization of class time for oral production in English and teamwork contributed to the development of oral competence of students in English classes. And the students' motivation has become fundamental for all effective actions.

Keywords: Development strategies, English language, bilingual municipal public school

1. Introdução

Em 2012, foi regulamentado o primeiro edital do Programa Experimental de Escolas Bilíngues, vinculado a alunos da Educação Infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental, voltado para a excelência acadêmica, visando à introdução de metodologia e práticas no cenário público educacional de escolas com ensino em duas línguas, a saber: Línguas Portuguesa e Inglesa (EDITAL SME Nº 07, DE 01 DE NOVEMBRO DE 2012).

¹ Mestre em Ensino em Educação Básica CAp/UERJ. Professora de Língua Inglesa/SME-RJ. professoravivianecb@yahoo.com.br

² Mestranda em Linguística/UERJ. Professora de Língua Inglesa/SME-RJ. glauciamoraisacioli@gmail.com

Esse projeto começou em 2013 através do Programa Rio Criança Global, considerando que o enfoque adotado pela Secretaria Municipal de Educação, compreende a linguagem como uma forma de apropriar-se de práticas discursivas na Língua Estrangeira, especialmente, o idioma inglês (DECRETO Nº 31187 DE 6 DE OUTUBRO DE 2009).

Desta forma, duas escolas foram selecionadas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), a Escola Municipal Professor Affonso Varzea (3ª CRE) e o CIEP Glauber Rocha (6ª CRE), por serem instituições que obtiveram resultados significativos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e estarem localizadas em áreas conflagradas. Segundo os dados do Ministério da Educação (MEC, 2011), 5,9 e 8,5 correspondendo às Escolas Municipais Professor Affonso Várzea e CIEP Glauber Rocha respectivamente. Ambas estão localizadas em áreas de baixo índice de desenvolvimento econômico e social.

A Escola Municipal Professor Affonso Várzea, localizada no Complexo do Alemão, é uma das primeiras escolas públicas municipais bilíngues no Rio de Janeiro, local onde trabalhamos como professoras de Inglês e desenvolvemos práticas que visam levar o aluno aprender o idioma como segunda língua e utilizá-la a maior parte do tempo.

Para atuar no Programa de Escolas Bilíngues, fomos aprovadas em um processo seletivo dividido em quatro etapas: Prova Escrita de Inglês, Prova Oral em Inglês, Dinâmica de Grupo e Entrevistas com membros da SME e ainda os diretores das escolas inseridas no Projeto Bilíngue. Além de participar das etapas, tínhamos que atender a alguns requisitos, tais como, a facilidade de comunicação, inglês fluente, habilidade para atuar com crianças nas séries iniciais e ainda ter interesse em participar efetivamente de um Programa Experimental Bilíngue em um regime integral de 40 horas semanais de jornada de trabalho com materiais totalmente específicos.

Segundo a proposta do programa, o foco na oralidade em língua inglesa exerce um papel importante na aprendizagem do aluno nas escolas públicas municipais bilíngues. Segundo Leffa (2008, p. 10):

o ensino de línguas deve ser orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano").(LEFFA, 2008, p.10)

Dessa forma, criar estratégias para desenvolver a competência oral em língua inglesa pode contribuir para compreender e interagir com diferentes povos e culturas que

circulam pelo mundo, manifestando-se de forma crítica e reflexiva. Conforme Gardner (2001, p.129), a aprendizagem de línguas acontece em diferentes contextos e a motivação é um elemento central para determinar o sucesso na aprendizagem de línguas em ambientes de sala de aula.

A motivação dos alunos torna-se importante para o desenvolvimento de estratégias. Para Oxford (1990, p. 1), o uso de estratégias de aprendizagem é relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa e para melhorar a aprendizagem do aluno:

Estratégias são especialmente importantes para o aprendizado de línguas porque elas são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias de aprendizagem de línguas apropriadas resultam na melhora da proficiência e maior autoconfiança (OXFORD, 1990, p. 1).

Para o autor (OXFORD, 1990), as estratégias de aprendizagem são organizadas como estratégias diretas (estratégias cognitivas, retenção e compensação) e estratégias indiretas (estratégias metacognitivas, afetivas e sociais), de acordo com o tipo de influência que ela exerce na aprendizagem e no uso da língua.

Segundo Cardoso (2005) as estratégias de aprendizagem funcionam como agentes facilitadores do processo de aprendizagem e podem influenciar positivamente o desenvolvimento do aluno, levando-o a se tornar um sujeito autônomo e com um melhor desempenho linguístico.

2. Metodologia

O estudo qualitativo teve como participantes 102 alunos do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Affonso Várzea, de março a novembro no ano de 2017 e partiu do seguinte questionamento: Que estratégias de desenvolvimento da competência oral em língua inglesa podemos utilizar para que os alunos alcancem bons resultados no Exame de Cambridge?

Considerando que o corpo discente possui entre 10 a 12 anos, e nem todos os alunos frequentam o espaço escolar desde a implantação do Projeto Experimental de Escolas Bilíngues, buscamos apresentar estratégias de aprendizagem que contribuíssem para o desenvolvimento da competência oral em Inglês.

A coleta de dados foi realizada através de observações sistemáticas e participantes (GIL,2009) durante as aulas de preparatório para o exame internacional de proficiência de Cambridge. Durante esses encontros elaboramos ações, desenvolvemos o preparatório

com as três turmas de quinto ano da escola no ano de 2017 e contamos com a colaboração de todos os professores de Inglês para a efetivação desse trabalho.

Esse exame de proficiência da universidade inglesa é uma das ações do Programa Rio Criança Global e desde 2014, mais de 3.600 alunos da rede pública municipal já foram certificados. Essa premiação contribui para os alunos se sentirem mais motivados e desenvolverem a competência oral em língua inglesa.

3. Ações e estratégias para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa

Visando a preparação dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, no ano de 2017, para o exame de Cambridge foi realizado um Plano de Ação (quadro 1), no qual os seis professores de Inglês que atuam na Escola Pública Municipal Bilíngue aplicaram exercícios orais e escritos:

Quadro 1: Plano de Ação

PLANO DE AÇÃO (Preparatório de Cambridge) - 2017		
AÇÕES	DESENVOLVIMENTO	APLICADOR
Ministrar/ Aplicar em sala de aula (explicações, exercícios e simulados nas habilidades escrita, leitura e compreensão auditiva)	➤ Turma 1501/ 1502/1503 As ações serão realizadas nos horários das aulas de inglês que será organizado dentro dos 10 tempos semanais.	<u>Profª Joyce Pinto</u>
Ministrar aulas complementares (reforço) focando no desenvolvimento da prática oral através de atividades interativas e jogos utilizando o vocabulário proposto. Realizar filtro e controle dos resultados	➤ 30 minutos semanais para cada turma (durante o planejamento dos professores de apoio) 1501 – 4ª f (08:00às 08:30) 1502 – 5ª f (08:00às 08:30) 1503 – 3ª f (08:00às 08:30) **a partir 04/04/17.	<u>Profª Gláucia Moraes</u> <u>Profª Stevenson Castro</u>
Aplicar Teste Oral (Simulado)	➤ Verificação individual do nível de desempenho oral dos alunos de cada turma envolvida.	<u>Profª Gláucia Moraes</u> <u>Profª Stevenson Castro</u> <u>Profª Karine Melo</u> <u>Profª Viviane Bastos</u>
Aplicar Teste de Compreensão Auditiva (Simulado)	➤ Verificação do nível de desempenho na compreensão auditiva dos alunos de cada turma envolvida.	<u>Profª Joyce Pinto</u> <u>Profª Denise Medeiros</u> <u>Profª Mariane Vieira</u> Acompanhamento: Andreia Fernandes / Rafael (LF EDUCACIONAL) Arthur (Cambridge)

Fonte: Próprio das Autoras

Tendo em vista que os alunos possuem 10 tempos semanais de aulas de Inglês, foram reservados 30 (trinta) minutos por semana para os alunos realizarem atividades orais com os professores de Inglês. Foram utilizadas estratégias diretas, como a estratégia de retenção, com a aplicação de imagens e sons para que os alunos repitam, memorizem os vocábulos em Língua Inglesa e criem mensagens mentais, através da colocação de novas palavras em contexto; e estratégias indiretas, estratégias metacognitivas e afetivas, através da revisão do vocabulário que foi trabalhado, uso de músicas e jogos para tornar o momento de preparação para o exame de Cambridge relaxante e prazeroso.

Assim, é importante que os alunos possam participar ativamente e usar a oralidade em Língua Inglesa a maior parte do tempo, para que possam associar as palavras de forma significativa. E como os alunos apresentam diferentes ritmos, o rendimento é verificado individualmente para que possam ser utilizadas estratégias que atendam às necessidades do grupo.

Desta forma, as ações utilizadas para ensinar a Língua Inglesa partem da aplicação de exercícios práticos e simulados (figuras 1 e 2) nas habilidades escrita, leitura e compreensão auditiva, uso de jogos interativos, conversação em pares, acompanhando sempre os resultados para traçar novas estratégias que melhorem o desempenho dos alunos.

Figura 1: Simulado 1 para a Prova de Cambridge



Fonte: Próprio das autoras.

Figura 2: Simulado 4 para a Prova de Cambridge



Fonte: Próprio das autoras

E além de trabalhar o vocabulário, os professores realizaram ensaios voltados para a logística prevista no dia do exame (deslocamento para os locais de prova, comportamento durante a prova) e reuniões com as famílias dos alunos para conscientização das exigências do exame.

As famílias passaram por um processo de conscientização ao longo do ano letivo em todas as oportunidades de encontro na escola. No início, alguns se mostraram resistentes, pois acreditavam que os alunos iriam passar por muitas cobranças internas e externas e outras demonstraram total apoio visando uma oportunidade para os alunos que estavam inseridos nessa realidade.

4. Resultados do Plano de Ação

Além das aulas de Inglês e do uso de atividades que contribuíssem para o desenvolvimento da habilidade escrita, auditiva e oral, foram realizados quatro simulados ao longo do segundo semestre de 2017, com a reprodução de exemplares de provas anteriores, para intensificar a preparação do aluno para o exame de Cambridge.

Para verificar o “Speaking” e acompanhar o desenvolvimento dos alunos nos simulados e traçar novas estratégias, o rendimento foi registrado em tabela, com base nas habilidades oral, escrita e auditiva (figura 3)

Figura 3: Acompanhamento dos alunos nos Simulados

TURMA: 1501		SIMULADO 1		
ALUNOS	Nascimento	LISTENING (Nº Acertos)	READING/Writing (Nº Acertos)	ORAL (CONCEITO)
ADRIELLY RODRIGUES DOS SANTOS NEVES	10/05/2007	1	6	2
BEATRIZ MARCIA DA SILVA	24/04/2007	5	11	2
BRENDA SOARES RODRIGUES	22/03/2007	2	11	3
BRUNO MOREIRA DE SOUZA	04/12/2006	1	20	5
CARLA EMMANUELI DIAS DE MORAES	03/04/2007	AUSENTE	AUSENTE	AUSENTE
DANIEL LOPES VALCACE	06/03/2007	AUSENTE	AUSENTE	AUSENTE
DIANA ROSAVIANA	17/04/2006	1	6	1
ESTER DE MEDEIROS LIMA SOUZA	21/03/2007	0	12	3
GABRIELE SILVA EVANGELISTA	09/04/2006	PNE	PNE	PNE
GUILHERME QUIRINO CABRAL	01/09/2006	2	11	4
ICARO ALEXANDRE LOPES DA SILVA	24/01/2007	10	16	4
JOÃO PEDRO PEREIRA CAMPOS	27/08/2006	AUSENTE	AUSENTE	5
JOÃO VICTOR DE SOUZA GALVÃO	28/05/2007	3	10	3
JOÃO VICTOR DA SILVA RODRIGUES	24/01/2007	0	8	AUSENTE
JOEL SILVA CORDEIRO	28/11/2006	9	13	AUSENTE
KAUÂN MORAES RIBEIRO DOS SANTOS	30/06/2006	2	7	AUSENTE
KAYO DE LIMA SALIS	13/10/2006	3	9	2
LORRAYNE ALVES DA SILVA	05/06/2006	AUSENTE	AUSENTE	AUSENTE
LUCAS EFHARD PEREIRA DOS SANTOS	13/11/2006	3	10	4
LUIZ FELIPE FERREIRA DIAS MIRANDA	08/03/2007	3	13	3
LUIZ MIGUEL HERNANDES DA SILVA TITO	16/03/2007	6	17	5
MARCOS VINICIUS DOS SANTOS DE OLIVEIRA	28/09/2006	4	11	2
MARIA CLARA DA SILVA LIMA	30/11/2006	0	8	4
MARIA EDUARDA DOS SANTOS DA SILVA	02/09/2006	3	15	3
MATEUS BARRETO DIAS DE SOUZA	28/07/2006	0	13	5
MATHEUS SOUZA DA SILVA	09/11/2006	5	15	3
MICHAEL DOUGLAS FERNANDES TELLES PERRI	27/04/2006	3	12	3
NATANAEL REIS DE OLIVEIRA	12/11/2006	1	8	4
NATASHA SANTOS DE SOUZA	12/11/2006	3	8	2
NATYELLE FERREIRA DE MORAES	06/12/2006	7	16	3
PAULO VICTOR FERNANDES ARAUJO	10/01/2007	AUSENTE	AUSENTE	AUSENTE
RUAN RAMOS DE SOUZA SANTOS	10/06/2007	4	9	5
SARAH CRISTINA ALEXANDRE DA FONSECA	29/01/2007	1	12	3
VINICIUS RUEL DA SILVA	21/04/2007	1	11	AUSENTE
VITOR DE SOUZA MORAES	15/03/2006	0	5	AUSENTE

RESULTADO SIMULADO
Legenda Oral:
Mock 1/2 1 - Weak / 2 - Regular / 3 - good / 4 - very good / 5 - Excellent
R & W - 25 Questions
Listening - 20 Questions

Durante todo o preparatório, buscou-se utilizar a língua inglesa para comunicação. Todo ano após o exame, para incentivar os próximos alunos que irão realizar a Prova de Cambridge, é organizada a entrega de certificados, coroação dos 10 alunos que

alcançaram os melhores resultados em 2016 (figura 4) e homenagem a todos os alunos que se empenharam e participaram (figura 5 e 6).

Figura 4: Convite para a premiação e participação na Prova de Cambridge

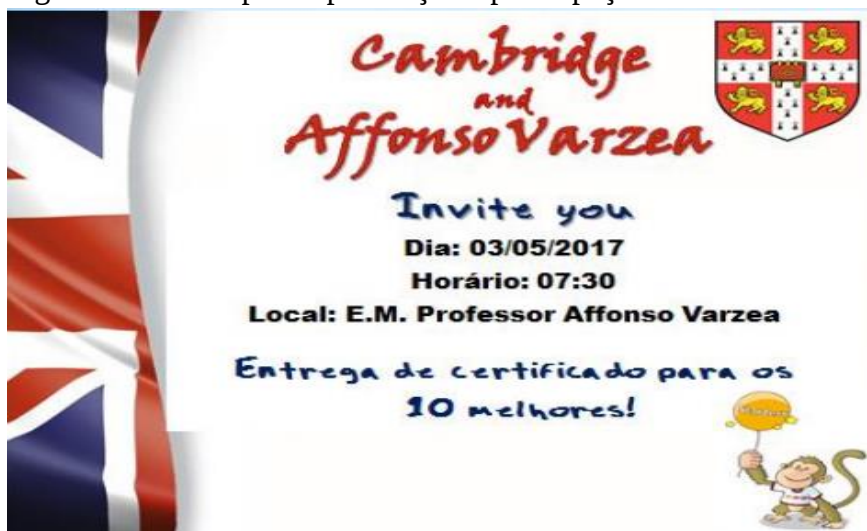


Figura 5: Homenagem aos alunos que participaram da Prova de Cambridge



Fonte: Próprio das autoras

Os alunos que não estavam incluídos nas exigências do exame de Cambridge foram preparados ao longo do ano juntamente com os demais alunos e participaram de um simulado específico para atender suas necessidades. Ao final, ganharam um certificado simbólico de participação (figura 6)

Figura 6: Participação de alunos incluídos



Fonte: Próprio das autoras

A participação dos alunos no exame de Cambridge, de acordo com relato dos participantes, “é uma oportunidade para obter o certificado de Cambridge”, “fazer intercâmbio”, “promover uma vida melhor para os pais” e “garantir um bom futuro”.

Para nós, professoras de Inglês da rede pública municipal de ensino, é uma possibilidade de expor os alunos a situações de aprendizagem na qual são usadas estratégias para que os alunos reforcem e aprendam novos vocábulos em língua inglesa, despertando maior interesse em participar das aulas e conferindo um certificado que possa ser significativo em sua vida.

5. Considerações finais

A colaboração e o trabalho realizado por toda equipe envolvida, os sete professores de Inglês, os membros da gestão escolar e os três professores de referência em Língua Portuguesa das turmas de 5º ano, foram fundamentais para o desenvolvimento das ações previstas no preparatório dos alunos para o exame de proficiência em Língua Inglesa da Universidade de Cambridge.

Antes dos professores de Inglês iniciarem a preparação do exame com os alunos, para avaliar a habilidade *Speaking* e criar estratégia de aplicação para seguir as exigências do exame, a equipe de um Curso de Inglês parceiro da Prefeitura fez um pequeno workshop com os profissionais envolvidos.

Os professores Articuladores (PA's) utilizaram de sua carga horária para ministrar aulas de reforço na habilidade oral através de atividades com abordagem comunicativa (*drills, spelling competition, jogos interativos e songs*) e TPR (*Total Physical*

Response) através de movimentos corporais eficazes relacionados ao vocabulário previsto no exame que permitiam um aprendizado efetivo.

Considerando que nas aulas no preparatório do exame de Cambridge, o foco de todas as atividades encontrava-se centrado nos alunos, que se tornavam cada vez mais motivados para realizarem as atividades propostas, a realização de reunião com os responsáveis tornou-se parte da estratégia, para a formação de parceria, conscientização da importância do exame e ao mesmo tempo participação nas ações previstas ao longo da preparação e em caráter informativo (dia, horário e exigências previstas para o dia do exame).

Segundo Bastos e Ribeiro (2015), as competências adquiridas através da assimilação de novos conteúdos, tem em vista o público alvo, os objetivos e as estratégias de utilização, tornando o aluno um sujeito ativo com atitudes críticas e desafiadoras.

Assim, o preparatório do exame de Cambridge oportunizou a exposição dos alunos a diferentes itens lexicais, proporcionando situações comunicativas em língua inglesa que tornaram os alunos centros de todas as atividades desenvolvidas.

6. Referências bibliográficas

BASTOS, V.; RIBEIRO, A. SCRATCH: **Construção de novas práticas através do uso de um software de autoria**. VI Seminário Mídias & Educação do Colégio Pedro II: “Dispositivos Móveis e Educação”, 2015. N. 1

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 1998.

CARDOSO, J.S. **As estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral**. Niterói: UFF, 2005

GARDNER, R.C. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LEFFA, Vilson. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. Projeto Elo. Universidade Católicas de Petotas, 2008. Disponível em:<
<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury house Publishers, 1990.

