

Linguagens

Relatos de experiências
da educação profissional
e tecnológica

Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)

Organizadores



Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)

Organizadores

Linguagens

Relatos de experiências
da educação profissional
e tecnológica

IFRN
Editora

NATAL, 2014

Presidenta da República **Dilma Rousseff**
Ministro da Educação **Henrique Paim**
Secretário de Educação Profissional **Marco Antonio de Oliveira**
e Tecnológica

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Norte**

Reitor **Belchior de Oliveira Rocha**
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação **José Yvan Pereira Leite**
Coordenador da Editora do IFRN **Paulo Pereira da Silva**
Conselho Editorial **Samir Cristino de Souza (Presidente)**
André Luiz Calado de Araújo
Dante Henrique Moura
Jerônimo Pereira dos Santos
José Yvan Pereira Leite
Valdenildo Pedro da Silva

Todos os direitos reservados

Divisão de Serviços Técnicos. Catalogação da publicação na fonte.
Biblioteca Mons. Raimundo Gomes Barbosa (MRGB) - IFRN

L755 Linguagens : relatos de experiências da educação profissional e
tecnológica. / Samuel de Carvalho Lima, José Ribamar Lopes
Batista Júnior, organizadores – Natal : IFRN, 2014.
143 p. ; il. Color.

ISBN: 978-85-8333-034-9

Vários autores

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Formação de professores. 4. Ensino médio profissionalizante. 5. Pedagogia. I. Lima, Samuel de Carvalho. II. Batista Júnior, José Ribamar Lopes.

CDU 377

DIAGRAMAÇÃO

Charles Bamam Medeiros de Souza

CAPA

Charles Bamam Medeiros de Souza

CONTATOS

Editora do IFRN

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. CEP: 59015-300

Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763

Email: editora@ifrn.edu.br

AGRADECIMENTO

Agradecemos a todos que contribuíram para a concretização do projeto *Linguagens: relatos de experiências da educação profissional e tecnológica*, sobretudo agradecemos aos autores colaboradores que compartilharam seus relatos que constituem os capítulos desta organização.

DEDICATÓRIA

Dedicamos esta obra aos docentes e técnicos administrativos das esferas federal, estadual e municipal, que se dedicam e contribuem para o fortalecimento e expansão da educação básica, técnica e tecnológica de boa qualidade em todo o Brasil.

Os organizadores

Samuel de Carvalho Lima (IFRN)

José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)

APRESENTAÇÃO

O livro *Linguagens: relatos de experiências da educação profissional e tecnológica* se configura como um projeto bem-sucedido da parceria e troca de experiências acadêmicas e profissionais entre seus organizadores e do diálogo estabelecido entre seus pares no âmbito da atuação profissional na rede de educação técnica/tecnológica. Ele foi motivado pela participação no Grupo de Discussão (GD) intitulado Relatos de experiência no Ensino Médio: Linguagens, coordenado por estes organizadores, no II Seminário Nacional do Ensino Médio: profissão docente, currículo e novas tecnologias, evento realizado pela Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com o apoio da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Universidade Federal do Ceará (UFC), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC).

O GD supracitado objetivou reunir trabalhos que descreviam a experiência de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, com foco na área de conhecimento Linguagens. Foram, portanto, aceitos trabalhos que reflitam a proposição, o desenvolvimento e a avaliação de propostas de projetos/atividades/exercícios realizados na disciplina de língua portuguesa (português, redação, literatura, gramática); na disciplina de língua estrangeira moderna (inglês; espanhol; francês); na disciplina de Arte (cênica, plástica, musical); e na disciplina de Educação Física. A partir de então, surgiu a ideia de realizar convites aos docentes da Rede Federal de Educação Tecnológica com o objetivo de constituição de um espaço de socialização, reflexão e debate sobre as práticas pedagógicas planejadas e executadas pelos docentes dessa esfera profissional, na busca do alcance dos objetivos propostos em seus cursos/projetos desenvolvidos em seus campi.

O resultado desse projeto reúne nove (9) textos de onze (11) docentes da Rede Federal de Educação Tecnológica de cinco (5) instituições distintas, a saber: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSPE); Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Iniciando as discussões, **Amorim** propõe um debate sobre o ensino de Arte na Escola, baseando-se na prática anual aplicada pelo professor de Artes do Colégio Agrícola de Floriano-PI, Avelar Amorim, realizada no final de cada ano letivo desde 2009, de modo a relacionar o conhecimento, o apreciar e a prática em grupos com a temática da Arte Contemporânea.

Ribeiro, por sua vez, relata a experiência de ensino da disciplina *Português Instrumental* como fundamental no desenvolvimento das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes que pretendem se tornar profissionais da engenharia. Em sua experiência, planejou-se a utilização da ferramenta Google Docs e se criou a oportunidade de que os estudantes se envolvessem na atividade de retextualizar textos orais, tornado-os escritos, conforme um padrão de língua portuguesa considerado de mais prestígio e em conformidade com as práticas do domínio acadêmico.

Continuando o debate, **Lima** descreve a prática da oferta de proposta de diferentes tipos de atividades, considerando os objetivos da disciplina *Inglês* ofertada no curso técnico subsequente em Química, levando em consideração os objetivos descritos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e sua experiência prévia de ensino de inglês baseado em uma abordagem comunicativa. Sua experiência é resultante, sobretudo, da falta de adoção de um material didático próprio para a disciplina do curso técnico subsequente.

Em relação ao contexto de ensino-aprendizagem da língua espanhola, **Souza**, em seu texto, reflete sobre a experiência de ensinar essa língua estrangeira no curso técnico integrado, de modo a desenvolver o máximo das habilidades e conhecimentos para um bom nível de atuação dos alunos na língua espanhola como língua

estrangeira (E/LE) face a uma limitação de tempo para os encontros presenciais semanais, que perfazem um total de 54 horas-aula anuais.

Em seu relato, **Aliança** descreve o surgimento, a importância e as implicações (auto)formativas resultantes do desenvolvimento do *Teachers' Learning Center – Curso de Capacitação de Professores de Língua Inglesa da Rede Pública de SGA e região*, curso motivado a partir de um encontro que se estabeleceu de maneira proveitosa, com professores de inglês e mediadora dividindo experiências, anseios, medos e frustrações de suas atividades profissionais.

Abreu e Oliveira, ao discutirem as possibilidades educativas que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem proporcionar por meio de uma rede social educacional, relatam a experiência de criação de um espaço de interação em língua estrangeira implementado na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC) do Câmpus Salgueiro no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSPE).

Alvo de constante debate e reflexão, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é abordado por **Furtado e Abreu** com o objetivo de refletir sobre a proposta de associação do modelo de ensino e aprendizagem que é responsável pelo desenvolvimento da liderança partilhada, elevação da autoestima e estimulação do pensamento crítico e da comunicação oral nas práticas escritas de cursos voltados para a redação. Sua experiência reflete a proposta desenvolvida, inicialmente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Câmpus Crateús, com produção textual utilizando a metodologia da Aprendizagem Cooperativa (AC).

Uma outra dimensão relevante à esfera abordada por este livro, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é abordado por **Leite**, de modo que o autor apresenta um projeto didático de Língua Portuguesa produzido para essa dimensão, a partir do planejamento de conjunto de atividades, explorando conteúdos de leitura, produção textual, análise linguística e literatura.

Por fim, **Parente e Pinheiro** tecem reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) – Câmpus de Sobral, considerando a prática pedagógica do professor, a ementa dessas

disciplinas, o comportamento e o rendimento dos alunos e os materiais didáticos utilizados em aula. Os resultados de sua reflexão mostram que os alunos de Português e de Inglês criticam a falta de produção oral e escrita nas aulas, bem como a insuficiência de carga horária para a disciplina de Inglês e problemas com os materiais utilizados, dentre outros fatores.

Tendo em vista essa conjuntura, os textos aqui presentes, portanto, ajudam a elucidar questionamentos e práticas referentes à área *Linguagens*, tendo como contextualização as experiências pedagógicas dos profissionais da educação profissional e tecnológica. Manifestamos nosso agradecimento a todas as contribuições oferecidas pelos autores para compor esta coletânea, que certamente possibilitará reflexões e críticas, bem como possibilidades referentes à atividade docente na esfera da educação profissional e tecnológica, de modo a ampliar as discussões referentes à sua realização em território nacional.

Os organizadores

Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (IFRN)

Prof. Ms. José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI)

PREFÁCIO

A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ESBOÇOS DE UM PREFÁCIO

*Júlio Araújo (UFC)*¹

No Brasil, a educação tecnológica profissional é uma área em franco crescimento e reconhecimento não apenas no âmbito das políticas públicas, mas também nos cenários da pesquisa acadêmica.

No que diz respeito às políticas públicas, desde a LDB, mais precisamente no Artigo 39, lemos que a educação profissional ascendeu ao *status* de uma genuína modalidade educacional, ocupando um capítulo exclusivo no qual se discute a relevância dessa modalidade de educação como uma estratégia de alavancar o crescimento e o desenvolvimento humano numa escala social, já que para o estudante inserido nessa modalidade devem ser pensadas táticas que o oportunizem “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996).

Quanto aos cenários acadêmicos, muitos estudos têm surgido em diversas áreas que interrogam e caracterizam a natureza da educação profissional e tecnológica e suas relações com diferentes frentes temáticas. Assim, temos, por exemplo, pesquisas que se debruçam sobre a formação de professores que atuam nessa modalidade de educação (MOURA, 2008; VALEZI, 2014), sobre as relações entre a educação tecnológica e a indústria brasileira (ARAÚJO, 2008), sobre a inserção do ensino a distância na educação profissional e tecnológica (SERRA, SILVA, SOARES, 2008), para citar apenas alguns temas.

A pequena amostra acima do amplo quadro temático a que se associam os estudos confirma a multiplicidade de assuntos que podem ser analisados nos domínios da educação profissional e tecnológica. Em função disso, o presente livro ajusta as lentes e faz

1 Pós-Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. E-mail: araujo@ufc.br.

um recorte nessa ampla área para estudar apenas o tema *Linguagens*, o qual é habilidosamente discutido à luz de *relatos de experiências da educação profissional e tecnológica* vivenciados por docentes e pesquisadores da Rede Federal de Educação Tecnológica de cinco (5) instituições distintas, as quais serão aludidas mais adiante.

Linguagens, portanto, é, sem dúvidas, um dos mais importantes temas que ocupa lugar de destaque nas paisagens acadêmicas e pedagógicas sobre a educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, este livro assegura que o leque de experiências docentes é rico, pois ao seu leitor são apresentadas discussões tão plurais quanto o tema *Linguagens* permite. Assim, o leitor interessado na educação profissional e tecnológica vai encontrar excelentes relatos de experiências situados em diferentes campi das instituições a que se vinculam seus autores.

Nesta obra, encontraremos relatos de experiências docentes que mostram estratégias didáticas que permitem por em cena o ensino de artes no Colégio Técnico de Floriano da Universidade Federal do Piauí; a inserção das tecnologias digitais para o ensino de português instrumental nos cursos de engenharia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais; a problematização do currículo do curso de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte no que diz respeito à oferta de diferentes tipos de atividades destinadas ao ensino da Língua Inglesa neste curso; os desafios para o ensino da Língua Espanhola em cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; ação extensionista de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte voltada para formação de professores de Língua Inglesa; a inserção de uma rede social educacional no ensino de Língua Espanhola no Instituto Federal do Sertão Pernambucano; a experiência extensionista bem sucedida com a metodologia chamada *Aprendizagem Cooperativa* utilizada para o ensino da produção de textos voltadas para o ENEM usada por docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará; a elaboração de material didático voltado exclusivamente para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Modalidade Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte; e, finalmente, uma importante reflexão sobre as particularidades do ensino de Língua Portuguesa no Curso Técnico em Meio Ambiente e do ensino de Língua Inglesa nos

curso de Fruticultura e Agroindústria, todos situados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Como podemos aprofundar, a discussão sobre as *linguagens* por meio dos *relatos de experiências da educação profissional e tecnológica* trazidos à luz pelos autores deste livro é um presente à capacidade criativa dos docentes que, inseridos no contexto da educação tecnológica, interrogam esse contexto, o currículo e o seu fazer pedagógico. Portanto, olhar para suas práticas de ensino consiste em um exercício crítico e, por isso, rico do qual emergem oportunidades concretas de produção de conhecimento relevante não apenas para o avanço das pesquisas sobre essa modalidade de educação, como também para questionar as políticas públicas da educação profissional e tecnológica brasileira.

Referências

ARAÚJO, Alberto Borges de. Educação tecnológica para indústria brasileira. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v1. n.1, p. 69-82, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v1. n.1, p. 23-38, 2008.

SERRA, Antônio de Barros; SILVA, Cassandra Ribeiro de Oliveira e; SOARES, José Marques. EPT Virtual: espaço digital de apoio à pesquisa e aplicação das TICs na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v1. n.1, p. 118-130, 2008.

VALEZI, Sueli Correa Lemos. **O agir do professor de língua portuguesa na educação profissional tecnológica de nível superior: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas semióticas e tecnológicas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Londrina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO [6]

PREFÁCIO [10]

ARTE CONTEMPORÂNEA: UM OLHAR,UM CONHECER EU MA PRÁTICA
NO ENSINO MÉDIO [15]

Avelar Amorim

CONSIDERAÇÕES SOBRE RETEXTUALIZAÇÃO, REESCRITA E
COLABORAÇÃO EM ATIVIDADES QUE EMPREGAM GOOGLE DOCS NO
ENSINO DE PORTUGUÊS [25]

Ana Elisa Ribeiro

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE INGLÊS EM CURSO
TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA SUBSEQUENTE [40]

Samuel de Carvalho Lima

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E PRAGMÁTICOS: SUBSÍDIOS PARA AS
AULAS DE E/LE NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS [52]

Rita Rodrigues de Souza

TEACHERS' LEARNING CENTER: FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA NO CÂMPUS
SÃO GONÇALO DO AMARANTE POR MEIO DA ESCRITA DE SI [74]

Priscila Aliança

REDES SOCIAIS EDUCACIONAIS: INSTRUMENTOS AUXILIARES NO
ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA [85]

Kélvya Freitas Abreu - Francisco Kelsen de Oliveira

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E A PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O
ENEM: SISTEMATIZANDO PROCESSOS [99]

Raimundo Nonato Moura Furtado - Kélvya Freitas Abreu

PROJETO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA PROEJA [111]

Evandro Gonçalves Leite

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA
INGLESA NO IFCE – CAMPUS DE SOBRAL [126]

Nórlia Nabuco Parente - Patrícia Lana Pinheiro

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES ..139

ARTE CONTEMPORÂNEA:UM OLHAR,UM CONHECER EUMA PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Avelar Amorim (UFPI)

Nas últimas décadas, a proposta educacional nas escolas não segue mais desacompanhada do termo *Arte Educação* ou Educação através da arte. Colhendo resultados da luta significativa de pesquisadoras e artes-educadoras como Ana Mae Barbosa e Noémia Varela, muita coisa tem mudado. Porém, muito ainda falta chegar, visto que trabalhar arte é sempre uma ação ilimitada de opções e de reflexões sobre a proposta. O ato pensado como proposta curricular foi elaborado pela Prof.^a Ana Mae Barbosa, que despertou com seu olhar para este campo tão cotidianamente levado como opção “tapa buracos”. Ela consegue provar a importância da modificação do ensino da arte através de sua proposta triangular, na qual o arte-educador deve transmitir ao educando, através da interdisciplinaridade, se apoderando de três indispensáveis ferramentas: o apreciar, o conhecer e o fazer (olhar, prática e ação), que até então se resumia ao olhar e ao fazer, ou mesmo apenas ao fazer, o que sequele a possibilidade do aluno administrar semioticamente uma noção estética em cima daquilo que ele fazia no ambiente da sala de aula proposto pelo “arte-educador”.

Entretanto, não podemos dar o mérito dessa batalha em favor de inovações no ensino de artes às pesquisadoras citadas. A proposta de Educação Através da Arte foi, na verdade, difundida no Brasil a partir das ideias do filósofo inglês Herbert Read (1948), apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos etc. Pegamos como base, dessa proposta, a arte como processo criador na educação. No decorrer dos tempos, a arte já foi denominada Artes e Ofícios, em seguida Educação Artística, inclusive nos cursos de graduação,

e atualmente Artes Visuais, pelo poder de englobar todas as artes visíveis, não limitando apenas ao desenho e à pintura, já que vivemos numa época com tantas modernidades em todos os setores, inclusive nos recursos didáticos das escolas. Hoje, um número significativo de escolas no Brasil, da mais pobre a mais bem estruturada, exclui o quadro de giz e coloca na classe um quadro de acrílico, sucateando e abandonando o retroprojeto e adotando o Datashow, dentre outras dinâmicas.

Mas, mesmo com tantas discussões sobre o ensino de Arte na escola, muitas vezes percebe-se que, na prática, assim como em outras disciplinas, há quem deixe as inovações apenas "na cartilha". Talvez o maior desafio para o professor de Arte seja uma qualificação ou domínio de mais de uma habilidade artística, o que não limitará suas ações dinâmicas em classe já que, segundo os parâmetros curriculares, este deverá, no período de um ano letivo, aplicar ao aluno noções básicas de história da arte, conhecimento teórico e prático no campo das artes cênicas, noções sobre música, dança e artes visuais. Como dividir tudo em um programa anual e ao mesmo tempo dominar todos esses campos artísticos sem que se aleije o conhecimento do educando? Eis um dos maiores pontos discutidos em rodas de estudos e palestras sobre o ensino de Arte no Brasil. Sabe-se que em países desenvolvidos, disciplinas como música tem seu momento desvinculado com o do Prof. de Artes Plásticas, assim como o de Balé. Em alguns casos, eram escolhidas pelo próprio aluno e aplicadas em forma de oficinas. Discutir a melhor forma de se aplicar ou como aplicar pode ser discutido em outro artigo. Citamos aqui linhas de pensamento a respeito de uma prática anual aplicada pelo Prof. de Artes do Colégio Agrícola de Floriano-PI, Avelar Amorim, realizada no final de cada ano letivo, desde o ano 2009 onde o mesmo trabalha com os alunos o conhecimento, o apreciar e a prática em grupos com a temática Arte Contemporânea.

A DISCIPLINA DE ARTE NO ENSINO MÉDIO

Já foi citado aqui que, na prática, a Educação Artística vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Existem vários fatores que levam a isso. Um deles é que muitas vezes o professor propõe atividades às vezes desvinculadas

do saber artístico; outro seria a ausência de uma proposta interdisciplinar, visto que, como exemplo, o professor de Educação Física poderia desenvolver uma proposta de atividade em seu plano de aula interligada com o plano de Arte na área de conhecimento e prática artística, na qual o corpo é tido como ferramenta desta prática artística, podendo ser dentro do universo das artes cênicas ou da dança. Além disso, deve-se considerar que o planejamento de Arte muitas vezes possui objetivos intangíveis, por vários fatores, dentre eles o tempo inadequado, a falta de conhecimento do professor na modalidade trabalhada e a ausência de uma dinâmica compatível com o conteúdo, assim como dificuldades resultantes da falta de recursos espaciais e materiais no espaço escolar.

No Ensino Médio, todas as possibilidades do vasto campo da Arte ficam ainda mais difíceis de serem aplicadas pelo momento no qual o educando se encontra. Uma proximidade da vida profissional, a meta da aprovação no vestibular, assim como os próprios interesses pessoais, distantes do universo da arte, pertinentes à faixa etária do educando quando o mesmo percorre esta fase de desejo de liberdade, fuga do espaço familiar e escolar para dirigir-se às questões sociais, sexo, futebol etc. Ou seja, um afastamento de um ideal artístico, cultural e social. Tal situação é mais agravante em lugares distantes da zona urbana, onde o espaço da cultura e lazer é substituído pela ociosidade, que leva ao caminho das drogas, o que também não é diferente da zona urbana, mas em níveis diferenciados.

Diante de todas essas atrocidades, que modelam para sempre o perfil do educando, trazendo futuros reflexos negativos para a sociedade, faz-se necessário repensar ou rever meios de reverter esse quadro, meios estes no âmbito de um trabalho escolar consistente, que transpasse a lei enquanto mero registro e se transforme em ação para que assim o aluno encontre um espaço para seu desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético. Essa consciência estética e saber artístico, na grande maioria das escolas do Brasil, encontram-se mutilados no Ensino Médio, culpa justamente da fraca e sofrível metodologia no campo das Artes durante todo o Ensino Fundamental. Isso faz com que o educador, durante apenas um ano do Ensino Médio (que só possui a disciplina Arte no primeiro ano) tenha que vencer o desafio de aplicar em seu programa de conteúdo, nesse curto intervalo de

tempo, um extensivo cronograma, seguindo uma linha do tempo da História da Arte, começando pelo início da história da humanidade até se desdobrar, atropelando artistas, momentos, períodos e modalidades artísticas, à Arte Contemporânea ao final do ano letivo, visto que esta não pode mais ser deixada "em escanteio". Isso faz com que o ensino de Arte se assemelhe a uma espécie de tapaburacos, como se toda a classe estivesse com várias goteiras em um dia de tempestade e o arte-educador tivesse que escolher quais tapar e quais deixar escapar. No caso do Professor Avelar Amorim, do CAF, o mesmo priorizou a Arte Contemporânea, inserindo-a no calendário anual e fazendo com que a disciplina não servisse meramente para a realização da prova final, mas também como motivo para a realização de seu projeto, no qual suas duas turmas de ensino médio participam em grupos diversificados com projetos específicos sobre arte contemporânea, partindo da sala de aula até o espaço externo do prédio da escola, explorando desde os corredores, pátio, fachada e até as árvores como suporte dos projetos dos alunos.

MAS PRA QUÊ ARTE CONTEMPORÂNEA?

Antes de descrever o projeto "Mostra de Arte Contemporânea no CAF", definiremos alguns conceitos sobre arte contemporânea.

Não podemos destacar a arte como mero sentido de função; quanto mais nos deparamos com o atual, mais incompreensível a arte parece ser. Mas, se olharmos pra trás, podemos constatar que a arte, de praxe, nunca foi entendível, muito menos caracterizada iconograficamente como de fácil leitura. No Renascimento, temos o exemplo, já tão comum nas aulas de Arte, da obra de Da Vinci: Mona Lisa é aparentemente uma obra simples, que se trata de um retrato seria a primeira resposta de um apreciador leigo. Entretanto, o que muitas vezes passa despercebido são seus vários aspectos técnicos. Por exemplo, esse mesmo leigo não saberia dizer o que é um *sfumato* ou *seção áurea*, tais informações não são de fato coligadas com a fruição estética. Na arte contemporânea, tudo é permitido, tudo é válido, tudo pode ser inserido na composição desde que se tenha como fio condutor um conceito ou uma proposta objetivada de arte. É uma arte que amedronta, que incomoda, que faz pensar sobre determinados aspectos sociais, de comportamento, de cultura. É a

arte que não veio pra ser bela, mas pra fazer uma quebra do que seria tradicional ou normal. O problema é que as pessoas estão “educadas” a querer sempre um entendimento daquilo que está diante dos olhos, quando esse código não é reconhecido como informação precisa, este é rejeitado, causando uma repulsa ou outro sentimento negativo; e isso é muito válido na arte contemporânea. Pegando um sentido lógico, a arte contemporânea sempre esteve presente enquanto meio de refletir o social, o cotidiano, a vida presente, mesmo antes do período pré-moderno, a questão modeladora desta é aqui, temporal e por isso mesmo, uma arte que não possui denominação também precisa como o impressionismo, o fovismo, expressionismo, etc. A arte contemporânea dialoga com todas as artes anteriores, o que a transforma como algo poluído de temas muitas vezes subtendidos, escondidos e confusos. Pela história da arte, a industrialização foi um dos primeiros fatores norteadores da origem da arte moderna, chegando hoje à arte contemporânea. Diante de tantas opções advindas dos meios de comunicação de massa, na internet etc., a arte contemporânea surge como ferramenta primordial para os artistas extrapolarem suas ideias em cima de suas inquietações sobre determinados temas socioculturais, fugindo assim dos materiais convencionais e se apoderando de qualquer coisa que ainda não tenha sido utilizada e muitas vezes partindo do próprio corpo como elemento falante, ação praticada por artistas desde o início das propostas de performances nos anos 70.

O PROJETO “MOSTRA DE ARTE NO CAF”.

No projeto “Mostra de Arte do CAF”, o professor deu ênfase à aplicação do conteúdo (arte contemporânea) com todo cuidado para que não chegasse ao aluno de maneira grotesca e assim causasse repulsa; começando por mostrar algumas propostas de artistas, exemplos de manifestações, vídeo-documentário sobre as impressões de pessoas leigas a respeito deste tipo de arte até a aplicação do conteúdo propriamente dito, trabalho de leitura. Após a teoria do assunto, passa-se ou retorna-se ao apreciar através de imagens e vídeos, chegando por fim à prática final do projeto, o trabalho de grupo, ou seja, a exposição das propostas dos alunos pegando uma modalidade da arte contemporânea, dentre elas: a

performance, a land art, a instalação, a pintura, dentre outros, todas de forma consciente pelos alunos e levado em caráter de exposição aos alunos de outras turmas de outros cursos. O principal obstáculo para o proponente do projeto (o professor) é justamente a realidade sociocultural que já vieram esses alunos. A grande maioria são jovens e adolescentes vindos do interior ou de cidades vizinhas e que tiveram zero ou muito pouco conhecimento a respeito de história da arte em sua vida escolar antes do Ensino Médio. Aplicar esse assunto, que assusta até mesmo os especialistas na área, pode ser também muito arriscado, podendo causar aversão ao educando pelo resto de sua vida.

Durante o início do ano letivo, o professor começa o conteúdo programático de Arte a partir da arte pré-história, passando pela arte egípcia, grega, romana, renascentista até chegar à arte contemporânea. Como ressaltado anteriormente aqui, tendo que excluir ou resumir alguns períodos para que se tenha um tempo maior de trabalho neste projeto, que resulta na Mostra de Arte Contemporânea no CAF, tudo muito primário ainda, mas em crescimento a cada ano, variando também da forma predominante de pensar das turmas, assim como o nível de interesse e participação instigado pelo professor em suas dinâmicas. Nos últimos dois anos, foi perceptível o crescimento. Os alunos do ano de 2010 tiveram maior empolgação, não pelo fato de que teriam a última nota atribuída por este trabalho, mas pelo espírito competitivo. O professor usou deste perigoso artifício de que os grupos competissem uns com os outros para buscar uma maior participação integral de todos os grupos, o que aconteceu com sucesso. O resultado final foi o seguinte: duas turmas prepararam seus “stands” (espaço com suas propostas artísticas), cada grupo, além de simplesmente mostrar a proposta artística, expos também seus conhecimentos sobre o tema para o expectador. Não era a explicação da arte que estava em prioridade, mas as abordagens básicas sobre os conceitos da modalidade explorada por eles. Dessas modalidades, apenas uma seguiu o convencional, a exposição de pinturas, no caso composições com tinta guache sobre tela ou papelão, assim como também uma exposição de obras do próprio professor, já que o mesmo, além de professor, também é Artista Plástico.

Na exposição dos alunos, as composições foram feitas por eles mesmos, no caso a junção de trabalhos de toda a turma exposto na

sala de aula. Na mesma sala, dividido o espaço de cada grupo, foram expostas as seguintes propostas: mini-seminário sobre surrealismo utilizando Datashow, mostra de arte através de materiais alternativos e não convencionais também produzidos e pesquisados pelo próprio grupo, exposição de uma instalação artística utilizando como suporte uma geladeira com elementos instigadores expostos dentro da mesma, assim como bonecos contorcidos representando o homem de hoje e abordando a temática do aquecimento global. Enquanto isso, na parte externa da sala, outros grupos expuseram suas propostas de *land art*, arte em que o terreno natural, em vez de prover o ambiente para a obra de arte, é o próprio trabalho, de modo a integrar-se à obra. No caso, os alunos utilizaram uma mangueira na parte externa do pátio próximo a o ginásio poliesportivo, transformando seu tronco em uma mulher gigante e bizarra com grandes seios e rosto caricato, aproveitando sua forma natural, trabalhando a metamorfose para outro olhar adentrando a semiótica espacial. Alguns grupos levaram tão a sério o projeto que mandaram confeccionar camisetas padronizadas com o nome do grupo e do projeto. Todos os grupos foram avaliados por uma comissão julgadora, incluindo a coordenação do Ensino Médio, assim como também o professor convidado de outra instituição, o que vetou qualquer insatisfação com o resultado final. Cinco grupos que obtiveram maior nota foram premiados com uma viagem cultural a Oeiras, visitando a cidade histórica piauiense, acompanhados pelo professor, que os conduziu aos principais pontos turísticos e culturais da pequena cidade, dentre eles o museu e a igreja; ou seja, cultura e arte premiadas com cultura, gerando por fim um significativo aprendizado na área de patrimônio cultural e estético visual. Aos alunos que não puderam ir, não podemos dizer que isso tenha sido negativo, porque o que ficou foi um grande despertar para a importância do olhar, do reconhecer e do praticar no campo das Artes Visuais, seja ela Clássica, Moderna ou Contemporânea, podendo ser apenas arte por si arte. O mais importante aqui é não deixá-la engessar, se fragmentar e sumir como pó ao vento na vida de cada educando.

REFERÊNCIAS

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar/** Maria Felisminda de Rezende e Fusari, Maria Heloisa Correa de Toledo Ferraz. – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral)

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangrana, 2006.

GLUSBERG, Jorge, 1932-. **A arte da performance /** Jorge Glusberg (tradução Renato Cohen). – São Paulo: Perspectiva, 2005.

ANEXOS





CONSIDERAÇÕES SOBRE RETEXTUALIZAÇÃO, REESCRITA E COLABORAÇÃO EM ATIVIDADES QUE EMPREGAM GOOGLE DOCS NO ENSINO DE PORTUGUÊS

Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG)

ENGENHARIA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

O Parecer 1.362 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2002) dispõe sobre competências a serem desenvolvidas pelos estudantes que pretendem se tornar profissionais da engenharia. Entre elas estão as que se relacionam à língua portuguesa falada e escrita. Para se alinhar a esse documento, as matrizes curriculares dos cursos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) oferecem disciplinas como Português Instrumental ou Redação Técnica, em sua maioria em caráter obrigatório. As aulas de Português Instrumental são, em geral, oferecidas no primeiro semestre de curso.

Conforme a ementa da disciplina no CEFET-MG, as características (similaridades e diferenças) da língua falada e da língua escrita são um ponto a ser abordado. Para tratar dos temas, criou-se a oportunidade de que os estudantes se envolvessem na atividade de retextualizar textos orais, tornado-os escritos (MARCUSCHI, 2001a; DEL'ISOLLA, 2007), conforme um padrão de língua portuguesa considerado de mais prestígio e em conformidade com as práticas do domínio acadêmico.

Embora essa atividade possa ser executada de forma a empregar papel e caneta, também de maneira bem-sucedida, planejou-se a utilização da ferramenta Google Docs, um editor de textos em nuvem

(*cloud computing*¹), esperando que a experiência de retextualização pudesse ganhar contornos mais precisos, especialmente em relação à facilidade de acompanhamento dos processos de reelaboração dos textos pelo professor. O uso do Google Docs como ferramenta de edição de texto possibilitaria: (a) que o aluno executasse a retextualização de maneira colaborativa, em parceria com colegas, com base em um mesmo arquivo, sem obrigatoriedade de encontros presenciais, observando-se todas as decisões dos colegas e podendo-se discuti-las; e (b) que o professor acompanhasse a execução da tarefa, já que o processo de edição do texto é visível por meio do histórico de alterações que cada estudante fez, assim como por meio do controle das entradas e dos tempos de permanência dos estudantes no arquivo digital em edição.

As atividades escolares sempre se valeram das produções textuais em grupo, em geral sem grande controle do professor sobre a dinâmica entre os participantes. A divisão das tarefas na produção colaborativa, em geral, se desenha à medida que se vai construindo. Em geral, um participante dá o primeiro passo (a produção de um esboço), abrindo-o à intervenção dos colegas. Em seguida, outros participantes interferem no texto, fazendo alterações que tanto podem incidir apenas sobre aspectos microestruturais quanto podem ter caráter macro ou superestrutural (emprestando os termos de Van Dijk, 2004), isto é, mudanças que afetam o conteúdo, seu ordenamento ou os movimentos retóricos do texto, assim como seu gênero ou seu propósito comunicativo.

Grande parte dos trabalhos produzidos sobre tecnologias na educação mostra entusiasmo com processos e resultados de seu uso. Uma parcela dos relatos de experiência ou mesmo das reflexões de cunho ensaístico chega a prescrever o emprego de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para melhorar a aprendizagem e o ensino. Coscarelli (2009) considera importante mostrar formas efetivas de utilizar novas tecnologias, de maneira significativa, isto é, não se trata apenas de transpor tarefas off-line para ambientes virtuais, mas de potenciar a aprendizagem por meio de ferramentas

1 Vem sendo chamada de “computação em nuvem” ou “nas nuvens” a tendência atual à criação de ferramentas e aplicações que não precisam ser baixadas no computador, isto é, que podem ser utilizadas na web (*web-based*), presumindo *up loads*, em vez de *downloads*.

que possam fazê-lo. Segundo Costa (2005), não se trata de mudar ferramentas, mas de mudar processos de escrita. O mesmo afirmava Marcuschi (2001), ao estimular o uso das TICs em sala de aula sob a alegação de que elas mudam a maneira de ler e de escrever.

Na mesma linha, Dascal e Dror (2009) afirmam implicações profundas do que chamam de “tecnologias cognitivas” para o desenvolvimento humano. Os autores refutam a ideia de que haja “simples melhorias” no avanço tecnológico e estimulam a investigação das relações entre cognição e tecnologias. Citando especificamente a “cognição distribuída” (caso de ferramentas que permitem colaboração e interação), afirmam uma mudança profunda de paradigma provocada pelos modos de agir na web. A despeito disso, consideram que estamos longe da exploração plena dos novos recursos tecnológicos e que grande parte do que se tem feito hoje não passa da “transposição das metodologias culturais da já existente cultura do papel” (idem, p. 6).

EXPERIÊNCIAS E RELATOS

Os relatos de experiência têm o importante papel de oferecer documentação sobre usos efetivos de TICs em situações pedagógicas. Vários autores têm se dedicado a testar, relatar experiências e descrever usos do Google Docs, editor de textos “em nuvem”, isto é, que não depende do *download* de um software para funcionar. Muitos pesquisadores consideram vantajoso o emprego de editores de texto nas produções escolares (p. ex. Coutinho; Bottentuit Junior, 2007; Barroso; Coutinho, 2009a; Weimer; Kiggins, 2007; Knobel; Wilber, 2009; Godwin-Jones, 2008), sob a alegação de que propiciam mais interação entre participantes, facilidades propriamente de edição textual (revisão e reescrita)², facilidade de simulação de resultados (antes de imprimir) e mesmo espaços paralelos de diálogo. Barroso e Coutinho (2009a, p. 14) consideram que atividades que utilizam esse tipo de recurso interferem positivamente na motivação dos alunos e no fomento a uma “cultura de partilha e colaboração”. “A elaboração de um texto de forma colectiva é um processo que exige criar ideias, confrontá-las com os outros e entrar muitas vezes em negociações para chegar a um consenso”, o que estimularia o pensamento crítico.

2 Para uma discussão sobre aspectos da retextualização, da reescrita e da revisão de textos, ver d’Andréa e Ribeiro (2010).

Tratando-se especificamente da produção textual ou do ensino de línguas, é possível encontrar muitos trabalhos que descrevem e analisam apropriações de diversas ferramentas. Blogs (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007), wikis (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007; Bohn, 2009) e editores em nuvem (Abbey, 2007; Rocha & Santos, 2008; Kim, 2010; Ribeiro, 2009; Martins, 2009) são os mais relatados. Em geral, considera-se que esses dispositivos dão oportunidade para a troca de ideias, a execução de produtos (repositórios de aulas, dicionários, manuais, etc.), o acompanhamento do histórico de modificações de uma produção (com comparação de versões), isto é, a efetiva avaliação de um *processo* de escrita e a geração de uma cultura de partilhamento. Menciona-se ainda mais interação entre professores e alunos, a horizontalização das discussões e a possibilidade de o professor tecer comentários ao longo do trabalho, e não apenas ao final.

Knobel e Wilber (2009), ao tratar das potencialidades da web 2.0, citam o fato de ser possível “trabalhar com estranhos”, isto é, estaria relativizada a necessidade de que os coautores se conhecessem para iniciar um trabalho. Além disso, indica-se a necessidade de a escola repensar a valorização do autor individual, que trabalha sozinho e se esforça por ocultar o ir e vir de seu processo de redação.

São muitas as concepções e as definições de escrita coletiva ou colaborativa. Até mesmo as expressões empregadas para nomeá-la são variadas. Castilho (2007, p. 9), por exemplo, define a escrita coletiva como “uma dinâmica de relacionamento em que os autores se coordenam em uma dança de construção de conhecimento coletivo”, ou seja, “não é uma mera aglutinação de extratos estanques de idéias”. Dois aspectos ressaltados nessa coordenação seriam a confiança e o respeito. Já Rocha (2008, p. 1) considera a escrita colaborativa um “processo no qual autores com diferentes habilidades e responsabilidades interagem durante a elaboração de um documento”. Note-se o caráter específico da segunda definição, em que a autora menciona a produção de um documento, enquanto Castilho menciona a produção de conhecimento. A interação entre pessoas com diferentes habilidades também é digna de nota.

Moura (2008) considera, de forma mais ampla, que a produção de textos dependa de um objetivo a ser atingido. Para ela, os

processos de textualização são sempre “interativos, misturados e potencialmente simultâneos” (p. 4). Na mesma linha, d’Andréa (2008) vê no processo de edição coletiva a oportunidade de se levar “ao extremo a noção de texto como fruto de interações” (p. 2). Cooperação e conflito seriam elementos não apenas normais, mas necessários, das negociações para a produção coletiva.

Martins (2009) dá certo destaque a questões que podem ocorrer durante a correção de textos por pares. Segundo o autor, durante processos de redação coletiva, aspectos como a confiança dos alunos uns nos outros e o constrangimento em comentar ou editar o trabalho alheio costumam levar a que se prefira a avaliação do professor. A figura do mestre serve, então, como uma espécie de mediador neutro.

Na área técnica, alguns trabalhos dão conta de processos colaborativos e de habilidades necessárias aos profissionais. Spinuzzi (2007) assume a ideia de fluxo em detrimento da de cadeia e considera que o trabalho distribuído tem as atividades “separadas no tempo, no espaço, na organização e nos objetivos” (p. 266).

Relatos de observação empírica são oferecidos por Lima (2009), Wolfe (2005), Dwyer (1997), Blau e Caspi (2009) e Yost (2007). Com base na observação de grupos de colaboradores, em geral em contexto escolar, esses trabalhos exemplificam processos de textualização coletiva e categorizam aspectos da produção colaborativa. Blau e Caspi (2009) assumem vantagens de toda ordem na adoção de TICs na escola. Sob a hipótese de que a qualidade do trabalho seria melhor em condições colaborativas, observam um grupo de graduandos do Departamento de Educação e Psicologia da *Open University of Israel*. Revelou-se que os estudantes evitavam modificar trechos do texto de colegas, assim como não gostavam de ver seus textos alterados. Por outro lado, admitiam que a revisão e a colaboração melhoravam o documento final, advertindo que receber sugestões era melhor do que ter o texto editado por outros.

Na engenharia, Yost (2007) considera que a escrita colaborativa encontra entraves quando os grupos excedem o número de três participantes. Outros problemas seriam: conflitos gerados pelo desconhecimento da atribuição de tarefas, a perda da noção de qual versão é a mais atual e não saber de quem são as contribuições.

Dekeyser e Watson (2006) salientam a importância da colaboração na academia. O Google Docs é descrito como um programa com as seguintes vantagens sobre outros: intervalos curtos entre o computador e o servidor; interface fácil, eficiente, simples; conflitos entre versões são raros; exporta arquivos em vários formatos (interoperáveis). Como desvantagem para textos na área técnica, menciona-se que a ferramenta não suporta fórmulas matemáticas e tem layout difícil de controlar.

Barroso e Coutinho (2009a) relatam o caso de estudantes do 8º ano, em uma escola portuguesa, com uso do Google Docs. Os resultados apontam para a facilidade de uso do software, embora ele tivesse, para os alunos, “aspecto gráfico desagradável e pouco motivador” (p. 16). Foram mencionadas como vantagens: o acesso sincrônico ao documento; o trabalho colaborativo estimulante; o aprendizado em grupo, já que mais ideias surgem impulsionadas por outras; boa receptividade à proposta. Por outro lado, algumas dificuldades foram apontadas: desmotivação ao longo da tarefa (atribuída à falta de hábitos de escrita e à alta exigência da tarefa para estudantes tão jovens); a maior parte dos jovens nunca havia trabalhado dessa forma; desentendimentos entre participantes; pressão para que o professor iniciasse a tarefa; e a maioria dos jovens disse não ter interesse em empregar o editor em outros trabalhos. Decorre que é relevante apontar a necessidade de se repensar a avaliação de tarefas colaborativas, já que não se pautam mais apenas por produtos executados por indivíduos.

Ciclos de edição colaborativa

O ciclo típico de edição de um documento, para Yost (2007), obedece à seguinte sequência:

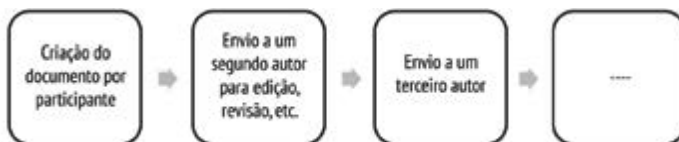


Figura 1. Ciclo de edição colaborativa. Adaptado de Yost (2007).

Eventualmente, o documento finalizado retornaria ao primeiro participante, recomeçando o ciclo, que atende à configuração do que Wolfe (2005) chama de produção em *relay*. A sincronicidade possível em certas ferramentas (como o Google Docs, p. ex.) diminuiria o atraso desses processos sequenciais, embora não evite outros problemas.

Com base em estudos anteriores, Wolfe (2005) identifica as seguintes operações de edição:

- **Joint** - autores trabalham simultaneamente no documento;
- **Paralelo** ou independente – autores trabalham nas seções do documento de forma independente;
- **Centralizado** – um autor assume a escrita do documento e os demais dão sugestões e fazem críticas;
- **Sequencial** ou *relay* – um autor trabalha no documento, depois passa-o a outro para revisões e inserções e assim por diante.

Wolfe (2005) observou grupos de estudantes de graduação em uma universidade nos EUA e grupos de profissionais. Os comportamentos convergem em alguns aspectos: todos subutilizam estratégias de escrita assíncrona; utilizam mais a estratégia paralela; gostam de encontros presenciais. As diferenças são: estudantes tentam atuar em *joint* com mais frequência, o que gera conflitos; estudantes resistem ao *relay* porque não gostam de dar sugestões ou de fazer críticas ao trabalho dos colegas.

Lima (2009) monitorou os “gestos de escritura” em uma experiência de produção colaborativa (em wiki), visando a uma aplicação escolar. A autora observou o comportamento sociointerativo, cognitivo e afetivo dos sujeitos e mapeou competências textuais. Segundo ela, os participantes fazem o seguinte percurso:



Figura 2. Ciclo de edição colaborativa. Adaptado de Lima (2009).

Segundo a autora, observa-se tendência a não contestar alterações feitas por colegas, evitando-se a “negociação”, e grande passividade em relação à escrita do outro, sendo as alterações meras agregações, exclusões ou reposicionamentos de trechos (e correções de caráter gramatical). A negociação, segundo Lima (2009), não foi ponto forte do processo. O medo de editar o texto alheio ficou evidente entre os colaboradores. Aparecem também resquícios de práticas pedagógicas tradicionais, que valorizam a produção individual e desencorajam a crítica e a cooperação.

PROCEDIMENTOS

A atividade aqui relatada foi desenvolvida com uma turma de 46 alunos de Engenharia de Materiais do CEFET-MG, no primeiro semestre de 2010. Para proporcionar aos alunos uma oportunidade de retextualizar, utilizou-se uma transcrição literal de uma locução de rádio evangélica, de alcance restrito na cidade de Belo Horizonte. Como apoio à leitura e à compreensão do texto transcrito, os alunos foram encaminhados para a audição facultativa de um *podcast* em que se simula a transmissão do rádio³.

O professor pediu aos estudantes que informassem suas contas de e-mail (Gmail) e os convidou a compartilhar um documento com a transcrição do texto da rádio, por meio do Google Docs. Em razão de a turma ser grande, foram formados 4 grupos de 12 ou 13 estudantes, para compartilhamento dos textos. Durante o processo, o professor acessou os documentos diversas vezes, observando o andamento dos trabalhos e a efetiva participação dos alunos, mas, principalmente, analisando a quantidade e a qualidade das alterações feitas nos textos, além da intensidade das discussões paralelas entre os jovens, que sentiram necessidade de negociar alterações, defendendo ou reprovando certas decisões de edição. O resultado das retextualizações era visto apenas pelo grupo que acessava o respectivo documento. O professor era o único que podia ter acesso a todos os arquivos em nuvem.

3 O *podcast* está disponível em http://www.podcast1.com.br/canal.php?codigo_canal=4854 e foi acessado pela maioria dos alunos, inclusive durante as aulas. Agradecemos a intervenção do prof. João Basílio Costa e Paula.

Na semana marcada, os grupos precisaram decidir uma versão terminal (Fiad e Barros, 2003) para o texto e o professor imprimiu o que foi considerado o texto definitivo. A análise dos resultados foi feita em sala de aula, por todos os grupos, para que se pudesse comentar acerca de dificuldades, impressões sobre a ferramenta, facilidades, vantagens e desvantagens, intensidade dos trabalhos, distribuição de tarefas entre os participantes e, principalmente, para que se pudesse ler os textos, compará-los e comentar decisões de retextualização, escolha de gêneros e correção de informações.

Os textos também são analisados pelo professor, sob critérios como: exclusão de marcas da oralidade (inadequadas para a nova modalidade), manutenção das informações mais importantes, reorganização de frases, orações e parágrafos, colocação de título, exclusão de repetições, tomadas de decisão ligadas à programação visual da página, etc., tendo-se sempre por certo que o foco da atividade era o tratamento da adequação entre mídia, propósito comunicativo, circulação do texto, modalidade e linguagem. Um *deadline* foi estabelecido e os graduandos entregaram uma versão “final”. Após a consecução da tarefa, um breve questionário foi enviado aos alunos para que fossem colhidas impressões sobre a experiência de escrita colaborativa no editor de textos.

RESULTADOS

Os debates em torno da experiência de retextualização e de utilização do Google Docs foram intensos. Todos os grupos de estudantes cumpriram a tarefa, assim como todos os textos resultantes da retextualização foram considerados satisfatórios. Em alguns casos, aproximavam-se ainda da oralidade, não tendo se transformado em textos escritos prototípicos, mas isso não foi considerado um problema.

Os resultados textuais apresentados pelos grupos poderiam, sem dúvida, ter sido alcançados sem o uso dos computadores e do Google Docs. De fato, o processo de edição dos textos orais em direção a textos escritos e o esforço de textualização dos alunos prescinde das máquinas. Ao que parece, a mudança (para melhor) ocorre em outro nível, qual seja: o do registro do processo.

Foi apontado pelos jovens que, na maioria das vezes, executaram a retextualização isoladamente, sem pedir ajuda ou

permissão aos colegas. A discussão se instalava entre eles justamente quando percebiam alterações feitas por colegas em suas produções, o que causava certo estranhamento. Segundo relatos, os alunos mantiveram comunicação presencial e via e-mail para tomar decisões e discutir aspectos gramaticais, que se tornaram polêmicas. Ao todo, foram centenas de ações de edição em cada documento compartilhado: 1054 do arquivo 1, 778 no arquivo 2, 1040 no 3 e 837 no 4.

Alguns conceitos de informática, bastante usuais entre os estudiosos do tema, inclusive na educação e na comunicação, foram sondados por meio do questionário. Apenas dez alunos (21,73%) diziam conhecer o conceito de “computação em nuvem”. O mesmo ocorre aos demais conceitos apresentados. “Web 2.0” é conhecido por apenas nove alunos (19,56%); “escrita colaborativa”, por 35 (76%); “wiki”, por 19 (41,3%); “ambiente virtual de aprendizagem”, por 31 (67,39%). Aspectos da atividade de produção de texto também foram sondados. O conceito de “retextualização” era conhecido de 30 alunos (65,21%). Embora muitos dissessem conhecer o conceito de “escrita colaborativa”, apenas 22 (47,82%) haviam tido alguma experiência assim em suas vidas escolares. Apenas 7 jovens (15,21%) conheciam o Google Docs, mas 40 (86,95%) consideraram a ferramenta fácil de usar e 45 (97,82%) avaliaram como muito satisfatórios os resultados da tarefa como lhes foi proposta.

De modo geral, todos consideraram a experiência positiva, expressando surpresa e receio em maior ou menor grau. Alguns obstáculos à harmonia durante a produção colaborativa foram citados. A angústia quanto ao comprometimento de todos e certa irritação com alterações feitas no texto são aspectos que merecem destaque. Essa é, no entanto, uma concepção de escrita colaborativa claramente ligada ao trabalho seriado, em que um depende do outro para avançar. As dinâmicas de produção relatadas foram dos mais diversos tipos, embora a mais comum tenha sido a “paralela” (Wolfe, 2005).

Foi comum que alguém tomasse para si (ou que lhe fosse atribuída) a responsabilidade de abrir o documento. Em geral, esse iniciador do processo se sentia mais à vontade com a ferramenta. Na maioria das vezes, relatou-se que esse processo de “iniciar” foi tímido

e demorado (conforme aponta Lima, 2009), e que só ganhou ritmo depois que algum esboço já estava disponível para ser alterado.

Uma das funcionalidades interessantes do editor do Google Docs é a marcação, por cores, da autoria das modificações feitas no documento. Cada colaborador pode escolher uma cor que o identifique para todos os outros na edição do texto. Essa característica foi citada como vantagem da ferramenta não apenas porque extingue a angústia de não se ter o controle de quem mudou o quê, mas porque funciona como denúncia de quem participa pouco da produção, sobrecarregando os colegas.

As negociações foram constantes entre os colaboradores ao longo do processo de escrita. Em todos os depoimentos, afirma-se que o texto era construído no Google Docs (às vezes também fora dele, utilizando-se o Word convencional), mas outras ferramentas eram intensamente utilizadas para se conversar sobre tarefas, prazos, justificar alterações, propor novos rumos à resenha, traçar estratégias de escrita: e-mail pessoal, chats variados e telefonemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de retextualização foi, aqui, considerada uma importante estratégia de ensino de produção textual, uma vez que tende a refinar percepções e decisões do “editor” em relação ao texto. Para executar a retextualização, é necessário ter claras as condições de produção (ou edição) do novo texto. No caso da atividade relatada, tratava-se de editar uma produção oral transcrita, tornando-a um texto escrito.

Para a consecução da atividade, foi proposto o uso de uma ferramenta da computação em nuvem, o que também trazia implicações para os modos de execução: a edição poderia ser feita a distância e em grupo, tratando-se, portanto, de um exercício de colaboração on-line.

Tanto a avaliação do produto da retextualização quanto da experiência de colaboração foram positivas. A produção colaborativa de textos com o uso de TICs tem sido empregada em diversos contextos, inclusive na escola. O fato de o professor poder acompanhar o processo, com transparência, inclusive dando

feedbacks ao longo da redação, é positivo sugere a necessidade de outra dinâmica de avaliação. Diversas rotinas podem ser sugeridas, inclusive (e principalmente) pelo grupo de autores. A quantidade das alterações não diz mais do que sua qualidade, e a verificação disso não é fácil. A vantagem propiciada pela visualização do processo de escrita foi o ponto alto da experiência, que ocorreu a partir de diferentes estratégias de edição escolhidas pelos grupos, uns mais, outros menos colaborativos. A edição paralela foi mais empregada, embora com características diversas.

A escrita colaborativa certamente se favorece da dinâmica possível nesse tipo de ferramenta, embora uma parte das decisões de cooperação e trabalho conjunto independa das tecnologias empregadas: engajamento e responsabilidade são elementos em jogo nos trabalhos em grupo, on ou off-line. Ao que parece, usar o Google Docs torna possível escrever colaborativamente com mais flexibilidade e controle sobre processos que ficam mais transparentes, visíveis e passíveis de acompanhamento.

REFERÊNCIAS

ABBEY, K. Review of Google Docs. *Currents in Electronic Literacy, Currentes in Social Software*, 2007. Disponível em: <http://currents.dwrl.utexas.edu/2007/review-of-google-docs>.

BARROSO, M.; COUTINHO, C. GoogleDocs: uma experiência de trabalho cooperativo com alunos do 8º ano de escolaridade. *Prisma*, n. 8, 2009.

BARROSO, M.; COUTINHO, C. Utilização da ferramenta Google Docs no ensino das Ciências Naturais. Um estudo com alunos do 8º ano de escolaridade. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, n. 9, p. 10-21, jan./jun. 2009a.

BLAU, I.; CASPI, A. Sharing and collaborating with Google Docs: The influence on psychological ownership, responsibility and student's attitudes on outcome quality. *E-LEARN 2009 WORLD CONFERENCE ON E-LEARNING IN CORPORATE, GOVERNMENT, HEALTHCARE, & HIGHER EDUCATION. Proceedings...*, Vancouver, p. 3329-3335, 2009.

BOHN, V. R. O potencial da web 2.0 e suas possibilidades para o ensino de

- língua estrangeira: apresentando o podcasting, wiki e a rede social Ning. *Letras & Letras*, v. 25, n. 2, p. 173-191, jul./dez., 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). MEC/CNE, Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia, Parecer CNE/CES 1.362/2001 de 12/12/2001, *Diário Oficial da União*, 25/2/2002.
- CASTILHO, W. F. et al. Escrita coletiva: cabeças distantes, conhecimentos articulados. 13º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Anais... set./dez.*, 2007.
- COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 9, n. 3, p. 549-564. set./dez., 2009.
- COSTA, S. R. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 65, p. 102-116, jan./abr., 2005.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Avaliar redações: uma questão mais ampla do que parece. *Dois pontos*, p. 82-84, jul./ago. 1997.
- COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA. *Anais... 14-16 nov.*, 2007.
- D'ANDRÉA, C. F. B. Wikipédia como espaço de interações e a redação coletiva de artigos sobre o vôo TAM 3054. XXXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, INTERCOM. *Anais... set.*, 2008.
- D'ANDRÉA, Carlos; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. *Veredas* (UFJF. Online), v. 1, p. 64-74, 2010.
- DASCAL, M.; DROR, I. E. O impacto das tecnologias cognitivas: uma abordagem pragmática. *Signo*, v. 34, n. 56, p. 2-9. jan./jun., 2009.
- DEKEYSER, S.; WATSON, R. Extending Google Docs to collaborate on reseach papers. 2006. Disponível em <http://www.sci.usq.edu.au/staff/dekeyser/googledocs.pdf>
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DWYER, Tom. Secretários, engenheiros e autores: ordem e mudança entre adolescentes brasileiros usuários de computador. *Teoria & Sociedade*, n. 2, p. 125-176, dez. 1997.
- FIAD, R.S.; BARROS, J. S. O papel da intercalação na reescrita. *Revista*

Brasileira de Linguística Aplicada, v. 3, n. 1, p. 9-23, 2003.

GODWIN-JONES, R. Emerging technologies web-writing 2.0: enabling, documenting and assessing writing on-line. *Language, Learning & Technology*, v. 12, n. 2, p. 7-13. jun. 2008.

KIM, S. H. Revising the revision process with Google Docs. A Classroom-Based Study on Revision in Second Language Writing. In: KASTEN, S. (Ed.). EUA: TESOL, 2010.

KNOBEL, M.; WILBER, D. Let's talk 2.0. *Educational Leadership*, v. 66, n. 6, mar. 2009.

LIMA, M. C. A. A tecnologia wiki e a autoria colaborativa na internet. *Instrumento: Revista de estudos e pesquisas em educação*, v. 11, n. 2. jul./dez. 2009.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita - atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, A. S. A revisão colaborativa de textos em aulas on-line e face a face. *Letras & Letras*, v. 25, n. 2, p. 15-36. jul./dez. 2009.

MOURA, V. L. L. O desenvolvimento de habilidades de escrita através da Internet – uma experiência colaborativa. 2º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. MULTIMODALIDADE E ENSINO. *Anais...* 2008.

RIBEIRO, A. E. Retextualização, multimodalidade e mídias no ensino de português. III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. *Anais...* out. 2009.

ROCHA, S. S. D.; SANTOS, G. L. O lugar onde moro é assim: experiência de escrita colaborativa e autoria discente na web. V SEMINÁRIO MUNICIPAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, Fortaleza. *Anais do XIX SBIE 2008 Simpósio Brasileiro de Informática Educativa*, 2008.

SPINUZZI, C. Guest editor's introduction: Technical communication in the age of distributed work. *Technical Communication Quarterly*, v. 16, n. 3, p. 265-277, 2007.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

YOST, S. Document management in team-oriented, Project-based

courses: evaluating a Latex/Subversion-based approach. AMERICAN SOCIETY FOR ENGINEERING EDUCATION (ASEE) 2007 CONFERENCE, *Proceedings...* jun. 2007. Disponível em http://www.icee.usm.edu/icee/conferences/asee2007/papers/346_DOCUMENT_MANAGEMENT_IN_TEAM_ORIENTED__PR.pdf

WEIMER, G.; KIGGINS, B. Introduction to Web 2.0 in the classroom: what is it – why use it? ASSOCIATION OF SMALL COMPUTER USERS IN EDUCATION (ASCUE) *Proceedings...*, jun. 2007. Disponível em <http://www.ascue.org/files/proceedings/2007/p120.pdf>

WOLFE, J. The role of writing in effective team projects: students and professionals differ. FRONTIERS IN EDUCATION CONFERENCE (FIE), EUA, *Proceedings...* out. 2005. Disponível em <http://www.fie-conference.org/fie2005/papers/1057.pdf>

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE INGLÊS EM CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA SUBSEQUENTE

Samuel de Carvalho Lima (IFRN)

INTRODUÇÃO

Muito embora a oferta dos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio não se encontre descrita na prioridade dos Institutos Federais, de acordo com a Lei nº. 11.892/2008, não nos restam dúvidas de que essa forma de curso desempenha um papel relevante no âmbito da educação profissional e tecnológica, uma vez que busca contribuir para a formação do cidadão e do profissional com condições de atuar no mercado de trabalho.

Levando em consideração o mercado de trabalho de seu estado e, particularmente, de seu município e municípios adjacentes, o câmpus Macau do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/MC) oferece o Curso Técnico de Nível Médio em Química, na forma subsequente, relacionando as demandas sociais, culturais e econômicas da região e as diretrizes legais para o seu desenvolvimento.

Como integrante da base de conhecimentos científicos e tecnológicos, a disciplina Inglês (60h/a) faz parte da matriz curricular do curso supracitado, sendo ofertada, obrigatoriamente, para os alunos no segundo semestre de curso, com uma carga horária de 3h/a semanais. Neste trabalho, portanto, relato a experiência de ensino nessa disciplina, ofertada no eixo tecnológico controle e processos industriais, no IFRN/MC, durante o segundo semestre letivo de 2011.

Vale salientar que esta descrição reflete minha estreia na função de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e

que, em face à falta de adoção de um material didático próprio para a disciplina, minha prática se consistiu na proposta de diferentes tipos de atividades, considerando os objetivos da disciplina descritos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC)⁴ e a minha experiência prévia de ensino de inglês baseado em uma abordagem comunicativa (Brown, 2000a; 2000b; Paiva, 2005; Paiva e Figueiredo, 2005). Sendo assim, as atividades propostas nesse contexto puderam ser categorizadas em 4 tipos: a) para a expressão oral; b) para a reflexão gramatical; c) para a expressão escrita; e d) lúdicas. Destaco, ainda, que o desenvolvimento desse projeto resultou no engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de forma bastante participativa, o que me permite concluir que os conteúdos trabalhados foram percebidos como significativos para sua (futura) prática profissional.

Para dar forma a esta reflexão, na próxima seção, destaco alguns aspectos teórico-metodológicos que norteiam/nortearam minha prática pedagógica no ensino de inglês, contextualizando a oferta do curso técnico pelo IFRN/MC. Em seguida, descrevo os 4 tipos de propostas de atividades mediadoras e resultantes dessa experiência, elucidando-os com exemplos de procedimentos. Por fim, nas considerações finais, apresento algumas implicações pedagógicas de minha prática profissional exposta neste relato de experiência.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Muito embora as (novas) tecnologias de informação e comunicação (TIC) tenham possibilitado uma maior interação em nível global, e a língua inglesa seja considerada “a língua da comunicação internacional” (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 31), o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil ainda se trata de um assunto delicado, tanto para seus professores, quanto para seus alunos. Digo delicado porque, independentemente do objetivo da aprendizagem, se para comunicação ou para fins específicos, seu desenvolvimento é complexo e demanda uma série de investimentos e esforços para poder ser concretizado em algo bem-sucedido, e isso, muitas vezes, não é percebido pelos participantes envolvidos nesse processo.

4 Maiores informações na página do Projeto Pedagógico do Curso, disponível em: http://portal2.ifrn.edu.br/macau/arquivos/Modelo_PPC_TecnicoSubsequente_%20-%20QUIMICA.pdf Acessado em 07/04/2012

Aprender uma língua estrangeira exige, portanto, uma postura ativa e participativa, de modo que a língua estrangeira faça sentido aos alunos, que devem ter a oportunidade de fazer uso desse instrumento, vislumbrada através da leitura, da fala, da escuta, da escrita, da interação pela internet, etc. (Paiva, 2005). E para que o professor de inglês dê conta do ensino de um fenômeno tão complexo, faz-se pertinente que haja, primeiramente, o entendimento de que ensinar, nesse contexto, é “guiar e facilitar, aprender, capacitar o aluno a aprender, estabelecer as condições para a aprendizagem” (Brown, 2000a, p. 7.). Além disso, ensinar língua inglesa em uma abordagem comunicativa visa ao desenvolvimento: 1) de um ensino que coloque o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem; 2) de uma aprendizagem cooperativa e colaborativa; 3) de uma aprendizagem interativa; 4) de uma visão de educação de língua como um todo; 5) de um ensino baseado em conteúdos; 6) e de um ensino baseado em tarefas (Brown, 2000b).

Levando isso em consideração, vale refletir sobre as possibilidades do desenvolvimento dessa abordagem comunicativa para o ensino de língua inglesa no contexto específico do Curso Técnico de Nível Médio em Química, na forma subsequente. Nesse curso, a matriz curricular está organizada por disciplinas em regime seriado semestral, com uma carga-horária total de 1.600 horas. Dessas, 1.200 horas são destinadas às disciplinas e 400 horas à prática profissional. No rol das disciplinas, encontramos a disciplina Inglês, que se refere à base de conhecimentos científicos e tecnológicos do curso e é ofertada no segundo semestre, com carga-horária semanal de 3h/a e carga-horária total de 60h/a. Os objetivos da disciplina, de acordo com o PPC do curso, são os seguintes:

1. Desenvolver habilidades de leitura e escrita na língua inglesa e o uso competente dessa no cotidiano;
2. Construir textos básicos, em inglês, usando as estruturas gramaticais adequadas;
3. Praticar a tradução de textos do inglês para o português;
4. Compreender textos em Inglês, através de estratégias cognitivas e estruturas básicas da língua;

5. Utilizar vocabulário da língua inglesa nas áreas de formação profissional;
6. Desenvolver projetos multidisciplinares, interdisciplinares utilizando a língua Inglesa como fonte de pesquisa.

Com a ausência da adoção de um material didático específico para a disciplina, cabe ao professor dar conta de alcançar os objetivos descritos no PPC, utilizando-se de materiais e conteúdos próprios, selecionados e/ou elaborados por ele mesmo. Vale ressaltar que essa seleção/elaboração reflete, ainda, sua concepção de língua e ensino. Além disso, existe uma particularidade que merece destaque para que possamos compreender melhor a atuação do professor do EBTT. No ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado bastante heterogêneo, que já concluiu o ensino médio. Sendo assim, o professor do EBTT precisa reforçar a formação obtida na educação básica e, paralelamente, dar conta do desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação. Essa heterogeneidade pode ser parcialmente elucidada através das possibilidades de ingresso nessa forma de curso, observada na ilustração abaixo:



Figura 1. Formas de ingresso em curso técnico na forma subsequente

Como podemos perceber, em uma turma de curso técnico na forma subsequente pode haver: 1) alunos portadores de certificado de conclusão do ensino médio, de faixa etária variada, que passaram por processo seletivo; 2) alunos transferidos de outros cursos técnicos, que já possuem algum conhecimento sobre essa forma de curso, as demandas, a forma que suas disciplinas se organizam, etc.; 3) ex-alunos reingressados, egressos de outros cursos técnicos e, por

isso, com uma maior experiência nessa forma de curso e consciência de suas demandas.

Considerando a conjuntura acima apresentada, passo a descrever a minha prática profissional docente em função da apresentação das propostas de atividades que foram desenvolvidas pelos alunos durante o período de oferta da disciplina, particularmente o segundo semestre letivo de 2011.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA A EXPRESSÃO ORAL

As primeiras propostas de atividades desenvolvidas consistiram de atividades para a expressão oral. A habilidade de produção oral, geralmente, é prioridade em cursos livres de idiomas, que visam à comunicação, oferecidos pela iniciativa privada. Uma das dificuldades para o seu desenvolvimento, em alguns contextos educacionais, deve-se à quantidade do número de alunos matriculados por turma, por exemplo, em escolas públicas.

A turma do Curso Técnico de Nível Médio em Química, na forma subsequente, era constituída por 38 alunos matriculados. Sendo assim, faz-se necessário o desenvolvimento de um comportamento paciente, do professor e dos demais alunos, para que haja a atenção, a audição e a compreensão de expressões e diálogos, geralmente repetitivos, que são praticados por todos em sala de aula. As atividades para a expressão oral se constituíram, portanto, em práticas orais de algumas funções comunicativas básicas a serem desenvolvidas em pares, tais como a realização de cumprimentos e o desenvolvimento de diálogos sobre informações e interesses pessoais.

Vale salientar que os diálogos praticados apresentavam, muitas vezes, informações resultantes de curiosidades dos alunos, o que reflete suas necessidades e seus desejos. Com isso, corroboramos com a orientação de Paiva e Figueiredo (2005) de que, já que vamos nos utilizar da repetição de uma mesma estrutura para a automatização de formas, podemos utilizar essa repetição de modo a contemplar o contexto social e profissional dos alunos, tornando essa tarefa algo mais significativo. O professor, assim, oportuniza o aprimoramento da pronúncia dos alunos ao mesmo tempo em que os orienta para outras possíveis formas e expressões.

Os procedimentos realizados para esse tipo de atividade foram:

1. expressão oral em língua inglesa pelo professor, de frases constitutivas de diálogos, com traduções para o português, quando necessário;
2. prática oral em língua inglesa pelos alunos, de expressões ou frases constitutivas de diálogos, através de repetição do que era apresentado pelo professor;
3. escrita no quadro de expressões ou diálogos praticados, bem como de outras informações resultantes das dúvidas e curiosidades dos alunos;
4. prática oral em língua inglesa, em pares, pelos alunos, com monitoramento do professor, para ajudar com as dificuldades apresentadas;
5. apresentação oral em língua inglesa pelos alunos, de diálogos praticados e elaborados com as informações resultantes de suas curiosidades, que refletem suas necessidades e seus desejos.

Observamos, então, que os procedimentos realizados para esse tipo de proposta de atividade se encontram relacionados ao objetivo de desenvolver habilidades de leitura e escrita na língua inglesa e o uso competente da língua inglesa no cotidiano, descrito no PPC.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA A REFLEXÃO GRAMATICAL

Um outro tipo de proposta de atividade realizada com a turma foi para a reflexão gramatical. Neste caso, a utilização da gramática *Essential Grammar in Use* (Murphy, 2004) se demonstrou bastante produtiva, pois seu conteúdo oferece, de forma simples e objetiva, conteúdos ilustrados e estruturados de modo que os alunos possam desenvolver a prática e a automatização de formas e expressões linguísticas com ou sem a orientação presencial do professor e, assim, suas atividades podem ser propostas como tarefas de casa.

Muito embora entendamos que o conceito de gramática não deve ser limitado ao conhecimento sobre a frase ou o período, em muitos casos, cabe ao professor utilizar o material selecionado de

modo a expandi-lo e complementá-lo para que os alunos se tornem conscientes de que a gramática é um sistema complexo que reflete, também, enunciados, textos e gêneros (PAIVA e FIGUEIREDO, 2005).

Os procedimentos realizados para esse tipo de proposta foram:

1. Leitura, tradução, quando necessário, e esclarecimento de exemplos e explicações apresentadas pela gramática, pelo professor e pelos alunos;
2. Explicação, pelo professor, de orientações dos exercícios trazidos pela gramática;
3. Realização de exercícios de fixação de formas linguísticas, pelos alunos, na sala de aula ou em casa;
4. Correção de exercícios e esclarecimento de dúvidas ou curiosidades apresentadas pelos alunos.

Dessa forma, os procedimentos acima descritos encontram respaldo no objetivo de construir textos básicos, em inglês, usando as estruturas gramaticais adequadas, apresentado no PPC.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA A EXPRESSÃO ESCRITA

Levando em consideração os objetivos apresentados no PPC, que ainda não tinham sido contemplados com a realização dos procedimentos referentes às atividades descritas anteriormente, foram propostas atividades para a expressão escrita. Para o desenvolvimento desse projeto, foi necessária uma série de esclarecimentos acerca da relevância da língua inglesa dentro da comunidade acadêmica, bem como a explicação sobre alguns gêneros que são praticados dentro dessa comunidade, a saber: resumo/abstract; artigo científico; resenha. A grande maioria dos alunos chegava, pela primeira vez, à compreensão do que é um periódico de publicação científica, da relevância dos artigos publicados nesse suporte, e da função do resumo que sintetiza o artigo, bem como da importância de sua versão em língua inglesa. Além disso, foi apresentado o Portal de Periódicos da Capes⁵, e a revista HOLOS⁶, de divulgação científica e tecnológica do próprio IFRN, serviu de fonte para pesquisa de artigos que refletissem o interesse dos alunos.

5 <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

6 <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS>

Os procedimentos realizados para a realização da proposta de atividade para a expressão escrita foram os seguintes:

1. Pesquisa de artigo científico, em língua inglesa e em língua portuguesa, que refletisse o interesse e a área de formação profissional do aluno, ou de um grupo de alunos, realizada pelos próprios alunos;
2. Compreensão do resumo/abstract de artigos científicos em língua portuguesa, através de leitura e identificação de expressões próprias da área de formação profissional do aluno;
3. Tradução de trechos de artigo científico em língua portuguesa, selecionado para ser estudado em sala de aula;
4. Escrita de resumo, em língua portuguesa, de artigo científico em língua inglesa, compreendido através de estratégias e estruturas básicas da língua inglesa.

Dessa forma, a preparação da turma para o desenvolvimento das atividades para a expressão escrita, bem como os procedimentos realizados para o sucesso de seu desempenho, refletem os esforços de alcançar o restante dos objetivos propostos no PPC que ainda não tinham sido contemplados pelas propostas de atividades inicialmente apresentadas, sendo eles: a prática da tradução; a compreensão de textos; a utilização de vocabulário específico; e o desenvolvimento de projetos multidisciplinares.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES LÚDICAS

O último tipo de atividade que foi desenvolvida na turma de segundo semestre do Curso Técnico de Nível Médio em Química, na forma subsequente, durante o segundo semestre letivo de 2011, foi a proposta de atividade lúdica. Salientamos que esse tipo de atividade foi realizado em diversos momentos presenciais do semestre, durante alguns momentos finais da aula ou tendo aulas inteiras dedicadas à sua realização.

Um exemplo típico de proposta de atividade lúdica no âmbito do ensino de língua inglesa como língua estrangeira, bastante

solicitada pelos alunos, é a música. Alguns alunos demonstraram insatisfação pelo fato de gostar de uma música em língua inglesa, mas não gostar de sua tradução para o português, pois diziam que a letra não fazia sentido. Expliquei que, para além da tradução, havia um esforço que precisava ser feito que era o da interpretação, bem como retomei algumas ideias de equivalências já apresentadas durante as atividades para a expressão escrita. Depois disso, para a realização desse tipo de atividade, foram adotados os seguintes procedimentos:

1. Seleção de uma música em língua inglesa pelo professor, retirada do rol de indicações realizadas pelos alunos;
2. Impressão da letra da música, com a retirada de algumas palavras, deixando lacunas a serem preenchidas pelos alunos posteriormente;
3. Convite do professor para jogar o jogo de desenho e adivinhação, em que a turma se dividia em 2 equipes, cada integrante da equipe retirava um pedaço de papel em que havia escrito uma palavra em língua inglesa e a desenhava durante 1 minuto, através de sua representação no quadro, de modo que os demais membros da equipe pudessem adivinhar a palavra em questão;
4. Escrita, no quadro, da lista de palavras utilizadas para a realização do jogo e prática de pronúncia dessas palavras;
5. Distribuição da letra de música em língua inglesa com as lacunas para os alunos;
6. Escuta da música e preenchimento das lacunas com as palavras ouvidas, escritas no quadro e praticadas oralmente;
7. Tradução da música para a língua portuguesa, realizando uma interpretação plausível de sua letra, de modo que ela pudesse ser compreendida por todos, bem como oferecendo abertura para outros tipos de interpretações possíveis.

Muito embora as propostas de atividades lúdicas representassem momentos aprazíveis de espontaneidade (cf. Fortuna, 2000), alguns conteúdos que haviam sido ministrados puderam ser revisados

através de perguntas e respostas que eram praticadas pelos alunos que não logravam sucesso ou vitória em alguns jogos ou brincadeiras propostos. Um bom exemplo em que foi possível praticar esse tipo de atividade lúdica para a revisão de conteúdos foi através do jogo *batata-quente*, muito popular entre os brasileiros. Os procedimentos para esse tipo de atividade foram os seguintes:

1. Em círculo, os alunos passavam uma bola de papel, que representava a batata-quente, para o colega à sua direita, fazendo com que a bola de papel rodasse por todo o círculo, passando por todos os alunos, ao som de uma música que era tocada pelo professor, que ficava posicionado de costas para o círculo;
2. Em momentos aleatórios, o professor pressionava a tecla *pause* do aparelho de som, e os alunos paravam de passar a bola;
3. O aluno que estivesse com a bola na mão, no momento em que a música parava de tocar, retirava um pedaço de papel de uma pequena caixa, em que havia algumas instruções básicas que garantiam a reflexão sobre a língua inglesa, como, por exemplo: *“Count from 1 to 10. Use ordinal numbers”*.⁷

As propostas de atividades lúdicas não se relacionavam necessariamente a algum objetivo proposto no PPC, mas se demonstraram muito produtivas para o estabelecimento de um ambiente harmônico entre professor e alunos, bem como oportunizou um momento de diálogo que refletia o conhecimento prévio que os participantes desse processo de ensino-aprendizagem traziam para a sala de aula.

7

Conte de 1 a 10. Use números ordinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN se encontra em construção⁸. Sendo assim, estão sendo reelaboradas as novas propostas de trabalho das disciplinas que constituirão os PPCs de cada curso do IFRN. Dessa forma, ementas, conteúdos, avaliação, procedimentos didáticos, etc. estão sendo repensados e reescritos pelos docentes em parceria com as equipes técnico-pedagógicas. Através da participação nesse processo, pude compreender melhor a dimensão de atuação e o papel da língua inglesa como disciplina obrigatória para os cursos técnicos integrados de nível médio; como disciplina obrigatória para os cursos técnicos de nível médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); como disciplina obrigatória para os cursos técnicos de nível médio na forma subsequente; e como disciplina optativa nos cursos de licenciatura que são ofertados pelo IFRN. Essa experiência me garantiu uma maior reflexão em relação à minha prática docente como professor do EBTT, condição profissional desde agosto de 2011, com experiência inicial específica na disciplina de língua inglesa do Curso Técnico de Nível Médio em Química, na forma subsequente, do IFRN/MC, objeto de descrição deste relato.

Considerando o contexto de ausência de adoção de um material didático específico para a disciplina, a prática de propostas de atividades se demonstrou produtiva e pertinente para o trabalho que eu precisava desenvolver na condição de estreia como professor de EBTT. O resultado da convergência entre os objetivos da disciplina descritos no PPC e a tentativa de atualização de uma abordagem comunicativa para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira resultou em atividades que puderam ser categorizadas em tipos distintos e que foram percebidas como significativas pelos participantes do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que foi observada uma postura bastante participativa no desenvolvimento de suas propostas.

8 O PPP, intitulado *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva* esteve aberto à consulta pública de 05 a 15 de março de 2012, garantindo a participação e a contribuição coletiva dos membros da comunidade acadêmica. Maiores informações no site: <http://www2.ifrn.edu.br/ppi/doku.php>

REFERÊNCIAS

BROWN, H. Douglas. **Principles of language and learning and teaching**. 4th ed. San Francisco: Longman, 2000a.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2nd ed. San Francisco: Longman, 2000b.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 25-38.

MURPHY, Raymond. **Essential Grammar in Use**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Org.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188.

ASPECTOS LINGUÍSTICOS E PRAGMÁTICOS: SUBSÍDIOS PARA AS AULAS DE E/LE NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS⁹

Rita Rodrigues de Souza (IFG)

INTRODUÇÃO

O atual contexto de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola no IFG/Câmpus Jataí: um único encontro semanal de noventa minutos, perfazendo um total de 54 horas-aula anuais, exige do docente uma atenção redobrada sobre o que ensinar, como ensinar e quando ensinar os conteúdos dessa disciplina. Verifica-se que o tempo é demasiado reduzido e muitas são as habilidades e os conhecimentos a serem tratados, de maneira que o alunado seja capaz de desenvolver, no Curso Técnico Integrado, um bom nível de atuação na Língua Espanhola como língua estrangeira (doravante E/LE) e essa possa realmente contribuir para a formação do cidadão.

A realidade descrita pode, inicialmente, causar um certo desconforto, mas em contrapartida, pode-se tentar aproveitar a proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola para se redimensionar as escolhas dos conteúdos e atividades. A consideração desses fatores e, ainda, conhecer as percepções do público-alvo sobre aspectos relacionados à leitura em E/LE, contribui, sobremaneira, para um melhor desenvolvimento da disciplina dentro do contexto comentado. Esses pontos foram considerados ao longo da coleta e análise de dados.

9 * O presente capítulo foi aceito para publicação na Revista Intertexto/UFTM, edição de dezembro de 2012. Sinceros agradecimentos ao CNPq e ao IFG, que disponibilizaram a bolsa de estudos para Greyce Kelly Gomes, estudante do IFG/Câmpus Jataí do Curso Técnico Integrado em Agrimensura - PIBIC-EM/CNPq, greyce_93@hotmail.com, que permitiu a participação da discente no desenvolvimento do projeto, a quem também agradeço.

Como objetivo geral, a pesquisa buscou fomentar a possibilidade de um intercâmbio de conhecimentos de ordem teórico-metodológicos de práticas de leitura entre as línguas irmãs: português e espanhol, como forma de promover um processo de ensino-aprendizagem de ambas as línguas/culturas de forma mais efetiva. Desta maneira, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: delinear as concepções de leitura em E/LE apresentadas pelos discentes dos Cursos Técnicos; evidenciar as particularidades dos alunos/leitores de textos em E/LE; e sistematizar as percepções linguísticas e pragmáticas apresentadas pelos alunos/leitores em relação à leitura em E/LE.

A partir dos objetivos propostos, configuraram-se três questões básicas: 1) Que concepções de leitura em E/LE são apresentadas pelos discentes dos Cursos Técnicos Integrados do IFG/Câmpus Jataí?; 2) Os alunos/leitores de textos em E/LE apresentam alguma particularidade? Se sim, qual/is?; 3) Que percepções linguísticas e pragmáticas são apresentadas pelos alunos/leitores dos Cursos Técnicos Integrados do IFG/Câmpus Jataí em relação à leitura em E/LE?

A metodologia adotada baseia-se nos princípios da pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa é de cunho social, em que se prioriza a reflexão da prática mediada por pressupostos teóricos; mostra que é de fundamental importância a participação do pesquisador e participantes no decorrer do processo de investigação, e que esses devem representar a situação ou problema a ser tratado, conforme discute Thiollent (2002). E Gressler (2003, p.63) afirma que “o principal objetivo da pesquisa em ação é investigar problemas e suas possíveis soluções, visando resolvê-los com a direta e imediata aplicação de seus resultados”. Desta forma, verifica-se que o eixo principal do nosso trabalho é pensar a realidade de leitura em E/LE nos Cursos Técnicos Integrados em dois cursos: Informática e Eletrotécnica, na tentativa de contribuir para a compreensão dessa disciplina e assim poder realizar escolhas pedagógicas mais coerentes e, conseqüentemente, melhor formar o técnico para que possa atuar o mundo do trabalho, isso em consonância com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007) que prevê:

Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. (BRASIL, 2007, p. 25)

Para a coleta, configuração e discussão dos dados, usou-se o método qualitativo. Segundo Serrano (1998), esse método constitui uma reflexão na e a partir da prática; tenta-se compreender a realidade e descrever o fato no qual se desenvolve o acontecimento; aprofunda, também, nos diferentes motivos que desencadearam os fatos e considera o indivíduo como um sujeito interativo, comunicativo, que compartilha significados. Esse conjunto de características nos possibilita dizer que esse método torna-se mais apropriado ao contexto de investigação no ensino que a investigação quantitativa. Pois, dessas características se depreende que o método qualitativo “favorece a compreensão de dois mundos tão desconexos: o apresentado pela teoria e [o representado pela] prática” (SERRANO, 1998, p. 26).

Larsen-Freeman e Long (1994) argumentam que os paradigmas de pesquisa – quantitativo e qualitativo – não têm que ser rigidamente separados em dois extremos, mas podem se complementar, contudo um prevalecerá. Serrano (1998), assim como Larsen-Freeman e Long (1994), assume a posição a favor do emprego do método quantitativo e qualitativo de forma que eles se integrem, segundo as exigências da situação investigada, ou melhor, do objeto em estudo. E, inclusive, isso favorece a ocorrência da triangulação, que pode ser, segundo Serrano (1998), a combinação de metodologias para o estudo de um objeto.

Tendo em vista as questões pontuadas nestes comentários introdutórios, este capítulo se organiza da seguinte maneira: apresentação das bases teóricas sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira; o contraste

entre gramática e pragmática para a efetivação da competência comunicativa; contexto da pesquisa; coleta, discussão e análise dos dados. Passa-se, a seguir, para a discussão dos fundamentos teóricos referentes à leitura em língua estrangeira.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA: LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

A ocorrência da leitura crítica é difícil devido ao poder que se pode conseguir com a manipulação da linguagem, como diz Gnerre (1994). Porém, é o caminho para o desenvolvimento do letramento crítico, como objetivam as novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em relação aos conhecimentos de LE, conforme se encontra em Brasil (2006). Letramento, conforme Soares (2001, p. 47), é “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Dessa forma, configura-se a necessidade de se trabalhar na perspectiva textual privilegiando a diversidade para possibilitar “os letramentos múltiplos” (BRASIL, 2006, p.28), ou seja, o multiletramento.

Ao se valorizar os conhecimentos de mundo e os conhecimentos provenientes da língua materna do discente em salas de aula de LE, pode-se criar um contexto de aprendizagem mais significativo para o aprendiz. Com isso, é possível aproveitar o letramento iniciado em língua materna no processo de aquisição de uma LE. E Salinas (2005, p. 56) comenta que “um ensino com base em uma progressão lenta e gradual dos conteúdos pode não motivar devidamente o aluno e terminar conduzindo-o a uma aprendizagem inapropriada”.

O ensino-aprendizagem da leitura como um processo de multiletramento, em LE, requer uma compreensão do processo de interações nas aulas de leitura, nesse caso das aulas de leitura em E/LE. Essa compreensão contribui para analisar, refletir e atuar conforme as especificidades de cada grupo de alunos, nível e modalidade de ensino.

Como sabemos, a língua portuguesa e a espanhola originaram-se do latim vulgar, apresentando, assim, semelhanças. Esse fato corrobora para que haja uma intercompreensão de texto escrito em espanhol e português por leitores brasileiros, espanhóis e hispano-americanos, sem que estes tenham conhecimentos prévios dessas línguas, segundo Henriques (2000). Mas, devemos considerar que

em relação ao ensino de espanhol para brasileiros, deve haver “um questionamento ainda maior quanto ao lugar que o português deve ocupar, tanto no processo de ensino quanto de aquisição e aprendizagem” devido à proximidade das duas línguas (BRASIL, 2006, p.138).

No caso dos aprendizes do ensino médio, no contexto escolar dos Cursos Técnicos, parece haver uma tendência em acreditar que a semelhança existente entre as duas línguas é suficiente para ler e compreender qualquer texto em espanhol. Essa é uma das concepções que pode impedir a compreensão do texto e conseqüentemente o letramento crítico, quando senão produzir leituras equivocadas sem que se perceba. Ressalta-se que “os trabalhos dedicados a contrastar o espanhol e o português não se limitam a considerar os falsos amigos, mas outros níveis de análise linguística: fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático e inclusive discursivo” (BRASIL, 2006 p. 139). Isso é bastante significativo, pois revela o quanto estão preocupados os docentes que atuam nessa área. Destaca-se que o trabalho realizado se insere nesse quadro de investigação.

No processo ensino-aprendizagem de leitura em LE, a concepção que o aprendiz tem da própria língua materna e da língua estrangeira que vai aprender revela-se um fator muito importante a ser considerado, pois isso é decisivo para o sucesso ou fracasso das tentativas do professor e do aluno no que se refere à recepção produtiva de leitura. “O papel da língua materna nesse processo é inegável. A língua materna está na base da estruturação subjetiva” (BRASIL, 2006, p. 140). Assim, concentrar esforços na investigação dos aspectos linguísticos e pragmáticos relativos ao espanhol e ao português revela-se uma tarefa salutar.

Salinas já propõe que:

[...] não podemos esquecer o alto nível de compreensão que o aluno brasileiro possui da língua espanhola, sobretudo na etapa inicial. Esse nível nos permite usar nas primeiras aulas textos autênticos, não simplificados e relativamente sofisticados, que contemplem aspectos culturais da língua-alvo. (SALINAS, 2005, p. 58)

Considerando as ponderações de Salinas, foram pensadas atividades de leitura com material autêntico para então constatar alguns aspectos linguísticos e pragmáticos que dificultam e/ou facilitam o processamento de leitura em E/LE.

Passa-se, agora, para a discussão desses aspectos.

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: BASES LINGUÍSTICAS E PRAGMÁTICAS

Hymes (1995) propôs ampliar o conceito de competência linguística, cunhado por Chomsky, para se referir aos conhecimentos linguísticos que um falante nativo, ou não, tem de uma língua. Propõe, então, que haja uma preocupação em se desenvolver no aprendiz uma competência comunicativa, na qual se dê prioridade à adequação do uso linguístico aos contextos nos quais se efetiva a comunicação. A competência linguística se torna uma das competências a ser desenvolvida e, não mais a única. Canale (1995) sugere as subcompetências: discursiva, sociolinguística e estratégica, que somadas à competência linguística consolidam o que Hymes (1995), nos anos setenta, denominou de competência comunicativa.

A competência linguística refere-se ao domínio da forma linguística, ou seja, do uso da sintaxe e do léxico de uma língua. A competência discursiva refere-se à capacidade de interpretar os elementos de uma mensagem a partir da relação que mantém com o texto em sua complexidade. Por competência estratégica, entende-se que é um conjunto de habilidades e conhecimentos que o usuário de uma língua aprende e usa com o objetivo de ajudá-lo a se comunicar quando houver uma falha das outras competências, como por exemplo, o esquecimento de palavras, então, para compensar a falha da competência linguística, o aprendiz deve ser capaz de se comunicar por meio de outras estratégias, como o uso de mímica e a descrição do que se quer dizer.

Finalmente, por competência sociolinguística, compreende-se que se trata da capacidade de adequar o uso da língua às diversas situações de comunicação social. Devido ao reconhecimento da relevância dos aspectos culturais, da competência sociolinguística originou-se a competência sociocultural, que “é o conhecimento do contexto social e cultural no qual se fala a língua-alvo, e a capacidade

de adotar estratégias sociais apropriadas para realizar a comunicação” (GIOVANNINI *et al*, 1996, p. 29).

Hymes (1995, p. 34) postula que a aquisição da competência comunicativa se dá por meio da “experiência social, necessidades e motivos” do aprendiz. Consequentemente, essa perspectiva apoia a abordagem comunicativa para o ensino de línguas e, assim, abrem-se novos caminhos para se aprender e ensinar LE. Na abordagem comunicativa, as quatro habilidades: compreensão oral/escrita e a expressão oral/escrita passaram a ter suas especificidades respeitadas. Entretanto, a integração delas é fundamental para o êxito na aprendizagem de línguas para a comunicação, como argumenta Widdowson (1991). Pode-se compreender: a língua em uso, momento importante para a compreensão da pragmática como componente da linguagem.

Para Reyes (2000), a Pragmática é uma subdisciplina linguística e seu objeto de estudo constitui-se da linguagem em uso. Comenta, ainda, que o conhecimento das regras gramaticais não é suficiente para usar a linguagem efetivamente nem sequer em diálogos simples, principalmente em se tratando de uma LE.

Por muito tempo, só se valorizaram, em sala de aula de línguas, os elementos linguísticos. Entretanto, a partir da Linguística do século XX, com o avanço dos estudos linguísticos não se pode mais negar a importância do extralinguístico, foi como se tivesse aberto “a porta à desordem e ao ruído da rua” e, com isso tivesse provocado uma desordem na homogeneidade linguística configurada até aquele momento (REYES, 2000, p. 26, tradução nossa). Corroborando com a ideia de Reyes (2000), Fiorin (2006, p. 166) conceitua a pragmática como sendo “a ciência do uso linguístico, [que] estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática linguística”.

Existe uma série de regularidades linguísticas que as regras gramaticais não conseguem explicar, ficando sob a responsabilidade da Pragmática, principalmente o significado intencional, que é um dos pilares teóricos da Pragmática, de acordo com Reyes (2000). No quadro um, a seguir, explicitam-se algumas diferenças e/ou particularidades da Gramática e Pragmática segundo concepção de Vidal (2002).

Quadro 1: Contraste entre Gramática e Pragmática

GRAMÁTICA	PRAGMÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Inclui a fonologia, morfossintaxe e semântica. É a disciplina linguística que estuda as estruturas convencionais dos sons, combinações de morfemas e significados. • Nível estrutural e formal constitutivos do sistema linguístico. • Preocupa-se com a oração, maneja unidades discretas. • Propõe explicações formais e falseáveis. • Avalia a oração em termos de correção gramatical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estuda a porção de significado que não é convencional ou gramatical, isto é, que não está codificado por regras. • Representa uma perspectiva de análise de elementos e fatores extralinguísticos. • Preocupa-se com o enunciado, maneja unidades escalares. • Oferece explicações funcionais e probabilísticas. • Avalia o enunciado em termos de adequação discursiva.

Como se pode ver no quadro esquemático, a gramática e a pragmática tratam sobre o mesmo objeto: a língua. Elas o fazem a partir de posicionamentos teóricos distintos. Para o aprendiz de LE em que isso pode implicar? Caso o objetivo seja o desenvolvimento da competência comunicativa há importantes considerações a serem feitas, que neste trabalho se apoiam em Hymes (1995) e Canale (1995).

A partir dos aspectos descritos é que as atividades de leitura, bem como a coleta e análise dos dados da pesquisa foram organizados.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O trabalho de pesquisa foi realizado em dois cursos do IFG/ Câmpus Jataí, que estão em fase de conclusão. São eles: Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica e Curso Técnico Integrado em Informática.

O Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica, com duração de quatro anos, segundo as informações encontradas no *site* do IFG, possibilita formação técnica aos discentes, desenvolve competências para atuar com iniciativas técnico-científicas em Eletrotécnica ou áreas afins. O egresso com habilitação técnica será um profissional preparado para a execução, supervisão e implantação de projetos, já

que a ele é conferida toda a formação com ênfase na operacionalidade. Poderá atuar em empresas concessionárias de energia elétrica, empresas de manutenção eletroeletrônica e/ou processos industriais, de forma crítica, criativa, ética, cooperativa, empreendedora e com consciência de seu papel social.

Já o Curso Técnico Integrado em Informática, com duração de quatro anos, também forma profissionais com competência para desenvolver programação de sistemas, planejar e executar projetos de redes locais e participar da criação de *sites* e sistemas para *Internet*. Ainda, devem ter habilidades para trabalhar em equipes, elaborar propostas de projetos e liderar grupos de pessoas nas atividades afins. Vê-se que o estudo de E/LE pode contribuir em vários aspectos para o pleno desenvolvimento desses discentes. Tem-se, na seção seguinte, a apresentação, análise e discussão dos dados.

APRESENTANDO A PESQUISA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A coleta de dados da pesquisa deu-se por meio da aplicação de seis atividades elaboradas especificamente para a pesquisa. Elas enfatizaram as habilidades linguísticas: compreensão oral/escrita e expressão oral/escrita, embora a ênfase tenha sido dada à habilidade de leitura. Também se aplicou um questionário para todos os 36 alunos participantes da pesquisa, com perguntas abertas e fechadas, sendo dezesseis alunos do Curso de Informática e vinte do Curso de Eletrotécnica. Desses, oito foram entrevistados. Os procedimentos de pesquisa delineados para este trabalho foram estabelecidos com a finalidade de se observar a atitude do alunado frente ao estudo de leitura em E/LE.

Como forma de se sistematizar os resultados da pesquisa, segue-se a descrição das atividades, das respostas do questionário e das entrevistas.

ATIVIDADES APLICADAS

Durante a execução do projeto, foram realizadas seis atividades envolvendo as quatro habilidades linguísticas em LE: compreensão oral/escrita e expressão oral/escrita. Essas atividades, mesmo em um nível inicial, também envolveram as subcompetências comunicativas:

gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, como se lê em Hymes (1995) e Canale (1995). Passa-se, na sequência, para a explanação das atividades desenvolvidas, conforme quadro dois:

Quadro 2: Atividades, descrição, objetivos e análise

Atividades	Descrição/ Objetivos	Análise
<p data-bbox="199 355 395 483">Atividade 1 “La informática en tu vida diaria”</p> <p data-bbox="199 890 300 914">Objetivos:</p>	<p data-bbox="412 355 684 722">A atividade um, realizada na primeira semana de aula, consiste na leitura e compreensão do texto “La informática en tu vida diaria”. Os alunos foram convidados a responder três questões referentes à interpretação e compreensão do texto e uma questão em que eles deveriam comparar as duas línguas: espanhol e português. A questão comentada é:</p> <p data-bbox="412 730 684 858"><i>Relee el primer párrafo y compara las lenguas española y portuguesa (palabras-forma y significado- y estructura de la frase).</i></p> <ul data-bbox="412 866 684 1106" style="list-style-type: none"> - Despertar no discente o olhar comparativo em relação aos aspectos linguísticos e pragmáticos existentes entre português e espanhol; - Aproximar o discente ao texto informativo escrito em espanhol. 	<p data-bbox="706 355 992 858">Os alunos do Curso Técnico Integrado em Informática e em Eletrotécnica se mostraram receptivos à proposta de atividade. Foram participativos em todas as atividades da tarefa: pré-leitura, leitura coletiva oral e participação no momento da correção das questões. O que mais se evidenciou foi o detalhamento na resposta à última questão: <i>Relee el primer párrafo y compara con la lengua española y la portuguesa (palabras-forma y significado- y estructura de la frase)</i>. O mais recorrente nas respostas:</p> <ul data-bbox="706 866 992 1177" style="list-style-type: none"> - A semelhança da escrita das palavras, da estrutura frasal e textual; - Particularidades da pronúncia de algumas letras como: j, g, ll, ñ, s, z e as vogais, ora ressaltando as semelhanças, ora as diferenças; - O uso das interrogações e exclamações; - Existência dos falsos cognatos. <p data-bbox="706 1185 992 1313">Acredita-se que por ser a primeira leitura oral em língua espanhola é que ocasionou a recorrência dos comentários sobre a pronúncia.</p>

<p>Atividade 2</p> <p>“¿Qué están diciendo?”</p> <p>Objetivos:</p>	<p>Os alunos, na atividade dois, tinham como desafio ordenar os diálogos que lhes foram entregues. Cada dupla recebeu um envelope contendo frases que deveriam ser ordenadas de maneira coerente e na sequência, deveriam dramatizá-los em sala de aula para os colegas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de construir diálogos em espanhol com coerência e coesão; - Apresentar os marcadores discursivos usados para manter o diálogo; - Promover a oralidade e a interação. 	<p>Os participantes do Curso Técnico Integrado em Informática demonstraram um pouco de dificuldade em ordenar os diálogos. Superada a dificuldade eles leram/ dramatizaram. Expressaram curiosidade no uso dos pontos; porque no final de alguns diálogos não havia despedida nem agradecimento, como por exemplo:</p> <p>En una casa.</p> <p><i>-Tienes un sacacorchos?</i> <i>-Sí, claro, en el armário de la cocina.</i> <i>-Sí, aquí está.</i></p> <p>Foi um excelente momento para discutir a língua em uso, e mostrar a importância do contexto para compreender e produzir enunciados de modo adequado. E isso pode ser diferente de uma língua para outra.</p> <p>Na aula do curso Técnico Integrado em Eletrotécnica, os alunos não apresentaram dificuldade em ordenar os diálogos. Leram/ dramatizaram com bastante humor e também expressaram curiosidade a respeito da pontuação.</p>
--	--	--

<p>Atividade 3</p> <p>“¿Comprendes el poema?”</p> <p>Objetivos:</p>	<p>A proposta de atividade três refere-se a uma leitura/compreensão/tradução ao português do poema de Madre Tereza de Calcutá .</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduzir estratégias de tradução; -Perceber as dificuldades linguísticas e pragmáticas dos discentes no momento da tradução. 	<p>A aula, nos cursos de Informática e Eletrotécnica, foi proveitosa. Trabalhamos a leitura interpretativa e a compreensão. As únicas dificuldades apresentadas foram em relação à tradução ao português da palavra “ padre ”, falso cognato e da estrutura com o intensificador em:</p> <p><i>-El obstáculo más grande: El miedo.</i></p> <p><i>-El error mayor: Abandonarse. Que em português são usados de modo diferente.</i></p>
<p>Atividade 4</p> <p>“¿Vamos charlar?”</p> <p>Objetivos:</p>	<p>Por meio de instruções, os alunos elaboraram em duplas um diálogo tentando empregar as estruturas e vocabulário estudados em sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar a aprendizagem dos conteúdos ministrados; - Observar a capacidade dos discentes de relacionar conteúdos trabalhados e estabelecer analogias entre português e espanhol. 	<p>Os participantes, na aula do Curso de Informática, construíram os diálogos com muita facilidade, em poucos momentos solicitaram ajuda na escrita de algumas palavras. Na leitura no diálogo tentaram produzir bem os fonemas estudados.</p> <p>Os discentes do Curso de Eletrotécnica foram muito atentos às solicitações. Mostraram muito humor na produção e encenação do texto. Tentaram reproduzir bem os sons aprendidos. Ressalta-se aqui que mesmo sendo objetivo do projeto depreender a concepção de leitura dos discentes buscou-se a integração das quatro habilidades durante a execução das atividades.</p>

<p>Atividade 5 “Para tu amor”</p> <p>Objetivos:</p>	<p>A atividade cinco constituiu-se em uma leitura e análise da música do cantor Juanes, “Para tu amor”. Os alunos, primeiramente, tiveram que escutar a música e completar com as palavras que faltavam.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constatar os sons que os alunos conseguem escutar com mais facilidade; - Desenvolver a compreensão auditiva. 	<p>A atividade cinco em todos os cursos (Informática e Eletrotécnica) foi executada com pouco de dificuldade. Nenhum aluno conseguiu ouvir e copiar todas as palavras que estavam faltando na letra da música. Em relação à compreensão geral do conteúdo da música não houve dúvidas. A questão específica foi em relação ao vocabulário: <i>late por vos, muere e venero</i>. Mais fácil enumerar os sons da língua que tiveram dificuldade em escutar: v, b, z, r e j.</p>
<p>Atividade 6 “La historia y la importancia del español”</p> <p>Objetivos:</p>	<p>A atividade proposta se refere à pesquisa sobre “ La historia y la importancia del español “.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Despertar no discente o interesse sobre a língua espanhola por meio da leitura e pesquisa; - Constatar as dificuldades de leitura, escrita e expressão oral. 	<p>A atividade de leitura e pesquisa sobre os temas relacionados com a língua espanhola foi surpreendente nos resultados. Em todos os cursos, houve participação e iniciativa em ler e escrever em espanhol: 10 discentes da Informática e 11 da Eletrotécnica.</p>

Pelo que se comenta sobre as atividades, percebe-se que os aspectos linguísticos e pragmáticos concorrem de modo complementar, sem teor hierárquico, mas contemplando a construção de sentido(s) para que a competência comunicativa se efetive. Isso corrobora o que Salinas argumenta:

[...] o alto grau de familiaridade entre as línguas portuguesa e espanhola torna perfeitamente factível um ensino com base no *uso*. [...] Contudo, não podemos, nem devemos, negligenciar o ensino e prática das estruturas gramaticais, ou seja, da *forma*. O que parece ser necessário é encontrar um meio-termo entre o uso e a forma no ensino-

aprendizagem da língua espanhola para alunos lusófonos, de modo que isso possa vir a representar um desafio, incitando neles o interesse pela língua. (SALINAS, 2005, p. 59. Grifos do autor.)

Na seção seguinte, apresentam-se os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário.

PERCEPÇÕES DISCENTES: QUESTIONÁRIO

Por meio do questionário aplicado aos discentes dos Cursos Técnicos Integrado em Informática e Eletrotécnica, buscou-se, com questões fechadas e abertas, saber sobre os conhecimentos prévios deles para se ter uma dimensão do nível de conhecimento da língua espanhola que apresentavam naquele momento. Fez-se, por fim, questionamentos acerca das percepções dos discentes em relação ao estudo da língua espanhola realizado nos dois primeiros meses de aula.

Questionados sobre o uso da língua espanhola além dos muros da escola, os discentes responderam, na sua maioria, que não a usam nas atividades cotidianas deles. E quando ocorre o contato e/ou uso, segundo as respostas, está mais relacionado com a mídia: músicas, filmes, *games* e *internet*. O dado mais relevante é o fato de que, em ambos os cursos, aparece a tentativa de se usar a língua em contextos lúdicos, como afirmam os comentários: “uso a língua em brincadeiras com os amigos e colegas de sala de aula” (Informática) e “Escutando música e falando algumas palavras” (Eletrotécnica).

Os discentes foram unânimes em relação à importância de se estudar a língua espanhola como disciplina escolar, como se verifica nas argumentações enumeradas no quadro três, conforme a reiteração dos aspectos levantados pelos participantes dos dois cursos, a partir do questionamento: É importante estudar espanhol na escola?

Quadro 3: Importância de E/LE no contexto escolar

- Eu acho importante aprender espanhol na escola porque você acaba conhecendo uma nova língua e a cultura de países que falam essa língua. É sempre importante aprender coisas novas na escola.

- Porque é uma língua a mais no currículo, além de dar flexibilidade na resolução das provas de concursos.

- Quanto maior for o nosso conhecimento, melhor. E a língua espanhola é muito interessante e nos dá outra opção, porque sempre é inglês. Pois é uma língua importante tanto como o inglês.

- Porque hoje em dia há a necessidade de se conhecer outras línguas para maiores oportunidades profissionais, e a escola deve se preocupar com isso.

- Pois quanto mais podemos fixar o conhecimento de outras culturas e línguas, melhor nos qualificaremos.

- Sim, porque é uma língua interessante e muito bela.

Nos dois cursos, verifica-se que os discentes consideram que ler em espanhol é uma atividade de grau intermediário. No caso dos aprendizes pesquisados, no contexto escolar dos Cursos Técnicos, parece haver uma consciência de que a semelhança existente entre as duas línguas não é suficiente para ler e compreender qualquer texto em espanhol. Isso contribui para a proposição de atividades de leitura que fomentem o letramento crítico, de acordo com Soares (2001), evitando leituras equivocadas. Os discentes mostraram em dois meses de aula uma boa percepção do grau de dificuldade de leitura em espanhol, leram textos informativos, diálogos didáticos e letras de música de nível básico e intermediário.

Dos dezesseis participantes do curso de Informática, onze consideraram ler em espanhol uma habilidade intermediária e dos vinte participantes do curso de Eletrotécnica, doze. Essa percepção remete a múltiplas possibilidades de trabalho de integração das habilidades linguísticas no processo de ensino-aprendizagem de E/LE. Visualize os dados no gráfico um:

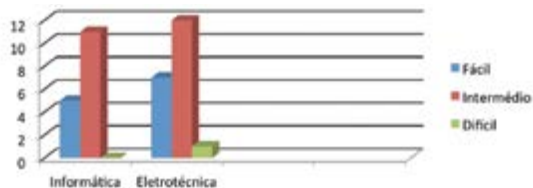


Gráfico 1: Grau de dificuldade de leitura

Um único aluno do curso de Eletrotécnica afirmou que ler em espanhol é difícil, e argumenta: “Pois há palavras que não consigo saber o que significam”. A dificuldade de aprendizagem se evidencia não só nas palavras sinceras do discente, mas nas suas atitudes diante da nova língua, nos modos como interage com ela.

De acordo com o quadro quatro, os demais participantes justificaram que:

Quadro 4: Grau de dificuldade de leitura em E/LE, segundo os discentes

- Em se tratando de ler rápido acabo que não entendo, por isso tenho que voltar a ler mais duas a três vezes.
- Porque ainda possuo contato inicial com o espanhol e também por causa de algumas grafias.
- Algumas palavras não são facilmente encontradas no cotidiano, como em jogos, músicas, por exemplo.
- Pois é semelhante ao português, mas existem expressões diferentes que dificultam a leitura.
- Porque na hora de compreender os sentidos das palavras e expressões fica um pouco complicado.
- Porque, às vezes, encontramos palavras que não são traduzidas facilmente para o português e acaba complicando a leitura.
- Algumas palavras possuem sons um pouco estranhos.

No gráfico dois, a seguir, percebe-se que há um esforço significativo em se praticar a leitura em E/LE sem usar o recurso da tradução. Isso corrobora com as pesquisa de Henriques (2000) de que os alunos brasileiros possuem uma boa compreensão de texto

escrito em E/LE. As causas que impedem a total compreensão se evidenciarão nos próximos dados.

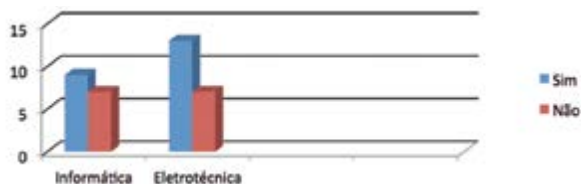


Gráfico2: Entende o texto em espanhol sem traduzi-lo para o português

Já nas primeiras leituras, os discentes tiveram a percepção de que a semelhança entre as línguas pode ocasionar uma falsa compreensão da palavra escrita em língua espanhola e que construir o sentido está além de conhecer o sentido literal das palavras traduzidas de uma língua para outra. Isso nos permite direcionar melhor a escolha de textos e propostas de atividades de compreensão de texto e vocabulário para os cursos técnicos integrados. Evidencia-se aqui a relevância dos estudos da pragmática, pois os possíveis sentidos do texto/enunciado podem ser construídos mediante explicações funcionais e probabilísticas (VIDAL, 2002).

Outros aspectos demonstrados no gráfico três também são relevantes, uma vez que nos sugerem caminhos para um tratamento diferenciado, em sala de aula, de aspectos como: análise contrastiva da estrutura frasal e textual da LE em estudo e a língua materna: português. Esses resultados foram obtidos a partir de uma pergunta do questionário em que os discentes indicaram os elementos que mais dificultaram a leitura dos textos trabalhados nas atividades, e as respostas mais recorrentes foram agrupadas conforme mostra o

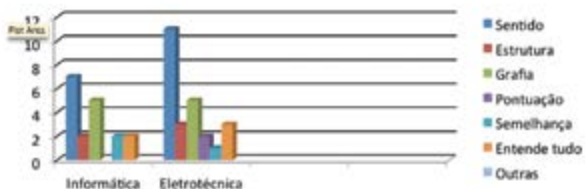


Gráfico3: Dificuldades na compreensão do texto escrito em Língua Espanhola

As entrevistas realizadas corroboram com os dados até o momento apresentados. Na sequência, têm-se comentários dos discentes acerca dos questionamentos feitos.

ENTREVISTA

Foram entrevistados oito discentes, quatro de cada curso. A escolha dos entrevistados se deu a partir da participação nas atividades propostas, desde o aluno que sempre se apresentou motivado nas aulas ao que não se mostrou interessado nas atividades propostas. Na sequência, apresentamos os comentários acerca da entrevista.

Em relação à primeira pergunta: *A carga horária da disciplina língua espanhola é suficiente para aprendê-la? Comente.* Dos oito alunos, cinco responderam que não, pois um encontro semanal de 1h 30min, no último ano do curso, é muito pouco para se aprofundar no estudo de uma língua, mas são conscientes de que se trata de um estudo instrumental, como comenta um dos entrevistados:

O objetivo da disciplina que é em curso instrumental, não é o completo aprendizado da mesma, mas é antes uma introdução e uma apresentação, as noções básicas da língua, o aprendizado completo e a fluência só são adquiridos com o tempo maior de prática, e com o prosseguimento, estudos após o curso. Para este objetivo, de introdução, creio que a carga horária é suficiente. (D.S.L.) (*Sic*)

Para a segunda questão: *Em sala de aula, sua turma apresenta dificuldade em ler textos em língua espanhola? Justifique.* Na visão dos entrevistados, os colegas conseguem ler em língua espanhola sem muitas dificuldades. Quando há dúvidas, elas estão mais relacionadas com os falsos cognatos e também com o conteúdo do texto e não a língua em si, como se vê nos relatos:

Bom, acho que apresenta só algumas, que no caso é a dificuldade mesma de aprender uma nova língua, pois como o espanhol é bem parecido com o português, não apresentamos muita dificuldade. (P. M. F. T.)

Não temos dificuldades em ler, mas, às vezes, na interpretação dos textos, devido a algumas palavras serem muito diferentes da nossa língua quanto ao significado. (D.A.S.)

No atinente ao terceiro questionamento: *Em seu modo de ver, você contém uma boa habilidade de compreensão de leitura em língua espanhola? Comente.* Os discentes afirmaram de forma unânime ter facilidade na leitura em língua espanhola, porém relativizaram essa facilidade, sabem que estão somente em estudos preliminares da língua e reconhecem que a proximidade com o português ajuda na leitura. Confirma-se isso em:

Eu compreendo bem os textos, mas a leitura e a fala ainda são poucos desenvolvidos, pois o tempo de aprendizado ainda é pouco. (P.H.F.M.)

Sim, primeiro porque eu gosto de espanhol e outra as palavras muitas são parecidas, mas em compreender leitura é fácil, acho que não tenho uma dificuldade tão grande como no inglês. (L.P.S.)

E para a última pergunta: *Que importância você atribui à leitura em língua espanhola para a sua formação profissional?* Os entrevistados comentaram que o ensino-aprendizagem de línguas, de um modo geral, é fundamental para a formação de qualquer profissional. Mas destacaram que o estudo da língua espanhola, nos Cursos Técnicos em Informática e Eletrotécnica, representa um diferencial na formação deles. Há vários manuais de instrução de equipamentos e livros escritos em língua espanhola e estudá-la já é uma exigência, sem contar que é necessária para estudos futuros, como se pode constatar no depoimento:

Acho que o sucesso profissional de cada cidadão, com certeza, ocorre em várias relações, falar uma língua estrangeira é fundamental e o espanhol é uma das línguas mais faladas no mundo inteiro, então é sim, muito importante falar espanhol. (M.M.F.)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Retomam-se as questões inicialmente apresentadas e as respectivas respostas, conforme o que as percepções dos discentes pesquisados permitem considerar: 1) Que concepções de leitura em E/LE são apresentadas pelos discentes dos Cursos Técnicos Integrados do IFG/Câmpus Jataí?; 2) Os alunos/leitores de textos em E/LE apresentam alguma particularidade? Se sim, qual/is?; e 3) Que percepções linguísticas e pragmáticas são apresentadas pelos

alunos/leitores dos Cursos Técnicos Integrados do IFG/Câmpus Jataí em relação à leitura em E/LE?

A respeito do primeiro questionamento, os discentes demonstraram que ler em espanhol configura uma atividade de nível intermediário em grau de dificuldade, que se pauta no fator de proximidade do espanhol e do português, que ora facilita, ora dificulta por causa dos falsos cognatos, o conteúdo do texto e ainda o pouco contato que tiveram com a língua. Ainda, concebem a leitura em espanhol como um jogo de comparar a língua materna à língua espanhola; fator que pode ser benéfico, se bem aproveitado. Tanto nas respostas dadas às atividades propostas, nos questionários e nas entrevistas, pode-se constatar que o ato de ler em E/LE para os discentes de Informática e Eletrotécnica configura-se uma habilidade linguística em desenvolvimento que favorece a aprendizagem de outras. Entretanto, o entusiasmo inicial das respostas não deixa de evidenciar nas entrelinhas que o trato com a compreensão do texto em espanhol por alunos brasileiros pode gerar equívocos aparentemente inofensivos.

Ainda em relação à primeira questão, pode-se comentar que os discentes pesquisados demonstraram uma percepção de leitura que caminha na direção que é proposta nas Orientações Curriculares (BRASIL, 2006). Contudo, há muito que se trabalhar para que eles leiam em E/LE numa perspectiva crítica e discursiva, para além do linguístico, e dialoguem com o texto sem desconsiderar o extralinguístico.

No tocante às particularidades dos alunos/leitores, ponto chave da segunda pergunta, percebe-se pelos dados que os participantes, antes de tudo, mostraram-se curiosos sobre a nova língua a ser estudada. Esse fator muda todo o processo de ensino-aprendizagem. Acrescenta-se a isso o olhar crítico investigativo, o humor e a coragem dos discentes de enfrentarem um mundo desconhecido.

Como resposta à terceira questão, pode-se sistematizar que os discentes demonstraram que, em relação aos aspectos gramaticais, as duas línguas apresentam pontos em comum, como a existência de algumas letras e sons iguais ou semelhantes; a grafia de algumas palavras; uma analogia da estrutura frasal e estrutura do texto; e, no que tange aos aspectos pragmáticos, pode-se considerar os elementos

que mais motivaram as dúvidas dos aprendizes, como por exemplo, os turnos incompletos nos diálogos, os implícitos nos poemas, o posicionamento da voz que enuncia no texto informativo e na letra da música, elementos esses que em língua portuguesa também geram questionamentos e divergências quanto à compreensão e elaboração de sentidos.

Os resultados indicam a necessidade de uma melhor escolha dos textos em relação ao grau de dificuldade de compreensão/ interpretação e a temática para o aluno/leitor do ensino Técnico Integrado; a seleção de conteúdos e organização de material didático que atenda a essa modalidade de ensino, exigindo pesquisa constante o que corrobora com a proposta de Salinas (2005).

Acredita-se, então, que, por meio deste trabalho, fomentaram-se questões importantes sobre o ensino-aprendizagem de E/LE nos Cursos Técnicos Integrados e os resultados obtidos sugerem a continuidade de estudos e futuras pesquisas, como por exemplo: Espanhol com fins específicos para os Cursos Técnicos Integrados e os estudos interculturais; reflexão e mapeamento de novas metodologias e as tecnologias para/no ensino de E/LE e também a ressignificação de outras com vistas a uma melhor didática na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2006.
- _____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007.
- CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, Miquel. *et al.* **Competencia Comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995, p. 63-82.
- FLORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: _____ (Org.). **Introdução à Linguística**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2006, p. 165-186.
- GIOVANNINI, Arno *et al.* Autonomía y competencia comunicativa. In: _____. **Profesor en acción**: áreas de trabajo. Madrid: Edelsa, 1996, v. 1, p. 21-46.

- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: Projetos e relatórios**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- HENRIQUES, Eunice Ribeiro. **Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de Português e de Espanhol**. Campinas: D.E.L.T.A., 2000, v. 16, n. 2, p. 263-295.
- HYMES, Dell. **Acerca de la competencia comunicativa**. In: LLOBERA, M. *et al.* **Competencia Comunicativa**. Madrid: Edelsa, 1995.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman, 1994.
- SALINAS, Arturo. Ensino de Espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma?. In.: SEDYCIAS, João (orgs.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Cap. 04, p.54-60
- SERRANO, Gloria Pérez. **Investigación cualitativa: retos e interrogantes**. I. Métodos. 2. ed. Madrid: Editorial La Muralla, 1998.
- REYES, Graciela. **El abecé de la pragmática**. Madrid: Arco Libros, 2000. (Cuadernos de Lengua Española, 23).
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 11. ed. Cortez: São Paulo, 2002.
- VIDAL, María Victoria Escandell. **Introducción a la Pragmática**. Madrid: Ariel, 2002.
- WIDDOWSON, Henry George. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

TEACHERS' LEARNING CENTER: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE PÚBLICA NO CÂMPUS SÃO GONÇALO DO AMARANTE POR MEIO DA ESCRITA DE SI

Priscila Aliança (IFRN)

INTRODUÇÃO

Por ocasião de meu remanejamento do Câmpus Ipangaçu para o Câmpus São Gonçalo do Amarante (doravante SGA, região metropolitana do Natal), fez-se relevante o diálogo com a Secretaria Municipal de Educação deste município, de modo a construir um conhecimento inicial acerca de sua conjuntura educacional. Na pauta do diálogo estava a proposta de um momento de formação continuada para os professores de Língua Inglesa (LI) atuantes na rede municipal. Acompanhada da Equipe Técnico-Pedagógica do Câmpus, observei o entusiasmo por parte da subsecretária de educação de SGA diante da proposta. Firmou-se, naquele dia, em fins de 2011, a primeira parceria de formação continuada¹⁰ entre o Câmpus e a Secretaria Municipal de Educação de SGA: nossa equipe tornou-se responsável pela programação da semana pedagógica do ano de 2012, não apenas no tocante aos professores de LI, mas de todo o quadro da rede municipal.

Na programação da semana pedagógica de 2012, coube a mim conduzir um encontro destinado aos professores de Língua Inglesa. Como desde o início do ano anterior eu havia iniciado meus estudos

¹⁰ A lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11. 892/2008) estabelece a responsabilidade dos IFs com a oferta de “capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino” (Art. 6º, inciso VI).

da abordagem (auto)biográfica como estratégia de (auto)formação, decidi lançar mão dela e tornar os professores de LI o centro de sua própria formação durante nosso encontro. A fim de mediar suas narrativas de si, propus a cada um a elaboração de uma “linha do tempo”, na qual eles marcarem eventos importantes na formação do professor que cada um era então. Eu mesma havia me submetido a isso antes do encontro, como parte do planejamento deste, e havia levado minha linha do tempo já preparada. O encontro desenrolou-se de maneira extremamente proveitosa, com professores e mediadora dividindo experiências, anseios, medos, frustrações e, por meio desse compartilhamento, educando-nos em comunhão. Ficou claro o desejo deles por mais momentos como aquele, destinado especificamente aos professores de LI. Foi assim que se constituiu a ideia do *Teachers’ Learning Center* – Curso de Capacitação de Professores de Língua Inglesa da Rede Pública de SGA e região. Este curso e algumas de suas implicações (auto)formativas são o foco deste relato.

Importa, antes de dar prosseguimento à narrativa, esclarecer os fundamentos teórico-metodológicos da proposta do curso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO TEACHERS’ LEARNING CENTER

O curso se daria em encontros temáticos quinzenais, abordando diferentes aspectos do ensino de LI, como o posicionamento político-pedagógico, as concepções de língua e de aprendizagem e as implicações práticas dessas escolhas.

Parti do pressuposto de que toda prática de ensino de língua é fundamentada por uma compreensão do que é língua e do que é aprendizagem. Assim, foram convidados a professora de Língua Portuguesa¹¹, o psicólogo¹² e uma das pedagogas¹³ do câmpus para que conduzissem os encontros dedicados à concepção de língua, à concepção de aprendizagem sob o viés psicogenético e à concepção de aprendizagem no contexto escolar (respectivamente).

11 Profª. Ms. Kalina Paiva.

12 Prof. Ivan Xavier.

13 Profª. Ms. Marilac de Castro.

A respeito do professor de LI que se supõe formador de cidadãos críticos e reflexivos, alicersei o discurso que permearia o decorrer do curso na discussão levantada por Piccoli (2006) acerca da *educação em língua dominante* em contraponto ao *ensino de inglês como língua estrangeira*. A autora escreve:

Na realidade escolar, o professor, como educador do espírito crítico, deve estimular seus alunos a conhecer os motivos que levam à aceitação pacífica da subordinação por parte dos dominados. Em conjunto, professor e alunos podem tentar compreender como o mecanismo do poder é construído e mantido atualmente na sociedade ocidental; juntos, podem analisar qual o papel da educação crítica na transformação do modelo social e caracterizar o processo de construção de uma sociedade equânime que promova a transformação da sociedade globalizada em espaço libertador.

O fato de ensinar inglês, não mais como a língua dos americanos e ingleses, mas sim como *idioma dominante* nas interações e nas relações entre países e entre sujeitos de diferentes nacionalidades, pode ser motivo de alívio para muitos professores conscientes da manipulação causada pelo domínio do idioma e, especialmente, da cultura do *big brother*. Em geral, os professores com espírito crítico mais aguçado sentem-se desconfortáveis em ensinar juntamente com a língua, a cultura imperialista dos *native speakers* do norte, responsáveis pela colonização e dominação intelectual e econômica de muitos povos e nações. (idem, p. 11-12)

Assim, o curso foi pensado e ministrado sob uma perspectiva crítica e politicamente engajada, com vistas à formação emancipadora e integral do aluno (neste caso o aluno poderia ser tanto o cursista quanto o aluno do cursista).

Dada a receptividade e o encantamento dos professores que participaram do encontro da semana pedagógica em relação ao trabalho com a narrativa de si, decidi estabelecer um percurso formativo que fizesse uso dela. Costurando esses temas, estaria a construção de um diário, no qual os cursistas deveriam registrar, semanalmente, impressões, sensações, descobertas, aprendizagens, dúvidas e quaisquer outros elementos que julgassem pertinentes à sua formação ao longo do curso. A proposta da escrita do diário está em conformidade com o quadro proposto por Passegi, Barbosa

e Câmara (2008), que estrutura elementos relacionados aos gêneros textuais autobiográficos produzidos pelo GRIFARS. O diário dos cursistas teria:

- como contexto de escrita, a formação continuada;
- como finalidade da escrita, a prática reflexiva de formação e inserção profissional, com ênfase no balanço da iniciação profissional (ao serem retomados os primeiros passos na docência) e dos avanços da prática docente;
- como efeitos esperados sobre o ator/autor e sua vida profissional, a apropriação do poder de autoformação, de auto-avaliação (reinvenção de si) e a obtenção do certificado do curso;
- um contrato institucional explícito com a formadora;
- a continuidade às aprendizagens na vida profissional como projeto de vida.

Catani (2001) reúne alguns pontos de vista sobre a contribuição da *autotematização*, cuja menção aqui me parece pertinente. A autora afirma que “a biografia educativa oportuniza uma revalorização epistemológica da noção de experiência” (idem, p. 65). Outros autores são citados, tais como Nóvoa (1991), segundo o qual “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz sua vida, o que no caso dos professores é também produzir sua profissão”; para Pollak (1989), “as pessoas geram trabalhos psicológicos de reconstrução da própria identidade ao tecerem relatos de si”. Esses e outros estudos (que não caberão neste relato) abalizam o método (auto)biográfico como caminho de (auto)formação via autotematização, fundamento primordial na (auto)formação dos cursistas.

(AUTO)FORMAÇÃO A PARTIR DA ESCRITA DE SI: ESTUDO DE CASO

O grupo de cursistas foi composto inicialmente de dez inscritos, e na primeira aula suas histórias de vida foram novamente suscitadas a partir da composição de suas linhas do tempo (posto que era um grupo diferente daquele da semana pedagógica). Duas presenças se

destacavam no grupo: duas professoras de língua espanhola estavam inscritas, o que despertou a expectativa de debates ainda mais ricos.

Algo que de imediato saltou aos olhos ao ouvir as histórias de vida foi que havia professores sem formação inicial apropriada para atuarem na educação pública. Outro traço do ensino de línguas de SGA que era refletido no público cursista era a existência de uma escola de línguas mantida pela prefeitura, mas dirigida por uma empresa privada. O projeto era descrito pelos cursistas que lá trabalhavam como um projeto social destinado ao ensino gratuito de inglês, espanhol e mandarim para cidadãos são-gonçalenses de baixa renda ou em situação de risco social. Esse projeto era o maior concentrador de professores sem formação inicial docente, embora os houvesse também na própria rede municipal de educação básica.

Por razões de naturezas diversas, o grupo que acabou se consolidando estava reduzido a seis cursistas, dentre os quais uma professora de espanhol que estava em formação inicial (Licenciatura em Língua Espanhola à Distância pelo IFRN) e um professor de LI sem formação docente que cursava Fisioterapia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e trabalhava numa escola municipal por ter concluído o curso de LI em uma escola de idiomas de Natal. Entretanto, o foco deste relato recairá sobre Walquíria Braz, por ter sido a cursista que mais consistentemente combinava comprometimento, reflexão, criticidade e assiduidade (o que me permitia acompanhá-la melhor, por estar presente em praticamente todos os encontros, por me enviar as entradas de seu diário com diligência e por escrevê-las com engajamento e compromisso com a própria autoformação).

Havia sido proposto, ao fim do primeiro encontro, que a entrada inaugural de cada diário fosse a respeito da trajetória formativa dos cursistas, tomando como ponto de partida a linha do tempo produzida durante o encontro. A primeira entrada do diário de Walquíria cumpre adequadamente esse requisito: ela se reporta ao magistério como sua formação inicial e ao curso de Letras à distância oferecido pela Faculdade de Belo Jardim - FABEJA (PE), como sua formação docente superior. O primeiro texto também estabelece a situacionalidade da produção do diário e a expectativa da cursista quanto à sua escrita. Já nessa primeira entrada é possível perceber um processo reflexivo em torno da escrita de si e dos debates ocorridos no primeiro encontro:

Esse diário é parte das tarefas de casa (rs)¹⁴ e pensar como um registro escrito poderia me ajudar a ser um professor melhor (...) penso que isso tudo é um processo e eu nunca havia parado para pensar nisso! O que eu tenho feito é rever os planos de aulas anteriores e observar as mudanças necessárias para cada turma e, a cada ano letivo, mas de fato refletir sobre a questão é observar a possibilidade de, a partir da nossa escrita, ter a habilidade de desenvolver uma consciência mais concreta acerca da realidade que envolve o processo ensino-aprendizagem e, sendo autor, ser também agente transformador. Como isso é necessário na educação de hoje! (Entrada 1)

A entrada 6 está marcada pelo compromisso da cursista com sua autoformação e com a reflexão sobre sua trajetória formativa na FABEJA. No primeiro parágrafo é explicitada a aridez das condições de sua produção; no segundo, ela compara o conteúdo do encontro anterior (cujo tema havia sido “Noções de Língua”) com sua aprendizagem acerca de concepções de linguagem na faculdade:

Nossa, que dia! Estou com uma gripe forte, dor na garganta e etc. Mas, como sou brasileira, não desistirei de concluir a escrita do dia para enviar ainda hoje, e olhe que já é bem tarde (ao menos para mim), são quase 23h, e como sempre vou dormir assim que chego da escola, estou só o cacó! Kkkk¹⁵!

Não tenho muito a acrescentar hoje, só o fato de que ainda estou lendo os textos deixados por Kalina sobre as concepções de linguagem, e novamente me deparo com uma triste constatação sobre a minha formação: não me lembro de ter aprendido nada disso! Certo que conclui a faculdade em 1999, mesmo assim, não me recordo de nada parecido e, além disso, não foi provocada em mim a necessidade de se reconhecer o “padrão” do ensino e estudo da linguagem como forma de identificar a prática pedagógica ligada ao posicionamento político-pedagógico que se tem! Também não sei dizer, por enquanto, qual a minha concepção de língua. “Só sei que nada sei”! (Entrada 6)

O relato acima deixa clara uma lacuna crucial na formação de um professor de línguas (sejam quais forem). Como formar um

14 Indicação de risos.

15 Indicação de risos.

professor de língua (seja estrangeira, seja materna) sem leva-lo a refletir sobre o *que é língua*? Fica evidenciado também o aspecto de “novidade” da relação entre linguagem, ensino de linguagem e posicionamento político-pedagógico. Para a cursista, a reflexão sobre como o professor concebe a língua e a relação entre essa concepção e a prática de ensino foi inédita, apesar de sua formação superior em Letras.

A entrada 7 começa com uma avaliação do curso, seguida por uma autoavaliação. Nesta, a cursista tece reflexões acerca do que considera positivo e negativo acerca de sua prática docente. Ela põe em questão suas próprias limitações como professora, sua sensibilidade pedagógica, especialmente no tocante à especificidade de seus alunos adultos trabalhadores, e a escuta que proporciona a eles. Traça ainda um sonho relacionado ao incremento de sua formação e atuação docentes, mesmo que seja um projeto ousado demais para o momento que a cursista está vivendo.

A capacitação de que participo no IFRN tem feito um bem enorme a mim como pessoa e principalmente como professora! A diferença essencial diz respeito ao meu fazer profissional, as questões trabalhadas em cada rico encontro me deixa com a cabeça repleta de informações úteis e com questionamentos intensos e internos relacionados à minha prática (como uma luta interior).

Nunca me considerei uma professora ruim, embora saiba de todas as minhas limitações, o meu lado humano influencia diretamente no meu trabalho, pois não consigo deixar de ver os meus alunos como pessoas que, em sua maioria, trabalham o dia inteiro e não tiveram grandes oportunidades na vida, fato que me leva por vezes ser maleável demais com relação aos trabalhos a serem feitos em casa para notas por exemplo. Assim, o lado bom e o ruim se confundem, porém, acho que sou uma boa professora, aquela que escuta as lamúrias dos alunos, ao menos! Ultimamente, tenho pensado em cursar Serviço Social com o intuito justamente em trabalhar na educação com uma pedagogia mais social, mas no momento não tenho como enfrentar essa batalha. (Entrada 7)

Para Walquíria, o processo reflexivo desenvolvido por ela vinha sendo tão transformador que mesmo sua vida pessoal estava sendo influenciada. Na entrada 8 ela escreve:

Pensando assim, estou bem mais atarefada (se é que isso é possível, rs), pois resolvi cuidar um pouco mais de mim: estou na academia em plena hora do almoço (foi a hora disponível). Tem sido bem difícil, pois o tempo fica ainda mais curto (...), acho que isso também fará diferença no meu agir, pois, haja fôlego para aguentar as tantas turmas e atividades que o magistério nos apresenta, e a atividade física já tem me ajudado nesse quesito! (Entrada 8)

Mesmo situando suas atividades físicas no plano pessoal, a cursista as relaciona a uma maior disposição para o trabalho docente. Evidencia-se aqui um aspecto da subjetividade do sujeito em formação: a cursista, motivada pelas reflexões desenvolvidas a partir do curso e da escrita de si, recorre a uma atividade relacionada a saúde, bem-estar e autoestima e associa os resultados dessa atividade a um desempenho mais satisfatório em sua prática profissional.

A entrada 10 merece destaque pelo conteúdo narrativo, estruturado da seguinte forma: a autora (1) retoma informações mencionadas em diários anteriores (a seleção de uma turma específica para o desenvolvimento de atividades vivenciais propostas durante o curso); (2) conta que firmou um acordo com a turma em questão para que eles não fossem pegos desprevenidos por uma sequência didática totalmente diferenciada daquela à qual estavam acostumados; (3) narra a reação dos alunos da referida turma ao saberem que haviam sido escolhidos para esse passo importante na formação de sua professora – sentiram-se prestigiados e se mostraram dispostos a se engajar na nova proposta; (4) descreve a aula propriamente dita, cujo objetivo era tornar os alunos capazes de se apresentarem uns aos outros na língua-alvo oralmente, e cuja metodologia envolvia um jogo de interpretação de papéis (os alunos deveriam fingir que não se conheciam e apresentar-se para cinco pessoas diferentes, no mínimo); (5) relata a avaliação surpreendentemente positiva que os alunos fizeram da referida aula; (6) expõe sua profunda satisfação diante do resultado obtido, mencionando que “esse momento foi como uma libertação para mim, mostrando-me que sou capaz de realizar uma mudança na vida desses alunos, posso fazer a diferença e quero ser diferente (...), eles merecem uma educação de qualidade!”

Demonstrando novamente a indissociabilidade entre o “profissional docente” e a “pessoa docente”, a cursista prossegue:

Ao chegar em casa, depois de mais um dia cansativo de trabalho, plenamente satisfeita e muito eufórica com tudo o que tinha acontecido em apenas 45 minutos de aula, tomei um bom banho, peguei um copo de vinho e fui assistir ao jogo que estava passando na TV (era Botafogo e alguém, kkkkkkk). Meu marido perguntou por que eu estava tomando vinho àquela hora, e eu disse que tinha dado uma ótima aula e estava feliz. Simples assim! (Entrada 10)

Por ocasião da produção deste artigo, o curso ainda estava em andamento. Assim, não houve como apresentar concretamente uma interpretação da autoformação da referida cursista ao fim deste ciclo de formação continuada. Entretanto, a entrada de número 11 tem um caráter avaliativo tanto do curso quanto das reflexões proporcionadas pela escrita de si.

Essa tal de abordagem autobiográfica tem me feito um bem enorme! De fato, a possibilidade de ressignificar minha prática através do ato de escrever em um diário tudo o que tenho feito amplia nossos horizontes e ainda nos atija a provocar as mudanças necessárias a partir do reconhecimento de que devemos mudar! E como mudar é difícil, como nos acomodamos com a rotina e como essa rotina por vezes tenta nos engolir! Nossas ações, mesmo que para os outros sejam atos diferentes demais, ou que se mostrem indiferentes a ela, devem ser feitas. É preciso coragem para mudar!

(...)

E quanto a mim, o que tenho feito a respeito disso? Como converter os conhecimentos em prática pedagógica eficaz e real para os meus alunos? Primeiramente tenho que reconhecer e ter a consciência de que não alcançamos 100% pois nossos alunos são seres humanos que apresentam aspectos diferentes e, portanto, aprendem de maneiras diferentes.

Essas reflexões me deixam desequilibrada, mas isso é, de fato, positivo, pois tem me levado a modificar minha postura em sala de aula mesmo que ainda não completamente. Mas já vislumbro novos horizontes

Vou contar como tem sido essas mudanças realizadas aos poucos, pois sou muito insegura, tenho tentado inserir no planejamento das aulas atividades diversificadas que relacionem o conteúdo dado com a realidade, em uma das escolas houve uma

semana de vídeo, os professores em dupla escolhiam dois filmes para serem trabalhados com os alunos. A minha escolha imediata foi “Escritores da Liberdade”. Surpreendi-me com o efeito do filme nos alunos, eu nunca vi um filme contagiar tanto a ponto de deixar os alunos o seguindo tão atenciosamente! Nas aulas seguintes trabalhamos um pouco sobre a realidade dos jovens brasileiros, apresentei a eles o livro “O diário de Anne Frank” que eles não conheciam e que tem disponível na biblioteca e os incentivei a buscarem mais a leitura. (Entrada 11)

O CAMINHO PROSEGUE

A abordagem autobiográfica pretende que, a partir da narrativa de si, o narrador retome sua história, sua formação e sua atuação profissional para ressignificá-las. A respeito da abordagem autobiográfica, Dias escreveu:

Os trabalhos que desenvolvemos sob a orientação dessa abordagem, em especial das estórias de vida, tomam a “narrativa de si” como metodologia de pesquisa e processo de formação, por acreditarmos que as experiências de vida narradas constituem um referencial daquilo que foi apropriado pelos sujeitos na sua história de vida (...). (DIAS, 2008, p. 222)

Assim, ao contar suas experiências, o narrador está se submetendo a um processo de reflexão e (auto)formação – elaborando sua *biografia educativa* (DOMINICÉ, 1984, apud JOSSO, 2010). Busquei, então, transformar a produção do Teachers’ Learning Center num processo de reinvenção de cada professor cursista e de mim mesma como professores de LI.

A leitura do diário de Walquíria constitui uma relevante fonte de avaliação do processo (auto)formativo, proporcionado não apenas pelos encontros do curso, mas também da produção do diário. A abordagem (auto)biográfica como estratégia de (auto)formação situa o sujeito em formação no centro de seu processo formativo,

e isso foi claramente observado ao longo da leitura dos diários da cursista. A partir da escrita de si, uma professora de LI da rede pública de um município pobre da região metropolitana do Natal conseguiu retomar sua formação e refletir sobre as insuficiências desta para ressignificar sua prática docente. Da mesma forma, a partir da leitura de diários como o produzido por Walquíria, eu pude avaliar minha prática de formação continuada de professores e me reconstruir como formadora.

Encerro este relato com o último parágrafo da entrada 11:

Sei que tenho muito a caminhar, mas o caminho se faz caminhando não é mesmo? Então estou disposta a enfrentar esse caminho com suas flores e espinhos. Que venham...

REFERÊNCIAS

CATANI, Denice Bárbara. A Didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2001.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. Narrativas: estratégias investigativo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição. (orgs) **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da. Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição. (orgs) **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PICCOLI, Maria Cecília. **O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável**. Revista X, v.1. Curitiba: UFPR, 2006.

REDES SOCIAIS EDUCACIONAIS: INSTRUMENTOS AUXILIARES NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Kélvya Freitas Abreu (IFSPE)

Francisco Kelsen de Oliveira (IFSPE)

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a sociedade encontra-se baseada em transformações estruturais nas relações econômicas, produtivas, tecnológicas, comunicativas e principalmente nas diversas formas de poder. Denomina-se, então, esse modelo como Sociedade da Informação e do Conhecimento, pelo qual os usuários, protagonistas de uma nova cultura, interagem e inovam pelos elos criados por meio de espaço e tempo diferenciados ao sistematizarem novas formas de aprendizagem, de ensino, de trabalho, de comunicação; modificando, portanto, o cotidiano das pessoas.

Deste modo, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), aliadas ao conhecimento consumido e produzido, se tornam a base dessa nova sociedade. Hoje, as TIC's são utilizadas para comunicação por meio de e-mail, torpedos e mensagens em redes sociais, bem como se utiliza de diversos softwares para agregar funções aos Computadores Pessoais (PC), *notebooks* e *netbooks*, que estejam instalados em nossas máquinas ou hospedados em algum servidor na grande rede de computadores.

Almeida (2003) enfatiza justamente que “a integração entre a tecnologia digital com os recursos da telecomunicação, que originou a internet, evidenciou possibilidades de ampliar o acesso à educação” (p.329). É diante deste cenário que o presente estudo surge, tratando-se de aliar as possibilidades educativas que as TIC's nos proporcionam por meio de uma rede social educacional ao pensar no contexto do curso de espanhol implementado na modalidade Formação Inicial

e Continuada (FIC) do Campus Salgueiro no Instituto Federal do Sertão Pernambucano. Logo, o propósito era de criar outro espaço de interação em língua estrangeira para que os alunos atuassem. A seguir esboçam-se o referencial teórico que sustenta o estudo e a experiência com a rede educacional Edmodo.

REDES SOCIAIS E O ENSINO

Os investimentos feitos na educação brasileira nos últimos anos, principalmente pós a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), ainda não condizem com os resultados esperados pelos alunos. Tal cenário se revela nos resultados das avaliações de larga escala promovidas pelos Governos Estaduais e Federal (Provinha Brasil, SPAECE, ENEM, ENADE E entre outros). As avaliações apresentam revelam dados preocupantes, principalmente, nas disciplinas de Português e Matemática dos alunos da Educação Básica.

No entanto, o Ministério da Educação (MEC) vem através da publicação de documentos governamentais, como os Parâmetros Nacionais do Ensino Médio (PCN, BRASIL, 1998), PCN em Debate (BRASIL, 2004) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, BRASIL 2006), sugerir modificações nas práticas de ensino e de aprendizagem do contexto escolar. Uma vez que é possível perceber que os alunos estão sendo aprovados, mas ainda com deficiências de leitura, escrita e interpretação de textos, ou seja, estão em uma etapa do ensino, mas na verdade o conhecimento é referente a uma etapa anterior.

As causas para esse problema são as mais variadas possíveis. No entanto, Abreu (2011) e Oliveira (2010) sinalizam como um dos principais fatores o ensino descontextualizado e memorístico nas práticas escolares, além do distanciamento do cotidiano do aluno, transformando o ato de aprender como atividades isoladas diante das diversas disciplinas do saber. Ou seja, não se aliam perspectivas interdisciplinares.

O intuito é pensar a escola como espaço de formação e constituição do sujeito, devendo-se compreender que esta também possibilita, através do estudo da linguagem, *“a formação de cidadania, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o*

pensamento crítico” (ABREU, 2011, p.16), conforme considerado nas orientações governamentais.

Segundo Demo (2010, p.29), ao incentivar os alunos a refletirem e a se posicionarem como sujeitos ativos na interação com a linguagem, contribui-se para *“saber pensar”*, não reduzindo a aspectos como *“apenas arrumar, ordenar, formalizar ideias, mas principalmente desconstruí-las, desarrumá-las e invectivá-las”*.

De acordo com Moran (2007, p.8), *“saber pensar, escolher, comparar e produzir novas sínteses, individualmente e em grupo, é fundamental para ter chances na nova sociedade que estamos construindo”*, uma vez que se toma a consciência que não aprendemos ou nos educamos somente em um período de tempo, mas ao longo de toda uma vida por meio das interações comunicativas que fazemos no nosso cotidiano.

Assim, as soluções desse problema podem ocorrer por diversas maneiras, porém, será focado neste estudo o aspecto que consiste no uso das TIC's como meio de dinamizar e oportunizar a aprendizagem, transpassando certas dificuldades.

Segundo Oliveira (2010), as escolas tornam-se os locais de acesso à tecnologia, pois os programas governamentais de inclusão digital oferecem equipamentos às escolas públicas, que receberam, nos últimos anos, PCs e impressoras para montagem dos laboratórios de informática educativa (LIE). Isso possibilita a realização de aulas mediadas por essas TICs, proporcionando aplicação de novos recursos pedagógicos que possam facilitar o aprendizado dos estudantes mediante a utilização de vídeos, animações, jogos e outros conteúdos interativos que consigam chamar e apreender a atenção dos estudantes, tornando o aprendizado prazeroso e natural, pois esse interagirá com o conhecimento por meio da ferramenta.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1998), a utilização das TICs deve ser buscada pelos educadores como forma de possibilitar aos alunos o bom aprendizado, sob a perspectiva da realidade do mundo onde estão inseridos, assim como possibilitar a interdisciplinaridade com as demais ciências. Santana (2006) também aponta que o uso das TIC's deve ser estimulado pelos professores para agregar maior valor aos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, na área educacional, o uso das TICs possibilita o acesso

de muitas pessoas a processos de aquisição de conhecimento e formação continuada, transformando justamente barreiras de espaço e de tempo ao rompê-las, uma vez que locais muito distantes do Brasil, cujas condições de acesso são bastante difíceis, chegando a se tornarem até mesmo inacessíveis em alguns períodos do ano, possuem e têm disponíveis os mesmos recursos, anteriormente existentes apenas nos grandes centros urbanos e suas áreas limítrofes, com a qualidade garantida por Instituições de Ensino Superior (IES) de renome nacional.

Logo, de acordo com Castells (2003), na atualidade, a Internet é o tecido de vida das pessoas e de suma importância para a sociedade de tal forma como a eletricidade foi na Era Industrial. Segundo Oliveira (2010), isso mostra o grande valor da Internet para as atividades desenvolvidas na sociedade moderna, pois vários dos sistemas que se têm atualmente funcionam de maneira síncrona com servidores remotos de dados, provendo as solicitações aos usuários quase em tempo real.

Portanto, atualmente, as TIC's reúnem as tecnologias e os métodos utilizados para captação, transmissão e distribuição das informações em formatos diversos (texto, som, vídeo, animações computacionais, etc.) para suportar a comunicação. Dessa forma, percebe-se o aumento do número de usuários da grande rede de computadores e de suas aplicações como redes sociais, no qual o Brasil se torna líder dentre os demais países em quantidade de clientes.

Deste modo, embora as redes sociais estejam intrinsecamente voltadas para o entretenimento, percebem-se possibilidades de trabalhos de cunho educacional, seja com a elaboração de atividades educativas com o uso das redes sociais mais conhecidas (Facebook, Twitter, Orkut, entre outros) ou mesmo o uso de uma rede social educacional específica que possibilita não apenas a interação por parte aluno, mas também entre docentes e os pais dos alunos.

Nessa perspectiva, é possível identificar várias pesquisas que envolvem *softwares* educativos, animações, simulações ou mesmo experiências com uso de páginas eletrônicas de conteúdos específicos e até mesmo com redes sociais como Facebook, Twitter e Orkut (GOMES *et. al.*, 2011). Cumpre destacar que a mediação do professor e metodologia de trabalho adotada pelo educador torna possível uma aprendizagem colaborativa entre alunos em um ambiente

costumeiramente visto pelos discentes como voltado exclusivamente para o entretenimento.

Deste modo, nos últimos anos, tem-se visto a criação de redes sociais com finalidades específicas a fim de garantir a reunião de pessoas com interesses comuns e ainda aspectos específicos para os integrantes da referida rede social. O LinkedIn é um exemplo de rede social destinada aos profissionais das mais diversas áreas que desejam estreitar laços entre profissionais da mesma área e entre as empresas. O Twitter é um outro exemplo que foi criado como sendo um *microblogging* que garantisse o acesso às informações dos integrantes ao enviarem seus textos por meio de SMS até mesmo de celulares simples.

Contudo, como várias dessas redes não possuem ferramentas de controle e gerenciamento educacional pelo docente, o esforço docente do profissional se torna maior para controlar as ações discentes em tais aplicações. Por isso, o uso de redes sociais educacionais (RSE)¹⁶ é mais viável porque já inclui ferramentas e aspectos destinados ao controle e trabalho dos docentes e discentes em uma ferramenta com recursos de apoio aos processos de ensino e aprendizagem.

Atualmente, há vários exemplos de RSE e com diversas especificidades para atender às várias necessidades e grupos, tendo como principal viés a educação:

- Edmodo: foi desenvolvido pelos mesmos mantenedores do LinkedIn, está disponível em português, é gratuito e não tem limite de alunos.
- Redu: é um exemplo genuinamente brasileiro e criado no Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), está disponível em português e gratuito apenas para até 30 alunos, mas possibilita planos a um preço acessível para os educadores ou instituições de ensino que possuam mais alunos ou requeiram mais recursos ou ferramentas pedagógicas. Inclusive disponibiliza materiais e livros com experiências e exemplos

16 Uma RSE é um ambiente de interação entre pessoas e organizações que permite a potencialização da aprendizagem através da utilização de ferramentas específicas para tal finalidade de tal modo a facilitar o controle das ações pelo docente, bem como permitir guardar um histórico dos diálogos, materiais e conteúdos trabalhados.

de aplicações a serem utilizadas no Redu. Isso possibilita já a capacitação dos docentes para que possam incluir a ferramenta em suas aulas de modo baseado em teorias pedagógicas ou mesmo adequar modelos pedagógicos a realidade educacional do docente.

- Teamie: não tem versão em português e apenas o primeiro acesso é gratuito, sendo limitado para apresentação.
- Schoology: não há versão em português, mas o acesso é totalmente gratuito.
- Lore: está disponível apenas em inglês, gratuito e é voltado a estudantes de ensino superior.
- Passei Direto: é um exemplo brasileiro destinado a estudantes do ensino superior, mas impede o acesso direto, pois apenas libera depois dos alunos da instituição de ensino se cadastrar.
- Ebah: é uma rede brasileira destinada ao compartilhamento de material acadêmico e os estudantes do ensino superior são o público-alvo.

Após a análise das RSE citadas acima, o Edmodo foi escolhido por reunir características de uma rede social, aliadas às ferramentas voltadas ao trabalho docente, bem como a possibilidade de interação entre os participantes (alunos, pais de alunos e professores), como serão apresentados na seção seguinte.

EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE ESPANHOL NO CAMPUS SALGUEIRO DO IFSPE: O USO DO EDMODO

Ao vislumbrar as práticas educativas em torno da língua espanhola nos cursos de Formação Inicial e Continuada (Espanhol básico – Turma comunidade interna e comunidade externa), tomou-se como ponto de partida o que se é sugerido nas OCNEM (BRASIL, 2006): “a aprendizagem de línguas não visa apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno” e que “as linguagens [são] constituintes de significados e valores” (*idem*, 2006, p. 131), afirmando ser impossível dissociar os diferentes contatos entre culturas. Logo, o a filosofia era que o “[...] processo

educativo global desses estudantes, “seria expô-los à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade” (*idem*, 2006, p. 129) na língua estrangeira.

Para tal, muitos alunos reclamavam do pouco contato que tinham com a língua e solicitavam formas que os levassem a interagir em contextos extrassala por meio de conversas ou contato com outras leituras, entenda-se conhecimento cultural, por meio de textos, músicas, filmes. Assim, o processo de escolha da RSE, Edmodo, a ser utilizada na experiência levou em consideração a capacidade de alunos por turma sem pagamento de licença para uso que incluísse ferramentas básicas com fluxo de interação com texto, imagens e vídeos na própria mensagem. Além disso, buscou-se ferramentas para criação de questionários objetivos, subjetivos e com ambos modelos, de tal forma que fosse possível organizá-los por data de entrega a fim de que fosse criada uma agenda on-line de atividades pois os alunos e o professor poderiam acompanhar as datas de entrega automaticamente.

O Edmodo, portanto, é uma plataforma de rede social educativa de acesso livre baseada na tecnologia de *microblogging*, disponível em vários idiomas, inclusive o português, e com espaços customizados para a interação de professores, estudantes e parentes de estudantes.

Esta plataforma baseia-se em um modelo de aprendizagem colaborativa, o qual busca utilizar as mídias sociais como ferramenta para o gerenciamento do ensino e aprendizagem dos seus participantes, criando um ambiente de ensino personalizado para cada classe de usuário, conforme a Figura 1.



Fonte: www.edmodo.com

Assim, do total de 25 alunos matriculados nos cursos de Espanhol Básico (Espanhol comunidade interna 15 discentes, e comunidade externa 10 discentes), 22 adotaram a plataforma para o contato e forma de aprendizagem extrassala¹⁷; os três alunos que não têm acesso à plataforma revelaram que não tinham interesse ou algumas vezes dificuldades em utilizá-la.

Figura 2: Ferramentas avaliativas.



Fonte: www.edmodo.com

Cumprido destacar que a plataforma Edmodo traz para o professor ferramentas de comunicação (anotações e alertas) e ferramentas avaliativas (tarefas, *quizzes* e enquetes), conforme Figura 2. Tais ferramentas foram utilizadas para a manutenção da aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula ou mesmo pelo ambiente virtual.

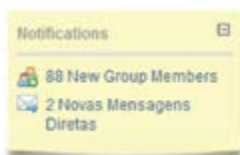


Fonte: www.edmodo.com

¹⁷ As aulas eram divididas: Espanhol comunidade interna, nos dias de terça e quinta, com carga horária semanal de 5 horas/aulas. Espanhol comunidade externa, nos dias de segunda e quarta, com carga horária semanal de 5 horas/aulas.

Outro ponto interessante foi utilizar as interações toda na língua alvo, no caso, o espanhol, inclusive nas trocas de e-mail. Vale destacar que além dos lembretes utilizados pela docente, o Edmodo fornece um sistema de notificação por e-mail e outro através da página do próprio ambiente, numa área chamada de notificações para que o usuário possa acompanhar os eventos ocorridos, como pode ser visto através da Figura 3.

Figura 4: Notificações do Edmodo



Fonte: www.edmodo.com

Os discentes, além das interações promovidas, quer sejam através de quizz, simulados, postagens ou conversação em espanhol, sugeriam temáticas e a docente acompanhava, acrescentando na ferramenta Calendário uma data específica para abordar um dado assunto (Figura 4). Assim, esta ferramenta possibilitou estabelecer datas importantes para todos os seus grupos (classes) ou para um grupo em particular, existindo ainda as opções de imprimir e exportar tais datas.

Figura 4: Calendário do Edmodo



Fonte: www.edmodo.com

Na área da Biblioteca (Figura 5), que serve para a organização

e o gerenciamento dos conteúdos digitais disponibilizados para os estudantes. Tanto a docente como os alunos puderam compartilhar materiais escritos ou multimídias, estando acessível a todos ou caso queira a um grupo específico, através de pastas próprias e com regras de acesso personalizadas. A ferramenta também possibilitava o vínculo com documentos do Google Docs¹⁸ para que os estudantes tivessem acesso.

Figura 5: Biblioteca do Edmodo



Fonte: www.edmodo.com

Por fim, a ferramenta, por meio do Caderno de Notas (Figura 6), ofereceu o acompanhamento da professora visualizar as notas e o desempenho obtido por cada aluno de um determinado grupo. Cada aluno também podia ver a qualquer tempo o seu desempenho em uma atividade específica, facilitando controle de notas. O interessante que finalizado uma atividade, esta era discutida e debatida em sala de forma bastante produtiva, pois os alunos questionavam o porquê não compreenderam dada expressão ou regra gramatical, quando de exercícios de normatização da língua este último.

Figura 6: Controle de notas do Edmodo.

18 Google Docs - pacote de produtos que permite criar diferentes tipos de documentos, trabalhar neles em tempo real com outras pessoas e armazená-los juntamente com outros arquivos: tudo feito on-line e gratuitamente.



Fonte: www.edmodo.com

Deste modo, as características e recursos presentes no Edmodo o posicionam como alternativa viável, diante de outras plataformas de auxílio à aprendizagem, tendo em vista que a interação com sua interface relembra muito a da rede social Facebook¹⁹, os usuários demonstram uma grande facilidade no seu manuseio, de maneira que em pouco tempo conseguem interagir com a plataforma, entre si e com professor de maneira satisfatória.

Então, a partir das ferramentas descritas anteriormente foi possível estruturar a disciplina presencial da área de redes de computadores, cujos alunos acompanhavam também o Edmodo com atividades e conteúdos auxiliares ao que era tratado durante as aulas em sala. Dessa forma, era possível elaborar questionários e debater assuntos levantados em sala de aula, tendo um momento extraclasse com acompanhamento da docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente Edmodo foi inicialmente escolhido por possuir características que tornam sua utilização semelhante a de redes sociais de propósito geral, como Facebook, Twitter e Orkut, as quais utilizam a tecnologia de *microblogging* como veículo de comunicação entre os seus participantes.

Durante a implantação do ambiente junto aos estudantes, outras características e recursos da plataforma puderam ser explorados, de maneira que potencializaram o interesse do alunado pelos conteúdos disponibilizados no ambiente do Edmodo, como impossibilidade de alteração da data de entrega após a postagem

¹⁹ Facebook é uma rede social que reúne pessoas a seus amigos e àqueles com quem trabalham, estudam e convivem.

da primeira atividade, bem como inclusão de materiais na biblioteca sem apresenta-los prontamente aos alunos.

As atividades sugeridas aos alunos foram prontamente respondidas, sendo a inclusão da duração de realização do exercício um fator que gerou muitas questões equivocadas nas primeiras atividades, pois os alunos iniciavam logo a atividade para buscarem posteriormente os referidos assuntos a serem estudados. Além disso, alguns alunos não entregaram as suas atividades dentro do prazo previsto e pediram prorrogação do período de entrega, porém, o indeferimento da solicitação possibilitou a entrega dentro do prazo das atividades seguintes.

As análises das questões em sala de aula provocaram debates maiores entre todos os alunos presentes no dia seguinte ao prazo final de entrega, demonstrando que todos tiveram acesso ao questionário, mesmo sem ter acessado por completo, sendo tal aspecto confirmado pelo relatório gerado pela ferramenta que demonstra as quantidades de questões respondidas corretamente ou não, as durações para resolução de cada uma e o horário da realização.

Muitos estudantes que apresentam traços de timidez em sala de aula conseguiram externar algumas ideias e sentimentos através da interação com as ferramentas disponíveis no ambiente. Em relatos presenciais, tais alunos diziam estar gostando de utilizar a plataforma, visto que já possuíam familiaridade e prática em alguma das redes sociais anteriormente citadas.

Portanto, com o auxílio da plataforma Edmodo o professor mantém um contato mais frequente com o alunado, proporcionando um maior interesse pela disciplina, visto que o ambiente virtual possibilita a utilização de um número grande de mídias e conteúdos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, K. F. ; BAPTISTA, Lívia M.T.R . **O agir dos professores de espanhol no ensino a distância**. In: 2º Colóquio Nacional Sobre Hipertexto, 2011, Fortaleza. Anais do 2º Colóquio Nacional Sobre Hipertexto. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. p. 32-38.
- ALMEIDA, M.E.B. Educação a distância na internet: abordagens e

contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acessado em: 15 de dezembro de 2009

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acessado em: 02/12/09.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site/> Acessado em: 15 de dezembro de 2011.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet: reflexões, os negócios e a sociedade**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.

D'AMBRÓSIO, U. **Matemática, ensino e educação: uma proposta global**. Temas & Debates – SBEM, v. 4, n. 3, p. 1-16, 1991.

DEMO, Pedro. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

GOMES, ALEX SANDRO [et al.]. **Educar com o Redu**. Recife: Redu, Educational Technology, 2012.

GOMES A. S.; SOUZA, F. V. C.; ABREU, J. A. B.; LIMA L. C. C.; MELO, C. A.; PAIVA, G. L.;

DUARTE, A. P. Colaboração, Comunicação e Aprendizagem em Rede Social Educativa, In Xavier A. C. (Ed.) **Hipertexto e Cibercultura: links com a literatura, a publicidade, o plágio e as redes sociais educacionais**. São Paulo: Respel, 2011.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Francisco Kelsen. **O vídeo pela Internet como ferramenta educacional no ensino da Geometria**. 2010. 102f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação) - UECE, Fortaleza, 2010.

PONTES, Maria Gilvanise de Oliveira. **Medidas e proporcionalidade na escola e no mundo do trabalho**. João Pessoa: Idéia, 2009.

SANTANA, José Rogério. **Educação matemática: favorecendo investigações matemáticas através do computador**. 2006. 430f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira) - UFC, Fortaleza, 2006.

www.edmodo.com

A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E A PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENEM: SISTEMATIZANDO PROCESSOS

Raimundo Nonato Moura Furtado (IFCE)

Kélvya Freitas Abreu (IFSPE)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A interação é a base da vida na sociedade, sem ela as comunidades seriam apenas pessoas que permanecem um ao lado da outra, como estranhos. É através da interação que os indivíduos estabelecem suas atividades, têm uma vida comum e se influenciam mutuamente, permitindo diversos tipos de relações.

É neste sentido que a Aprendizagem Cooperativa (AC) utiliza a interação entre os estudantes através da formação de células cooperativas para alcançar o aprendizado. Nessa metodologia, os estudantes estudam em pequenos grupos e se ajudam mutuamente. Essa estratégia permite aos mesmos a criação de um sistema de apoio social mais forte, facilitando a assimilação dos conteúdos estudados.

Nossa proposta é associar este modelo de ensino e aprendizagem que é responsável pelo desenvolvimento da liderança partilhada, elevação da autoestima, estimulação do pensamento crítico, e da comunicação oral nas práticas escritas de cursos voltados para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A seguir, expomos o nosso trabalho que se trata de uma proposta desenvolvida, inicialmente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Câmpus Crateús, com produção textual utilizando a metodologia da AC.

A METODOLOGIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Nesta seção, iniciaremos nossa reflexão definindo a AC como o processo em que estudantes trabalham juntos, de modo interdependente e cooperativo, em busca de um objetivo comum. Neste tipo de aprendizagem, a figura central é o aluno, o qual tem seu aprendizado auto-iniciado. O professor se torna um facilitador, e não mais a figura central do processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente da metodologia tradicional, que tem seu processo educativo centralizado no professor, em que a prática se dá através da exposição verbal dos conteúdos e de avaliação do conhecimento repassado.

Segundo Carl Rogers (1977), a metodologia tradicional baseia-se em um conteúdo de informações com o ensino focalizado na transmissão do conteúdo, dando-se a apreensão de informações. O professor é possuidor do conhecimento e tem o poder em sala, o aluno é aquele que obedece. A aula que consiste na exposição verbal do conteúdo é o principal meio de aprendizado, em que os alunos se portam como recipientes, com cadernos, lápis prontos, aguardando as palavras eruditas do professor, resultando no aluno como receptor, e o professor um transmissor de conhecimento que se pautam muitas vezes em procedimentos causativos da inquietação do aluno em sala de aula.

Para Paulo Freire (1984), a metodologia tradicional seria responsável por fazer com que homens e mulheres desacreditassem em si mesmos, sendo, desta forma, despotencializados, percebendo-se como incapazes de transformar a realidade na qual se encontram imersos. O que se espera neste tipo de educação é que o aluno permaneça passivo apenas recebendo os “depósitos” que lhe são feitos na escola e que apenas reproduza o conteúdo, recebido.

Por outro lado, a experiência metodológica da AC tem mostrado resultados importantes, do ponto de vista dos processos de ensino e aprendizagem, como para a questão da cidadania. Esta experiência envolve diversos tipos de fatores que são responsáveis pelo aprendizado do aluno são eles: envolvimento afetivo, construção do conhecimento de modo auto-iniciado, interativo e reflexivo e que são esquecidos na metodologia tradicional.

O trabalho com essa metodologia possibilita que o estudante, mesmo fora da sala de aula, interaja com seus colegas e organize seu

grupo de estudo, doravante célula, para alcançar objetivos específicos que podem estar relacionados tanto à aquisição de conteúdos como ao aprendizado e desenvolvimento de estratégias para o trabalho em grupo.

É necessário pontuar que a AC sofre influência de diversos eixos teóricos que se complementam no sentido da descentralização do ensino e do compartilhamento de saberes. Atualmente, são muitas escolas e universidades, principalmente nos EUA, que utilizam a metodologia em suas atividades cotidianas dentro e fora da sala de aula.

Essa metodologia propõe que os estudantes se ajudem no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto. O educador, nesse processo, é responsável por garantir a presença dos cinco elementos básicos da AC, necessários para a correta utilização do método. Estes cinco elementos básicos são: a) Interação social (face-a-face); b) Responsabilização individual; c) Desenvolvimento de habilidades sociais; d) Processamento de grupo; e e) Interdependência social positiva (JOHNSON & JOHNSON, 1998).

No Brasil, a AC é extremamente nova, e existem alguns estudos sobre a ideia e algumas experiências isoladas quase sem nenhuma divulgação. Já no Ceará, o PRECE – Programa de Educação em Células Cooperativas, programa de extensão da Universidade Federal do Ceará – UFC, utiliza o sistema de estudo em células cooperativas com os mesmos princípios dessa metodologia. Faz-se necessário registrar também que há a Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, em Pentecoste (CE), que com base nas experiências do PRECE, utiliza essa metodologia em todas as suas aulas.

De igual modo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Câmpus Crateús, tem experiências interessantes na utilização dessa metodologia em sala de aula para o trabalho com produções textuais no geral e, em particular, trabalhando com propostas que abordam a metodologia de produção textual adotada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Cabe destacar que esse câmpus está ampliando contatos com a rede dos Institutos Federais para compartilhar essa experiência e potencializar a implantação das práticas de escritas em sala de aula segundo tal

perspectiva. Já para o início de 2013, o câmpus do Instituto Federal em Sagueiro (PE) implantará cursos adaptando a proposta que será exposta nesse trabalho.

Para situar melhor o leitor, a próxima parte desse trabalho traz algumas reflexões sobre o Enem e sua importância para a educação brasileira.

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) E AS MUDANÇAS DE PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

O ingresso nas instituições de ensino superior tem sido tema de constantes discussões nos últimos tempos. Durante muitos anos, o vestibular predominou como a principal forma de ingresso no ensino superior. Esse processo seletivo, ainda adotado em muitas universidades, consiste em uma prova na qual os vestibulandos que obtêm maior pontuação ficam com a vaga. O instrumento avaliativo dependerá da instituição que o aplicará. Algumas o dividem em fases, sendo a primeira eliminatória com perguntas de múltipla escolha. A segunda é discursiva, para testar se o estudante é claro em suas explicações. Além disso, todas as universidades cobram a realização de uma redação em alguma das fases de seus processos.

No entanto, nos últimos anos, as questões de acesso ao ensino superior no nosso país foram discutidas e modificadas. Com isso, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ganhou uma posição especial na seleção dos estudantes para as principais universidades do nosso país. Essas mudanças exigiram das principais instituições que trabalham com a educação básica no país uma reestruturação de suas grades curriculares e de suas metodologias de ensino. Nos parágrafos seguintes, sistematizamos as principais mudanças no Enem e no acesso ao ensino superior.

Inicialmente, é necessário apresentarmos as principais mudanças no Enem, uma vez que em 8 de abril de 2009, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Termo de Referência: Novo Enem e Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Com esse lançamento, o Novo Enem passou a ser composto por 180 questões objetivas, 45 em cada área de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias, mantendo a redação.

Dentro deste novo contexto, o Enem se tornou porta de entrada para o Ensino Superior para um número ainda maior de jovens, que agora terão a oportunidade de pleitear vagas em universidades públicas federais que aderiram ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) de todo o país a partir de um único exame. Para os alunos da Rede Estadual de Ensino, o Novo Enem representa um avanço significativo no acesso ao Ensino Superior, pois as questões terão pesos diferentes.

Com essas mudanças, para obter bom desempenho no disputado Exame Nacional do Ensino Médio, o estudante não terá que simplesmente acertar as questões. Cada uma delas terá um grau de dificuldade e uma fórmula estatística que considera o fato de cada uma ter sido ou não acertada ao acaso, ou por "chute".

É importante pontuar que a prova de redação segue critérios diferentes das provas objetivas. Na próxima parte de nosso trabalho abordaremos algumas questões teóricas sobre essa avaliação, considerando princípios da AC para a produção textual.

REFACÇÃO TEXTUAL: REFLEXÕES DE UM PROCESSO

Ao analisarmos as sugestões propostas por documentos governamentais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998) e Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2006), por exemplo, encontramos a busca em reformular e atualizar determinadas posturas de ensino, cuja finalidade não seja o ensino da língua em si mesma, mas que conceba a construção deste ensino de linguagem por meio de uma educação linguística ao ter como base o texto como instrumento de trabalho (OCNEM, BRASIL, 2006). Deste modo, segundo Abreu (2011), é na interação promovida por práticas de leituras e de escrita que o elemento discursivo e palpável que é o texto ocupa papel de destaque. Logo, o docente, ao assumir uma postura mediadora, incentiva espaços colaborativos de aprendizagem (VYGOSTKY, 2005), uma vez que os alunos são convidados a apreenderem conceitos, apresentarem e construir informações novas, compararem pontos de vista, argumentarem por meio da e na linguagem.

Não obstante, a perspectiva de trabalho da produção escrita se revela como pista linguística deste processo de construção do aprendizado, uma vez que possibilita o contato do discente no

reconhecimento e na confecção de gêneros discursivos adequados a cada situação comunicativa (NASCIMENTO, 2007). Para tal, a dinâmica não se centra somente na mobilização do conhecimento linguístico, mas de igual modo se associa à competência estratégica, sociocultural e discursiva²⁰ do aluno ao criar seu texto.

Com isso, o ato de escrever por meio de uma abordagem sociocultural (CASSANY, 1998) vislumbra que a produção e a recepção destes textos são construções sociais, às quais cada época e cada circunstância histórica dão sentidos (BAKHTIN, 2000; FERREIRO, 2000). Ou seja, o aluno é convidado a refletir sobre seu agir no mundo por meio da linguagem, sobre o seu processo de engajamento discursivo ao entender as relações existentes que não são neutras, sobre como relacionar o seu conhecimento prévio e sua posição ideológica, entre outros temas; mas que direcionem a sua formação cidadã como proposto nas OCNEM (BRASIL, 2006).

Por conseguinte, ao adotar o mais adequado posicionamento, entendemos a linguagem como uma habilidade comunicativa e que avaliar ou dar um *feedback* somente do produto não gera os efeitos de construções colaborativas das inúmeras etapas que estão envoltas no processo de escrita. Segundo Abreu (2011), nesta visão, trata-se de entender o texto de acordo com uma perspectiva somativa, cujos objetivos são averiguar os conhecimentos ou até mesmo o nível do aluno/candidato com relação a finalidades anteriormente preestabelecidas, verificando somente os conhecimentos apreendidos, e enfatizando o produto do processo de ensino e aprendizagem (HOFFMANN, 2005; BORDÓN, 2004).

Mas, se adotarmos uma avaliação do texto segundo uma avaliação formativa ou processual, podemos entendê-la como uma etapa de formação e de reflexão do trabalho feito e aprendido em sala de aula de forma conjunta entre professores e alunos, principalmente ao buscar informações que tenham como finalidade o aluno corrigir “as falhas detectadas, supera[ar] as dificuldades e [que esse] consiga alcançar ou desenvolver habilidades necessárias segundo os níveis

20 Segundo Abadía (2004, p. 691), as competências propostas por Canale e Swain (1980), podem ser assim sintetizadas: “[...] a linguística ou gramatical (domínio da gramática e do léxico), a sociolinguística (uso apropriado da língua em contexto social no que tem lugar a comunicação), a discursiva (relação entre os elementos da mensagem e está com o resto do discurso) e a estratégica (domínio de estratégias de comunicação que suprem carências e outras competências)”.

estabelecidos” (ERES FÉRNANDEZ; BAPTISTA, 2010, p. 10)²¹, além de desenvolvermos a perspectiva crítica e autônoma do discente por intermédio da compreensão de que o conhecimento é sempre cultural e ideológico.

Segundo Cassany (2006), possibilitamos reflexões sobre a produção e recepção dos discursos que circulam nas mais diversas práticas de leitura e de escrita, alertando que essas são como “[...] uma arma sutil, versátil, poderosa. Pode convencer, seduzir, enamorar, irritar ou manipular. É tão poderosa, que todos deveríamos saber utilizá-la, para poder garantir um bom funcionamento da democracia” (*Idem*, 2006, p.49)²².

Portanto, Cassany (1998) sugere que o texto seja trabalhado em sala através de um modelo em três etapas: planificação, textualização e revisão. No primeiro momento, estabelecemos o contato do aluno com a temática, reconhecendo as ideias expostas/presentes em um texto motivador; criação de ideias e organização dessas ideias em um texto (primeira versão). Em seguida, na etapa da textualização, reconstruímos a mensagem exposta e o discente é convidado a refletir sobre a referenciação construída por meio dos modalizadores, elementos coesivos; a linearidade do discurso/pensamento; e a transcrição desta versão. Por fim, o aluno autoavalia sua produção ao visualizar se contemplou os propósitos comunicativos, os planos de composição, as ideias do gênero em questão e da receptividade do leitor. Percebemos a possibilidade de construção textual ao longo de um período e que a figura do docente e do colega será importante nestas etapas, pois a dinâmica é conduzir a construção destas etapas na presença do outro, como mais um elemento de contribui para a troca de aprendizado.

Deste modo, baseamos nossa proposta de trabalho nos aportes teóricos da AC e na abordagem de Cassany (1998) entorno da construção da escrita de forma processual. Cumpre-nos destacar que o autor defende um modelo de composição, de textualização e

21 Tradução livre nossa: “[...] los fallos detectados, supere las dificultades y logre alcanzar o desarrollar las habilidades necesarias según los niveles establecidos” (FERNÁNDEZ, BAPTISTA, 2010, p.10).

22 Tradução livre nossa: “[...] un arma sutil, versátil, poderosa. Puede convencer, seducir, enamorar, irritar o manipular. Es tan poderosa, que todos deberíamos saber utilizarla, para poder garantizar un buen funcionamiento de la democracia” (CASSANY, 2006, p.49).

de revisão do texto antes da formulação final do texto, segundo uma abordagem de refacção textual que no nosso estudo adaptamos à realidade e ao contexto da pesquisa, construindo outro modelo, que será discutido na metodologia, principalmente ao entendermos que o objetivo da prova de redação no Enem se pauta numa perspectiva de uma sequência dissertativo-argumentativa, cuja proposta seja construir uma tese, defende-la e sugerir ações.

METODOLOGIA

Nesta seção, sistematizamos nosso trabalho com a produção textual utilizando a metodologia da AC em sala de aula com foco no estilo das produções textuais adotadas pelo Enem.

Esse trabalho foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Câmpus Crateús, no primeiro semestre de 2012. Esse câmpus, que iniciou suas atividades em 2010, faz parte da fase II de expansão dessa rede. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, da educação de jovens e adultos a cursos de pós-graduação, como mestrados e doutorados.

Essa atividade, em particular, foi desenvolvida na disciplina de Língua Portuguesa II com as seguintes turmas técnicas: Química e Edificações (ambas do segundo semestre); e também na disciplina de Compreensão e Produção de Textos no curso de Licenciatura em Matemática (primeiro semestre). As propostas foram trabalhadas em 11 (onze) encontros ao longo do semestre.

Após contextualizar nosso trabalho, faz-se necessário traçarmos um roteiro de como nossas atividades foram desenvolvidas. Assim sendo, dentro da perspectiva da AC, um processo educacional onde os participantes ajudam e confiam uns nos outros para atingir um objetivo definido, elaboramos uma sequência de passos que serviram como guia para que os estudantes pudessem elaborar seus textos²³.

Primeiro, é importante pontuar que essa atividade foi

23 Ressaltamos que essas orientações não têm um caráter conclusivo e que elas podem (e devem) sofrer adaptações para aplicação em diferentes contextos.

desenvolvida em aulas geminadas, seguindo um modelo de oficina de produção textual. Cada oficina teve cerca de duas horas/aulas de duração. É necessário ressaltar que os nossos estudantes estavam divididos em grupos de 25 (vinte e cinco) em cada sala. Para a realização das oficinas, cada turma, por sua vez, foi subdividida em grupos de 05 (cinco). Cumpre registrar que foi muito comum durante esses encontros haver quebras nas células pela oscilação de presença dos alunos. Tivemos alguns com mais e outros com menos, mas os organizamos da forma que mais se aproximasse do número de 05 (cinco) por célula de estudo.

Portanto, nossa proposta seguia os seguintes direcionamentos:

Atividade	Tempo	Descrição
Acolhida na sala	5 minutos	Sempre antes de iniciarmos as atividades, é importante garantir um momento para acolhida dos estudantes.
Passo 1 – Leitura e discussão da proposta	15 minutos	Momento de discussão e socialização da proposta através da leitura e discussão dos textos motivadores.
Passo 2 – Estruturação do texto	20 minutos	Momento em que o estudante faz um esboço com os pontos que não pode esquecer-se de colocar no texto.
Passo 3 – Elaboração do rascunho	30 minutos	Esse é o momento da primeira versão do texto, quando o estudante articula de forma coerente e coesa as ideias do esboço.
Passo 4 – Troca do texto (refacção)	25 minutos	Os estudantes trocam suas produções. Assim, cada um lê o texto do colega e faz sugestões contemplando, se possível, as competências cobradas na prova do Enem. Depois da leitura e observações, cada um recebe seu texto de volta.
Passo 5 – versão final do texto	25 minutos	Considerando as observações do companheiro no rascunho, o estudante escreve a versão final do seu texto na folha resposta de redação.

Quadro 01 – Sistematização da metodologia de produção textual com AC

Essa sistematização do processo de produção textual nos permite compreender a importância do trabalho cooperativo. Ao longo dessas etapas, o produtor de texto vai agregando à sua

produção o conhecimento do outro e, dessa maneira, melhora seu desempenho no produto final.

Para melhor compreensão dos temas trabalhados, assim como no exemplo anterior, sistematizamos um quadro com as propostas trabalhadas ao longo dos encontros com os estudantes.

1	O comportamento jovem nas mídias sociais
2	Violência no futebol
3	O direito de greve como garantia de melhores condições de trabalho
4	Impactos da Lei das Cotas na educação brasileira
5	A corrupção na política brasileira
6	O voto como exercício de cidadania
7	A ação coletiva em prol do consumo sustentável dos recursos naturais
8	A redução da maioria penal
9	O desenvolvimento sustentável e os desafios para nossa geração
10	Alternativas para a questão energética no Brasil
11	Será que vale a pena o Brasil investir na copa do Mundo de 2014 e Olimpíadas de 2016 ao invés de aplicar todo o montante no social?

Quadro 02 – Propostas de redação trabalhadas e produzidas com/pelos os estudantes

Destarte, é importante considerar que mesmo não centrando sua proposta na produção de um gênero textual e sim no tipo dissertativo-argumentativo, a prova de redação do Enem exige no seu próprio enunciado a apresentação de uma proposta de intervenção social em busca de solução para o problema colocado, e esta proposta deve respeitar os direitos humanos. Por essa razão, escolhemos temas que exigissem do discente essa habilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos afirmar que a AC valoriza a construção do conhecimento de forma coletiva e participativa proporcionando aos membros do grupo aquisição de saber e autonomia intelectual de forma reflexiva e questionadora de seu

próprio meio, provocando a consciência política, tornando-os agentes de mudança.

Esse ensino proporciona várias habilidades e atitudes mais positivas e de confiança para com os colegas e o aumento da autoestima. Mais que isso, ao ouvir e ser ouvido, aprender e ensinar, interagir, ser aceito pelo grupo, o aluno vê-se como participante ativo do processo de construção da aprendizagem. Ela proporciona ainda valores como cooperação, autocontrole, responsabilidade, comunicação, e poder de tomada de decisão, autoconfiança, empatia, solidariedade e respeito.

Dessa forma, estamos seguros de que essa metodologia e, em particular, a proposta de produção, pode colaborar muito para que os estudantes melhorem seu desempenho na produção textual.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: GALVÃO, M. E. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acessado em: 02/12/09.

BORDÓN, Teresa. Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. In: Carabela, 55. **Monográfico**. La evaluación en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: Sociedad general española de librería, S.A., 2004.

CASSANY, Daniel. Los procesos de escritura en el aula de E/LE. Sociedad General Española de Librería, S/A. **Carabela**, p.5-22, set.1998.

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

ERES FERNÁNDEZ, I.G.M; BAPTISTA, L.M.T.R. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación**. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2010.

FERREIRO, E. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. México: FCE, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JOHNSON, David W.; JOHNSON Roger T. Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. In: **Social Psychological Application to Social Issues**. 1998. Disponível em: <http://www.co-operation.org/pages/SIT.html> Acesso em: 30 abr. de 2012.

NASCIMENTO, M. V. F. **Autoria e posicionamento na produção textual escrita de futuros professores de espanhol como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

ROGERS, Carl R e ROSENBERG, Rachel L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

PROJETO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA PROEJA

Evandro Gonçalves Leite (IFRN)

INTRODUÇÃO

No contexto da atual educação brasileira e de suas políticas, duas temáticas ganham relevância: a educação de jovens e adultos e a educação profissional. Nessa perspectiva, instituições de ensino em todo o Brasil tiveram de se adequar a essa realidade de ofertar a educação básica em tal modalidade. No caso dos institutos federais, houve ainda a necessidade de articulá-la à formação técnica que já era oferecida na modalidade dita regular.

Diante dessa conjuntura, nós, enquanto professores que atuamos nessa modalidade de ensino, temos a necessidade de elaborar materiais didáticos adequados para ela, considerando as características dessa oferta de ensino e de seu alunado, que são, evidentemente, diferentes de outras ofertas de ensino. Nesse sentido, o presente trabalho tem o intuito de apresentar um projeto didático de Língua Portuguesa produzido para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (doravante PROEJA). A partir do eixo temático *Mundo do trabalho*, planejamos um conjunto de atividades, explorando vários conteúdos de leitura, produção textual, análise linguística e literatura.

O artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos alguns postulados teóricos que orientam o ensino de Língua Portuguesa, especificamente no nível médio; em seguida, alguns elementos que configuram as características do PROEJA, quanto a suas peculiaridades sociopolíticas e pedagógicas; posteriormente, a descrição detalhada do projeto didático sugerido; por fim, a conclusão.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DAS TEORIAS LINGUÍSTICAS E DOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

A literatura dedicada ao ensino de Língua Portuguesa, assim como os referenciais curriculares nacionais da área, afirmam veementemente que a aprendizagem em língua materna deve estar voltada, sobretudo, para a apreensão dos eventos relacionados ao uso da língua e sua função nas interações sociais, de modo que os conhecimentos sobre a língua adquiridos na escola possam ser úteis nas práticas efetivas de comunicação verbal. Segundo os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 55), “[...] o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. [...]”.

Em se tratando do Ensino Médio, os referenciais curriculares nacionais mencionam a necessidade de desenvolver nos alunos três competências centrais: a interativa, a textual e a gramatical. A primeira refere-se à capacidade do sujeito de se adequar às diversas situações comunicativas de acordo com as especificidades do contexto enunciativo e as interações pretendidas, no sentido de ajustar os discursos à situação proposta. A segunda exprime a capacidade de dominar um repertório de gêneros textuais de diferentes domínios discursivos (a literatura, o jornalismo, a ciência, a publicidade, entre outros) e utilizar esse conhecimento na leitura e na produção de textos. A terceira representa o conhecimento dos recursos linguísticos necessários à implementação das outras competências – a interativa e a textual.

A partir desses três eixos centrais é que são estabelecidos os conteúdos e as competências e habilidades específicas a eles relacionados: a leitura/escuta de textos, a produção textual e a análise linguística.

A leitura/escuta de textos engloba a leitura de textos escritos, a compreensão de textos orais e também o trabalho com a literatura. Numa acepção abrangente, o processo de compreensão textual é entendido como um movimento cooperativo entre autor, texto e leitor, de construção da significação global do texto percorrendo as

pistas, as indicações nele colocadas. Nesse processo, o leitor deve mobilizar seus conhecimentos prévios (linguísticos, interativos e de mundo), preencher os vazios do texto e não se limitar apenas à busca das intenções do autor, mediante o que apontam Brandão e Micheletti (1997). É, portanto, uma atividade que envolve a articulação de indicações do texto e da experiência de mundo do leitor.

Para o trabalho com a literatura, integrada na área de leitura, é possível abordá-la mediante dois níveis elencados por Martins (2006): a “leitura da literatura” e o “ensino da literatura”. A leitura da literatura refere-se à compreensão do texto e à experiência literária vivenciada pelo leitor na leitura da obra literária. O ensino da literatura remete ao estudo da obra literária, considerando sua organização estética. Esses dois níveis estão imbricados, já que o estudo da literatura pressupõe a interação com os textos, a partir dos quais se dá a sistematização de certos conceitos de teoria e da crítica literária, assim como o conhecimento acerca da organização estética da obra literária. Desse modo, o trabalho com a literatura requer o contato com textos literários como o requisito fundamental para estudos posteriores de apropriação das especificidades desses textos e das relações que eles mantêm com outras áreas e linguagens, haja vista o caráter plural da literatura, inserida num contexto político, histórico, social, econômico e cultural.

A produção de textos contempla a escrita e a oralidade. O trabalho com a oralidade visa a proporcionar o domínio dessa modalidade nos contextos mais formais de uso, o que significa a apropriação de gêneros públicos formais, conforme apontam Dolz, Schneuwly e Haller (2004), úteis tanto à aprendizagem escolar em outras disciplinas (seminário, debate) quanto à participação social em sentido lato. Já o ensino da produção escrita pretende desenvolver no aluno uma série de conhecimentos acerca das regras e usos da escrita nas práticas de interação verbal. O sujeito, ao escrever, deve mobilizar e coordenar simultaneamente um conjunto de conhecimentos e habilidades diversos: conhecimento do sistema de escrita, do conteúdo a ser expresso no texto, da organização textual, da situação enunciativa (locutor, destinatários, objetivos, contexto) e dos gêneros textuais adequados a cada contexto. Esses conhecimentos encontram-se distribuídos pelas fases (planejamento, escrita, reescritura) que compõem a produção do texto escrito.

As práticas de leitura/escuta e de produção de texto podem servir de mote para a prática de análise linguística.

[...] a AL [análise linguística] **surge como alternativa complementar às práticas de leitura e de produção de texto**, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou refletir sobre esses mesmos usos da língua (MENDONÇA, 2006, p. 204. Grifos da autora).

Propõe-se, dessa forma, uma prática articulada aos demais conteúdos e que vise à reflexão sobre o sistema linguístico e os usos da língua, quanto ao tratamento de questões gramaticais, textuais, discursivas e normativas não somente da norma padrão, mas de variedades linguísticas prestigiadas ou não socialmente.

Esses conteúdos e sua implementação devem orientar-se por uma concepção de avaliação da aprendizagem numa perspectiva processual e diagnóstica: processual porque tem em vista todo o processo ensino-aprendizagem e a articulação entre as diversas etapas que o compõem; diagnóstica porque parte da observação de avanços e dificuldades dos alunos para propor estratégias de ensino. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem, em conformidade com as orientações dos PCN+ (BRASIL, 2002), deve voltar-se para a avaliação dos alunos de diversas maneiras, a fim de construir um processo mais dinâmico e verdadeiro de aferição dos conhecimentos.

Os conteúdos de Língua Portuguesa (leitura/escuta de textos, produção textual e análise linguística), alicerçados numa concepção diagnóstica e processual de avaliação, podem ser implementados em sala de aula através do desenvolvimento de projetos didáticos.

Os projetos didáticos são uma forma de organizar os conhecimentos escolares em função das necessidades e/ou interesses da turma, e não de uma forma rígida como se houvesse fixada, *a priori*, uma ordem preestabelecida na definição dos conteúdos. Além disso, eles promovem a articulação entre os diversos conteúdos

da disciplina, inter-relacionando-os em função de uma temática cuja abordagem tenha reflexos na vida cotidiana, acadêmica e/ou profissional dos educandos.

A pedagogia de projetos apresenta ainda outras vantagens, tais como:

- a. possibilita o estudo de temas vitais, de interesse dos alunos e da comunidade;
- b. permite e requer a participação de todos, de modo que o aluno não fica apenas na postura passiva de “receber” conteúdos;
- c. abre perspectivas para a construção do conhecimento, a partir de questões concretas;
- d. oportuniza a experiência da vivência crítica e criativa;
- e. ajuda o educando a desenvolver capacidades amplas, como a observação, a reflexão, a comparação, a solução de problemas, a criação;
- f. cria um clima propício à comunicação, à cooperação, à solidariedade e à participação (GANDIN, 2002, apud SUASSUNA, MELO e COELHO, 2006, p. 231).

Vemos, dessa forma, que o desenvolvimento de projetos didáticos é condizente com uma concepção de linguagem como interação; com a socioconstrução do conhecimento; com o estudo de textos em diversos gêneros textuais para o tratamento do tema em questão, o que significa para o aluno, além da aquisição de conhecimentos linguísticos e textuais, o domínio de formas de atuação na sociedade; com uma perspectiva funcional para o estudo da língua imersa em diferentes contextos de uso; enfim, com a consecução do objetivo de tornar os alunos usuários competentes da língua.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS PECULIARIDADES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui, grosso modo, uma política pública da educação nacional para o ensino básico que

visa ao atendimento de pessoas que estão fora da faixa etária dita regular para a série/ano em que se encontram. O Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, propôs uma ampliação da oferta de ensino nessa modalidade, configurando o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), e tal oferta tem sido, desde então, uma das metas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O PROEJA articula a Educação de Jovens e Adultos à educação profissional de nível médio, no sentido de proporcionar, além da formação geral, a formação técnica para inserção do estudante no mundo do trabalho, contribuindo, dessa forma, para a construção da cidadania desses sujeitos e a diminuição das desigualdades sociais.

Não se trata, todavia, apenas de mudanças de nomenclatura para diferenciar-se da modalidade considerada regular. Tal programa apresenta muitas peculiaridades em suas dimensões política, sócio-histórica e pedagógica.

É preciso ressaltarmos, primeiramente, que a mudança no perfil do alunado (jovens e adultos) já configura um dado importante. O PROEJA nos coloca diante de uma parcela da população que, por motivos dos mais diversos, teve seu processo de escolarização interrompido e que, num determinado momento, decidiu voltar à escola. Além disso, quase sempre são pessoas de baixa renda, trabalhadores ou pessoas desempregadas ou em situação de subemprego, de cultura muitas vezes heterogênea – segundo Brasil (2006) –, que buscam na educação formal um meio para ascender no mercado de trabalho. Esse perfil visado e atendido por essa modalidade evidencia o caráter sociopolítico do PROEJA, no sentido de dar instrumentos para que tais pessoas possam superar a situação de desigualdade em que se encontram e conquistar cada vez mais sua cidadania numa acepção abrangente.

Ademais, é preciso observarmos que a integração da educação básica com a profissional amplia a abrangência do processo educativo. Nessa perspectiva, articula-se a chamada educação geral à educação profissional técnica, de modo a propiciar formação humana integrada nos diversos campos do conhecimento: a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura. Assim, integram-se todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Nas palavras de Henrique:

[...] a educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA deve proporcionar educação humanística e científica, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, deve propiciar a formação integral do educando, de modo a contribuir para a integração social desse coletivo. Além disso, essa oferta compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade dos estudos. (HENRIQUE, 2010, p. 22-23).

Como vemos, a integração entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional de nível médio, em sua dimensão sociopolítica, prevê que o processo ensino-aprendizagem seja, para esses sujeitos, um instrumento de sociabilidade, inserção social, divulgação de cultura e ciência e de formação para o mundo do trabalho.

Essa conjuntura acarreta especificidades pedagógicas importantes. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem nas modalidades EJA e PROEJA possui características diversas de outras modalidades. Tais peculiaridades permeiam também a elaboração de material didático. Henrique (2010), ao avaliar uma proposta de material didático para PROEJA, elenca algumas categorias de análise. São elas: concepção de educação e de educação profissional, integração entre os conteúdos propedêuticos e os conhecimentos técnico-tecnológicos de uma área profissional, integração entre a formação técnico-científica e a área humanística, respeito à forma como o adulto aprende.

A concepção de educação deve estar voltada para a formação de cidadãos críticos e reflexivos que conheçam sua realidade e, desse modo, tenham melhores condições de nela atuar de forma consciente e autônoma. Assim sendo, deve-se relacionar escola e vida, ou seja, integrar os conhecimentos escolares à realidade dos alunos, de modo a torná-los significativos para a vida dos estudantes e a facilitar até mesmo a aprendizagem.

A concepção de educação profissional, por sua vez, deve ir além da formação técnico-tecnológica para o exercício do trabalho. É verdade que esse aspecto é essencial, mas precisa estar intrinsecamente relacionado com a formação humana e científica, o que requer pensar no desenvolvimento integral do educando.

Dessa forma, deve-se pensar em uma educação profissional que integre a formação propedêutica propiciada pela educação básica e a formação técnica propiciada pelo ensino técnico, visando à **formação integral do profissional-cidadão**, conjugando a inter-relação entre os conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos. [...] (HENRIQUE, 2010, p. 14. Grifos nossos).

Para que tal inter-relação seja verdadeiramente possível, faz-se necessário integrar conteúdos propedêuticos a conhecimentos técnico-tecnológicos de uma área profissional, o que significa, na área de Língua Portuguesa, integrar formação técnico-científica e área humanística. Isso se efetiva na construção do currículo, que congrega, dentre outros elementos, a definição de conteúdos, metodologias e práticas educativas que favoreçam a articulação de saberes relacionados às áreas técnica e humanística e, assim, promovam a abordagem de temas transversais e a interdisciplinaridade.

Por fim, é preciso respeitar a forma como o adulto aprende. Isso denota, por exemplo, considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, partindo de suas experiências sociais, mediante as quais são abordados conteúdos mais abstratos.

A aprendizagem escolar, ao promover um conhecimento legitimado pela sociedade, só se torna significativa para o(a) aluno(a) se fizer uso e valorizar seus conhecimentos anteriores, se produzir saberes novos, que façam sentido na vida fora da escola, se possibilitar a inserção do jovem e adulto no mundo letrado (BRASIL, 2006, p. 8).

Assim sendo, além da valorização dos saberes acumulados nas vivências dos jovens e adultos, configura-os como coprodutores do conhecimento, o que torna a aprendizagem muito mais significativa e estimulante para eles. A esses postulados subjaz o princípio da socioconstrução do conhecimento, segundo o qual a aprendizagem acontece através da interação dos sujeitos entre si e com o objeto de conhecimento.

Neste trabalho, consideramos que tais critérios são válidos em se tratando também da elaboração de material didático. Desse modo, apropriamo-nos deles e dos referenciais acerca do ensino de Língua Portuguesa para balizar o planejamento do projeto didático que será apresentado a seguir.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO

Esta seção descreve o projeto didático para turma de PROEJA no nível médio. Vale salientar, desde já, que nossa intenção não é oferecer um material didático pronto e acabado. O propósito é apresentar algumas orientações que demandam uma participação ativa do professor – quanto à seleção de textos, adequação do tempo e do espaço escolar – e dos alunos, o que demonstra o caráter flexível delas.

O projeto didático congrega práticas de leitura, produção textual, literatura e análise linguística e toma por base um eixo temático: o mundo do trabalho. Mediante a leitura e a produção de textos em gêneros diversos, serão abordadas questões relativas ao trabalho em diferentes contextos e épocas, de modo que os alunos compreendam como se dão relações de trabalho em nossa sociedade e como elas se constituem historicamente.

Nesse sentido, serão solicitadas pesquisas e leituras de textos sobre a temática, assim como o estabelecimento de relações entre eles, de modo a focar diferentes perspectivas sobre o trabalho. Do mesmo modo, haverá momentos de produção de textos em gêneros diversos, sempre os relacionando à temática em estudo. Imersas nessas atividades de leitura e de produção textual, também serão abordadas questões de literatura, especificamente a literatura de cordel. Todas essas atividades propiciam, mesmo que indiretamente, a realização de momentos de análise linguística, em sua dimensão epilinguística e não metalinguística.

Portanto, o presente projeto procura contemplar, de modo articulado, os diferentes conteúdos que compõem o componente curricular de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que considera aspectos temáticos relativos à especificidade dos cursos técnicos de nível médio, a saber, a relação com o mundo do trabalho.

Disso decorre a pertinência da proposta aqui sugerida. Quanto à temática, constitui, conforme já citamos, um ponto que deve ser abordado em se tratando da modalidade a que se destina: a educação profissional de nível médio. Por outro lado, é importante salientarmos que as atividades não visam somente a instrumentalizar tecnicamente o aluno/profissional para o exercício do trabalho; constitui também uma ferramenta que proporciona a formação ampliada em diversos campos do conhecimento: a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura. Além disso, é pertinente quando consideramos o próprio perfil de alunos de PROEJA, que são (potenciais) trabalhadores. Portanto, não se trata, evidentemente, de apresentar aos alunos as características do mundo do trabalho, pois sabemos que muitos deles são trabalhadores e, de uma forma ou de outra, já se encontram inseridos nesse contexto; mas de realizar algumas reflexões sobre elementos que constituem as relações de trabalho em diferentes contextos.

O objetivo geral da proposta é compreender, em textos de natureza diversa, fatos, pontos de vista e ideologias relativas a aspectos do mundo do trabalho em diferentes contextos e épocas e à própria participação dos sujeitos nesse processo. Os objetivos específicos são: (1) entender, mediante a construção de sentidos em textos diversos, fatos e opiniões acerca do mundo do trabalho em diferentes contextos e épocas; (2) compreender características e funcionalidades de gêneros imersos em variadas situações comunicativas, que comportem desde o desenvolvimento de uma visão crítica acerca do tema até a possibilidade de participação e intervenção na dinâmica do mundo do trabalho e em outras práticas sociais; (3) comparar textos de diferentes gêneros e linguagens quanto à abordagem do tema em estudo; (4) reconhecer a arte – e mais especificamente a literatura de cordel – simultaneamente como manifestação estética e trabalho.

Os conteúdos estipulados são: leitura de textos em gêneros variados, como filme, poema, conto, entrevista, currículo, biografia; literatura de cordel; escuta de textos (debate e exposição oral); produção de textos nos gêneros entrevista, currículo, exposição oral, poema e relatório.

Os encaminhamentos metodológicos aparecem descritos abaixo, com a respectiva indicação da carga horária estimada.

1 Pesquisa na internet e/ou em outras fontes sobre o mundo do trabalho: “O trabalho em diferentes sociedades e em diferentes épocas” (2 h/a²⁴). Neste primeiro momento, pretendemos que os alunos tomem conhecimento da temática que permeará os estudos nas aulas seguintes. Assim, pretendemos realizar uma pesquisa em fontes variadas (a internet e/ou livros), disponibilizando para isso um laboratório de informática e/ou uma biblioteca. Sugerimos para essa atividade a divisão da turma em grupos para abordarem os seguintes temas: o trabalho na antiguidade, o trabalho e as novas tecnologias, o trabalho na cidade e no campo, o desemprego, o trabalho infantil em diferentes momentos históricos. É possível elencar mais temas ou então distribuir o mesmo tema para dois grupos.

2 Socialização das pesquisas (2 h/a). Propor a realização de uma breve exposição oral de cada grupo, como forma de socializar as pesquisas realizadas. Ao final das exposições, é interessante realizarmos uma discussão com toda a turma sobre os trabalhos apresentados.

3 Apreciação do filme “Tempos modernos” (1936, Dir. Charles Chaplin, 87 min.); comparação do filme aos textos “Ode triunfal”, de Álvaro de Campos, e “A máquina extraviada”, de José J. Veiga. (4 h/a). Depois da tomada de conhecimento da temática, é o momento de iniciarmos um trabalho mais específico de leitura e de produção de textos. Nessa etapa, propomos assistir ao filme “Tempos modernos” e confrontá-lo, quanto às ideias que veicula, ao poema “Ode triunfal” de Álvaro de Campos e ao conto “A máquina extraviada” de José J. Veiga. Tanto o filme quanto os dois textos abordam a temática do trabalho relacionado às novas tecnologias, mas de diferentes perspectivas: enquanto o poema apresenta uma idolatria à modernização e às máquinas no mundo do trabalho, o filme e o conto traduzem uma

24

Cada hora-aula, no contexto aqui considerado, corresponde a 45 (quarenta e cinco) minutos.

visão crítica acerca dessa idolatria. Essa comparação pode ser feita por meio de um debate ou de uma dinâmica chamada “Grupo de vocalização e grupo de observação”²⁵.

4 Entrevista com pessoas que desempenham diferentes profissões: estudo do gênero entrevista (2 h/a). Depois de analisar diferentes percepções acerca de relações de trabalho na sociedade, podemos encaminhar a realização de entrevistas com pessoas que desempenham as mais variadas profissões. Num primeiro momento, é necessário fazer uma reflexão acerca das características do gênero (contexto de produção; elementos temáticos, composicionais e estilísticos) por meio da leitura e análise de um exemplar do gênero, disponível, por exemplo, em revistas ou jornais. Em seguida, elege as profissões cujos profissionais serão entrevistados e também formularmos algumas questões que serão comuns a todas as entrevistas (salientando que outras questões podem ser acrescentadas a depender do andamento da entrevista). Por fim, dividir a turma em duplas para a realização da tarefa.

5 Socialização oral das entrevistas e exposição, por um profissional da área, sobre as diferentes possibilidades profissionais do técnico de nível médio na respectiva área do curso (2 h/a). Nesse momento, as duplas socializam, num breve debate, alguns pontos importantes das entrevistas. Por fim, podemos articular, com um professor da área técnica do respectivo curso, uma exposição sobre as possibilidades profissionais e os campos de atuação do técnico de nível médio em tal área.

6 Produção de um currículo (2 h/a). Depois de refletir sobre as profissões e o próprio campo de atuação do futuro técnico, sugerimos trabalhar o gênero currículo, que é essencial ao ingresso no mercado de trabalho. A princípio, realizar a leitura de um exemplar do gênero, de modo a explicitar brevemente suas características. Em seguida, solicitar a cada aluno a produção de seu currículo.

25 Essa dinâmica consiste numa espécie de debate regrado. A turma é dividida em dois grupos: um de vocalização, menor, com cerca de cinco a seis alunos; e outro de observação, que será o restante da turma. Os alunos do grupo de vocalização têm a palavra e discutem livremente o tema sugerido pelo professor, e os do outro grupo apenas observam. Depois de um determinado tempo estipulado pelo professor, este solicita que outros alunos façam parte do grupo de vocalização, promovendo um rodízio entre os alunos da turma. Quando o professor considerar que a discussão contemplou o tema em estudo, dilui os grupos e faz uma sistematização das ideias com toda a turma.

7 A arte como trabalho: a poesia de cordel (4 h/a). No contexto das profissões e das relações de trabalho, neste momento é interessante também refletir sobre a arte como manifestação estética e como trabalho. Assim, optamos por escolher os cordelistas como representantes desse perfil, já que são figuras presentes no cotidiano da região. Primeiramente, indicamos fazer a leitura de poemas de cordel, a fim de reconhecer essa manifestação artística e as características do texto poético, como função, aspectos temáticos, estilísticos e composicionais. Em seguida, estudar a biografia de algum cordelista ou, a depender da disponibilidade, convidar um cordelista para uma conversa com a turma. Por fim, solicitar a produção individual de poemas de cordel para serem expostos num varal de poesias (que pode ser montado na própria sala de aula ou na biblioteca da escola).

8 Produção de relatório sobre o desenvolvimento das atividades (2 h/a). Essa atividade, embora seja apresentada aqui como finalização da proposta, vai permear a execução de todas as atividades. Assim, logo no início do processo, é preciso orientar que todas as atividades realizadas deverão ser registradas num relatório a ser produzido individualmente e considerado como instrumento de avaliação. Desse modo, nesse texto constará o relato das tarefas executadas por cada aluno (individual e coletivamente), bem como as produções textuais solicitadas no desenvolvimento das atividades. Optamos por reservar uma carga-horária específica para essa atividade, haja vista que os alunos podem ter dúvidas quanto à organização do texto, o que torna imprescindível a mediação do professor em sala de aula para saná-las.

CONCLUSÃO

O presente trabalho procurou apresentar uma sugestão de projeto didático de Língua Portuguesa a ser implementado em turma de PROEJA e até de EJA. Não se trata, evidentemente, de uma receita a ser rigorosamente seguida e infalivelmente bem-sucedida. Muitas das sugestões apresentadas são flexíveis e podem ser adaptadas pelo professor de acordo com sua realidade, como as necessidades de aprendizagem do alunado, as características do curso, o tempo, os espaços e os recursos humanos e materiais disponíveis, entre outras especificidades.

No entanto, a despeito de compreender um conjunto muito reduzido de aulas e poucos conteúdos dentre os muitos a serem ensinados e aprendidos para que os alunos se tornem leitores e escritores proficientes, consideramos que estamos propiciando um momento de discussão fértil sobre a modalidade PROEJA. Por meio deste trabalho, estamos socializando nossas experiências e vivências com tal modalidade; oferecendo também algumas possibilidades metodológicas para a atuação docente; por fim, socializando algumas concepções teóricas que precisam balizar toda e qualquer construção de material didático, as quais constituem ferramentas muito importantes na formação e na atuação do professor em diferentes níveis e modalidades de ensino, mas principalmente na educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena Nagamini; MICHELETTI, Guaraciaba. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 2. (Aprender e ensinar com textos).

BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunas e alunos da EJA. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2011.

BRASIL/SEMTEC. **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/ SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada).

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. **Material didático para o PROEJA**: da teoria à prática. (mimeo). 2010.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.).

Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. (Estratégias de ensino 2).

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006. (Estratégias de ensino 2).

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran Ferreira de; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006. (Estratégias de ensino 2).

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LÍNGUA INGLESA NO IFCE – CAMPUS DE SOBRAL

Nórlia Nabuco Parente (IFCE)

Patrícia Lana Pinheiro (IFCE)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir das experiências vivenciadas com o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Câmpus de Sobral, consideramos necessário abrir um debate acerca de algumas questões, como o fazer pedagógico do professor, a ementa dessas disciplinas, e o comportamento e o rendimento dos alunos.

A educação profissional não costuma ser colocada em pauta nas discussões pedagógicas como merece ser. O preconceito formado por um pensamento tradicional, enraizado no colonialismo, que associa essa modalidade à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido um dualismo entre ensino técnico e ensino superior. Contudo, ambos têm sua especificidade e importância na sociedade.

O ensino técnico requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. Atualmente, a educação profissional de nível técnico é uma modalidade de educação destinada ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, a ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 dispõe em seus Art. 39 a 42 que “a Educação Profissional [deve] estar

integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”.

Falar de educação profissional, atualmente, também é falar da implantação da política de expansão da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica, pela lei 11.892²⁶, de 29 de dezembro de 2008. A referida lei já se reflete no cotidiano pedagógico do IFCE – Campus de Sobral. Por esta ser a principal cidade da Região Norte do Estado do Ceará, o Campus recebe alunos de diversas localidades dessa região, o que resulta em turmas extremamente heterogêneas, tanto em faixa etária quanto em nível de rendimento escolar. Devido a isso, no primeiro semestre dos cursos técnicos, são oferecidas cinco disciplinas de revisão dos conteúdos do Ensino Médio, com o intuito de minimizar os problemas advindos, principalmente, da educação básica, a saber: Português, Inglês, Matemática, Física e Química.

Destarte, apesar de os alunos já terem frequentado a escola básica por vários anos e de já terem visto esses conteúdos em maior ou menor medida, torna-se, ainda, um desafio construir uma aprendizagem significativa dos mesmos em oitenta horas-aula. No caso do Português, que é a língua por eles usada desde crianças, percebeu-se dificuldade dos alunos nas competências interativa, textual e gramatical. No caso do Inglês, esse desafio torna-se ainda maior, porque, normalmente, os alunos chegam como *real beginners*, ou seja, como iniciantes reais no estudo da língua, e precisam aprender muito conteúdo em tempo escasso. Ademais, não há continuidade nesse conteúdo nos semestres posteriores.

Feitas por meio de notas de campo, as observações de Português foram realizadas com os alunos do primeiro período do Curso Técnico em Meio Ambiente, durante os meses de abril, maio e junho de 2010. Já as de Inglês foram realizadas com os alunos do primeiro semestre dos cursos de Fruticultura e Agroindústria, no primeiro semestre letivo de 2011. Foram também aplicados questionários aos alunos das aulas de Português com quatro perguntas que visavam extrair informações relacionadas ao estudo dessa língua em sua visão. Nas aulas de Inglês, o único instrumento foi somente a observação das aulas, como prática reflexiva de pesquisa-ação (PERRENOUD, 2002),

26 Esta lei está disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 25 de novembro de 2012.

do rendimento dos alunos em suas avaliações, e de opiniões emitidas por eles ao longo do semestre letivo de 2011.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NORTEADORES

Subsidiaram este trabalho teóricos da área da Linguística que desenvolveram estudos sobre comunicação, leitura e gramática, as orientações didáticas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN/ MEC/SEMTEC, 2002, e os pressupostos sobre o ensino de inglês para fins específicos.

Buscou-se em Saussure (2006) compreender, na visão da Linguística moderna, as dicotomias entre língua, fala e escrita, afirmando que “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 2006, p. 16). Dessa forma, podemos entender que a linguagem é um organismo vivo e dinâmico, e que quem pretende ensiná-la deve considerar esse princípio. Também afirma Saussure (2006, p. 16) que “a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto passado”.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que é preciso ensinar a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa considerando seus aspectos históricos, sociais e culturais. Nas observações realizadas, o ensino de ambas as línguas é concebido como uma atividade que deve levar em conta todos os aspectos da linguagem, e não apenas o estudo da gramática normativa, que vem sendo priorizado por muitos séculos nas escolas.

Em Freire (1989), encontra-se, também, o respaldo necessário a este trabalho. O autor afirma que linguagem e realidade estão dinamicamente presas uma à outra, pois “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 11). Com base nessa afirmação, entende-se que, para uma leitura crítica e para a compreensão de um texto, as percepções entre o texto e o contexto devem ser estimuladas pelo professor de línguas. Assim, o aluno será capaz de ler criticamente a partir do trabalho com a leitura do mundo atrelada ao contexto social em que vive.

Isso vai de encontro ao que pregam os pressupostos do ensino de inglês para fins específicos, conhecido como *English for Specific Purposes* (ESP) ou inglês instrumental, que é muito difundido para a habilidade da leitura. Como a Língua Inglesa hoje é considerada uma língua franca, ou seja, aquela usada em negociações comerciais e em atividades diversas, como em manuais de instrução e em artigos de publicação internacional, a habilidade da leitura tem sido a mais trabalhada em instituições de ensino técnico e superior devido à carga horária reduzida para o ensino das demais habilidades²⁷ e, principalmente, à importância de o aluno conseguir, pelo menos, compreender textos em Língua Inglesa, de preferência aqueles de sua área de trabalho.

O ESP possui foco no aprendiz e em suas necessidades de ensino. No IFCE – Câmpus de Sobral, entende-se que esse foco incide na necessidade de o aluno aprender a habilidade de leitura, para caso venha a ler textos em inglês em outras disciplinas. Dessa maneira, o inglês instrumental volta-se somente para a habilidade da leitura, cujas características consistem em trabalhar o desenvolvimento de estratégias²⁸, a compreensão global e detalhada dos textos e a aprendizagem de estruturas gramaticais da língua alvo (HUTCHINSON; WATERS, 1992).

Para que o ensino seja efetivo e promova aprendizagem significativa, os textos precisam ser contextualizados à realidade dos alunos, dado que a leitura também é uma importante forma de comunicação, e dado que os gêneros são seus facilitadores, estando presentes em todas as esferas da sociedade e sendo necessários para que a comunicação, de fato, ocorra (BAKTHIN, 1979/1992). O ensino de línguas estrangeiras modernas, pois, deve fazer parte do currículo de qualquer instituição educacional, mesmo que seja

27 Nos PCNs de Ensino Médio (2002), as línguas estrangeiras modernas estão vinculadas a uma grande área denominada “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, com a justificativa de que é essencial deixar de considerar essas línguas como disciplinas isoladas no currículo. Os PCNs enfatizam a importância de uma aprendizagem contextualizada e de todas as habilidades, o que faz com que o ensino também se torne mais atrativo, já que o foco não seriam mais as competências gramaticais tão trabalhadas ao longo dos anos nas escolas brasileiras, e que, no final, não faziam sentido aos alunos, que, por conseguinte, não as aprendiam.

28 Dentre essas estratégias, estão o reconhecimento de gêneros, a leitura rápida (*skimming*), a leitura para informações específicas (*scanning*), o reconhecimento de palavras cognatas, o auxílio de marcas tipográficas e de informação não verbal na compreensão do texto e a inferência contextual.

possível enfatizar uma das habilidades, como ocorre com o ensino da leitura nas ementas das disciplinas de Inglês do IFCE – Câmpus de Sobral. Vale ressaltar que a habilidade da leitura deve ser trabalhada de modo contextualizado em qualquer língua, portanto, isso deve ser levado em conta na prática pedagógica das disciplinas de Inglês e de Português em mesma medida.

Aprofundando a discussão sobre linguagem, Vanoye (1981) representa um referencial teórico importante para o entendimento acerca de seus diferentes níveis, que levam à existência de várias línguas num mesmo espaço e tempo histórico. Essa constatação é essencial para a distinção entre língua falada e língua escrita, distinção essa que se apoia em critérios não tão precisos, como socioculturais, situacionais e regionais. Segundo Vanoye:

[...] o essencial é ter consciência desses níveis de linguagem na medida em que determinam o bom funcionamento da comunicação. Tentar adaptar a própria linguagem ao interlocutor já é efetuar um ato de comunicação. É difícil imaginar como o professor daria suas aulas se não empregasse uma linguagem acessível às crianças; entretanto, a preocupação de levar os alunos à utilização da linguagem um pouco mais trabalhada que a de seus ouvintes, tanto no vocabulário quanto na sintaxe. (VANOYE, 1981, p. 30).

Portanto, à luz do pensamento do autor, não existe “erro” que os falantes possam cometer, mas inadequação, o que deve ser enfatizado e devidamente explicado aos alunos, no contexto deste artigo, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. Essa ideia de Vanoye (1981) também dialoga com o pensamento de Bagno (2007) presente no seu livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?*, ao dizer que esse preconceito “está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa” (BAGNO, 2007, p. 09). Isso leva ao falso pensamento de que quem não domina a gramática não domina a língua, embora seja importante, na escola, que seja aprendida a sua variante formal:

A língua é um enorme *iceberg* flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada *norma culta*. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é *parcial* (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua — afinal, a ponta do *iceberg* que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito lingüístico (BAGNO, 2007 p.09).

Bagno (2007) desmitificou, assim, as ideias de que “brasileiro não sabe Português” ou de que “Português é muito difícil”, que são tão enraizadas na cultura brasileira, não excluindo, contudo, a importância do estudo da gramática normativa, destacando a importância de considerar as variações linguísticas, as formas de uso da língua e sua contextualização no ensino.

As orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) seguem essa mesma direção sobre uma metodologia no ensino de Língua Portuguesa contextualizado, apontando caminhos que vão além dos conhecimentos linguísticos, contemplando observação, análise, reflexão, planificação, tomada de decisão e, finalmente, ação. É uma proposta voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, que implicam a resolução de problemas relacionados à interação, produção textual, gramática e linguagem digital, cabendo à escola “desenvolver competências no aluno, de forma progressiva, sem perder de vista o lugar social que ele ocupa e pode ocupar” (BRASIL, 2002, p. 57). Nessa afirmação, é nítida a preocupação com a formação do aluno para sua atuação na sociedade, já que a língua deve ser ensinada para ser usada nas mais diversas situações:

Desde a infância, todos os falantes de uma língua comunicam-se com base em uma gramática internalizada, que depende de aprendizagem sistemática, pois adquire pelo

contato com os demais falantes. É a partir desse saber linguístico implícito que os usuários se fazem entender, de uma forma ou de outra, e deixam transparecer as marcas de sua origem, idade, nível sociocultural (BRASIL, 2002, p.57).

De posse desses conhecimentos, parte-se agora para a análise das observações das aulas de Português e de Inglês e para os seus desdobramentos. As análises serão divididas em duas etapas: Observação das aulas de Português e Observação das aulas de Inglês, como constam a seguir.

3 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES

Tanto as observações das aulas de Português quanto as das aulas de Inglês foram pautadas pelos pressupostos teórico-metodológicos vistos acima. Por uma questão de organização, as observações serão separadas em Observação das aulas de Português e Observação das aulas de Inglês e, ao final, serão tecidas as reflexões que emergiram das análises.

3.1 OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE PORTUGUÊS

Nas aulas de Português, buscou-se observar nos alunos as seguintes habilidades: a) reconhecer, produzir e compreender uma produção textual; b) analisar e interpretar textos no contexto de interlocução; c) reconhecer a tipologia textual; d) reconhecer os recursos expressivos das linguagens; e) compreender as peculiaridades das modalidades oral e escrita da língua e as adequações de uso; f) analisar criticamente os textos, reconhecendo suas interações e informações implícitas; e g) desenvolver a fala argumentativa e a comunicação em público.

Os resultados dos questionários revelaram que a maioria dos envolvidos na pesquisa não gosta de estudar a Língua Portuguesa e tem dificuldade de assimilar os conteúdos. Essas dificuldades estão relacionadas aos conflitos entre a fala e a escrita e à complexidade das regras gramaticais, o que compromete a produção textual. Sobre esse conflito, esclarece Saussure que:

A língua evolui sem cessar, ao passo que a escrita tende a permanecer imóvel. Segue-se que a grafia acaba por não mais corresponder àquilo que deve representar. [...] Durante certo tempo, modifica-se o signo gráfico para conformá-lo às mudanças de pronúncia, mas depois se renuncia a isso. (SAUSSURE, 2006, p. 37).

Essa ideia também está presente na crítica de Bagno, ao dizer que:

Essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data de antes de Cristo! [...] É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma. (BAGNO, 2007, p. 52).

Dentre as possíveis causas para essas dificuldades, os alunos apontaram: a forma como o Português é ensinado, a falta de incentivo à oralidade e à produção textual e o excesso no estudo de regras gramaticais. Sobre a complexidade e excesso dessas regras, completa Bagno (2007) que a gramática normativa é uma decorrência da língua, mas que, por ter se tornado um instrumento de poder e de controle, é transmitida a ideia contrária, que é a de os indivíduos precisarem dela.

Ao serem questionados sobre como a disciplina de Português Instrumental poderia contribuir para os estudos no curso técnico em Meio Ambiente, os envolvidos na pesquisa responderam, em sua maioria, que seria necessário melhorar a oralidade e a produção textual. Essa orientação recebida dos alunos também é observada nos PCNs, em recomendações para que os professores de Língua Portuguesa partam de uma concepção comum:

Pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade. [...] A exploração da literatura, da gramática, da produção de textos e da oralidade pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades distintas, ligadas à leitura, aos conhecimentos linguísticos, à escrita e à fala (BRASIL, 2002, p.70).

Durante a observação participante, constatou-se que os alunos tinham receio em expor suas opiniões. Percebeu-se que, apesar de estarem no nível médio, ainda é comum comentários sobre possíveis “erros” de português na fala e na escrita, acompanhados de críticas que podem constranger ou retrainir seu potencial de escrita e de interlocução. Isso comprova que o preconceito linguístico, mesmo velado, ainda está presente entre os estudantes, o que, na visão de Bagno (2007, p.61, grifos do autor), “é o velho preconceito *grafocêntrico*, isto é, a análise de *toda a língua* do ponto de vista restrito da escrita, que impede o reconhecimento da verdadeira realidade linguística”.

Ao longo do semestre, os alunos produziram textos orais e escritos, nos quais puderam exercer a competência interativa. Os alunos apresentaram trabalhos sobre figuras de linguagem, variações linguísticas, funções da linguagem e elementos da comunicação. Um dos temas mais debatidos foi o preconceito linguístico. Os alunos mostraram interesse por ele, acalorando as discussões, que se apoiaram no referencial teórico adotado neste artigo. A adequabilidade e aceitabilidade nas formas de uso e níveis da língua também foram discutidas e exploradas. Os alunos encenaram situações diversas de uso, diferenças regionais, culturais e situacionais.

Isso mostra que os trabalhos realizados se aproximaram da realidade vivida por eles, que é justamente a de um português rico em variações regionais e de uso. No entanto, ainda assim, houve reclamações de um excesso de estudos gramaticais da Língua Portuguesa e de escassez de incentivo à oralidade e a produções textuais escritas em gêneros diversos.

3.2 OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE INGLÊS

Tanto os alunos da Fruticultura quanto os da Agroindústria que foram observados eram *real beginners* na aprendizagem da Língua Inglesa, ou seja, possuíam conhecimento extremamente elementar e praticamente traziam consigo o verbo “to be” no *Simple Present* decorado, sem saber utilizá-lo em frases ou em textos.

Foram trabalhadas estratégias de leitura distintas: reconhecimento de gêneros textuais, de palavras cognatas, de leitura rápida (*skimming*), de leitura para objetivos específicos (*scanning*), de inferência contextual, de auxílio de informação não verbal e de marcas tipográficas para interpretação do texto lido. Foram trabalhados também alguns tempos verbais e alguns tópicos gramaticais, como grupos nominais, grau de adjetivos e afixos. Para tal, foram utilizados dois livros didáticos que se dizem próprios para o ensino de inglês instrumental, os quais, inclusive, trazem simplificações nas explicações que podem levar o aluno a cometer algum erro, como ao afirmar que “as well as” pode significar “além de”²⁹.

Observou-se que as palavras cognatas foram a estratégia principal utilizada pelos alunos na compreensão do texto, porque elas eram o que eles possuíam de familiar naquele universo novo e estranho, ou seja, eram o porto seguro onde eles poderiam se apoiar. Quanto menos palavras cognatas tinha o texto, mais difícil se tornava sua leitura, mesmo que ele viesse acompanhado por ilustrações ou outras informações não verbais.

As estratégias de leitura *skimming* e *scanning* foram facilmente apreendidas pelos alunos, tanto que, nas avaliações, normalmente eram questões em que não demonstravam dificuldade, exceto quando havia poucas palavras cognatas no texto. A maior dificuldade deu-se quando os estudos mais específicos sobre gramática foram introduzidos. Havia muita confusão no uso de tempos verbais, como *Simple Present* e *Present Continuous*, e também na identificação de grupos nominais. Ademais, essa necessidade de passar por pontos gramaticais sempre voltados à leitura, sem a interação que a produção e a compreensão oral proporcionam, acabou por tornar as aulas cansativas e monótonas para os alunos, o que os desmotivava

29 Por questões éticas, os nomes dos materiais não serão informados aqui, até porque não é intuito deste artigo analisá-los de maneira aprofundada para o apontamento de sugestões de melhorias a serem feitas.

ainda mais na aprendizagem da Língua Inglesa, já que era comum ouvir deles a frase “eu não gosto de Inglês” ou “eu não sei para que preciso aprender isso”.

Mesmo indo mais devagar, no ritmo deles, e trazendo atividades diferenciadas, como músicas e jogos, percebeu-se que os estudantes não fixavam o que estudavam, o que ocorria devido a alguns fatores, como: a falta de tempo de que dispunham para os estudos, porque a maioria trabalhava; a falta de interesse que possuíam em aprender a Língua Inglesa, porque consideravam que ela não era necessária, já que até então não o foi; a falta de continuidade do ensino da Língua Inglesa nos semestres subsequentes; a falta de tempo para que o ensino de tópicos novos e diferentes ocorresse de maneira efetiva e que possibilitasse aprendizagem significativa; o fato de terem que estudar apenas a habilidade da leitura.

Portanto, as oitenta horas-aula por semestre dos cursos técnicos configuraram-se como insuficientes mediante a quantidade de conteúdos ministrados na disciplina de Língua Inglesa e mediante a dificuldade que os alunos apresentavam. Para que consolidassem os conteúdos de maior complexidade, foram utilizadas cerca de seis a oito horas para cada tópico, o que impossibilitou o cumprimento de todo o conteúdo dentro da carga horária proposta pela ementa da disciplina. O desinteresse que demonstravam, também, pela monotonia dos estudos com foco na leitura, revelaram a necessidade de se trabalharem as quatro habilidades da língua, mesmo em carga horária reduzida, para que se estimule o desenvolvimento da competência comunicativa de forma contextualizada e interdisciplinar, conforme consta nos PCNs do Ensino Médio (2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das observações de aula realizadas, dos questionários dos alunos, do seu rendimento nas avaliações ao longo do semestre e das opiniões por eles emitidas, tecem-se reflexões importantes sobre a prática pedagógica dos professores, sobre as ementas das disciplinas, sobre o comportamento dos alunos e até mesmo sobre os materiais didáticos adotados nas aulas.

Tanto nas aulas de Português quanto nas de Inglês, observou-se desinteresse dos alunos quando os assuntos estudados eram

tópicos gramaticais. Esse desinteresse pode estar relacionado ao fato de tais línguas terem sido ensinadas por meio de regras em demasia durante o ensino básico.

Além disso, em ambas as disciplinas, verificou-se haver pouco espaço na ementa e nas aulas para a prática oral e escrita de ambas as línguas, o que gerou, do mesmo modo, desinteresse nos alunos, e o que vai contra o que pregam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Assim, privilegia-se de maneira explícita a variante escrita e formal da língua, distanciando-a de parte de seus usos cultural e socialmente contextualizados, o que era contornado pelo professor, de alguma maneira, por meio de atividades extras. Já para tópicos gramaticais, há espaço de sobra nessas ementas e, também, nas aulas.

Quanto às aulas de Inglês, percebe-se que o ensino torna-se desvalorizado por não haver continuidade nos semestres subsequentes, além de a carga horária de oitenta horas-aula ser insuficiente para o cumprimento eficaz dos conteúdos, que são muito novos para os alunos. Ademais, percebe-se a necessidade de o professor complementar as informações dos materiais didáticos utilizados, seja com informações corretas para corrigir as simplificações que eles trazem ou com recursos extras para que as aulas sejam mais interessantes.

Tudo isso aponta tanto para mudanças na prática pedagógica quanto na ementa de ambas as disciplinas, sendo necessário levar em consideração diversos usos da língua e de outras habilidades fundamentais para a comunicação, como a compreensão e produção oral e a produção escrita, principalmente no contexto do ensino técnico e da atuação profissional, já que se trata de uma instituição de educação profissional, técnica e tecnológica.

Os recursos dos materiais utilizados se mostraram insuficientes para as aulas, assim como é insuficiente a carga horária das mesmas, ainda mais para a elaboração de materiais de aula voltados a esse público. Isso também revela a necessidade de criação de materiais didáticos de Inglês e de Português para alunos do ensino técnico da rede federal, com o intuito de promover aprendizagem mais significativa.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como é que se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Ministério da Educação. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1996.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning-centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VANOYE, F. **Usos da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

ANA ELISA RIBEIRO (CEFET-MG) Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde ministra disciplinas na graduação em Letras (Tecnologias da Edição) e no mestrado em Estudos de Linguagens. Foi editora-chefe da revista Educação & Tecnologia, além de coordenadora geral de divulgação científica e tecnológica e coordenadora geral do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu do CEFET-MG. Doutora em Linguística Aplicada (Linguagem e tecnologia) e mestre em Estudos Linguísticos (Cognição, linguagem e cultura) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também se bacharelou e licenciou em Letras/Português. É pós-doutora em Comunicação pela PUC-Minas (2009-2010), com pesquisa sobre layout e leitura. Atualmente, desenvolve pesquisa de pós-doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. É coordenadora adjunta do Núcleo de Pesquisa em Produção Editorial da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). Atualmente, é coordenadora adjunta do PPG em Estudos de Linguagens. É líder do grupo de pesquisa (CNPq) Escritas Profissionais e Processos de Edição. Também tem produção cultural, atuando como cronista do Digestivo Cultural (SP) desde 2003.

AVELAR AMORIM (UFPI) Professor Titular da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Universidade Federal do Piauí (2005) e especialização em História Cultural pela Universidade Federal do Piauí (2008). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas.

EVANDRO GONÇALVES LEITE (IFRN) Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Câmpus Pau dos Ferros (IFRN/PF). Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2009). E-mail: evandro.leite@ifrn.edu.br

FRANCISCO KELSEN DE OLIVEIRA (IFSPE) Professor assistente do curso de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSPE). Possui mestrado em Computação Aplicada (2010) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduação em Licenciatura em Matemática (2007) pela mesma instituição (UECE). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Redes de Computadores e Engenharia de Software, além disso atua nas áreas de Educação a Distância, Informática Educativa, Educação Matemática e Etnomatemática.

JOSÉ RIBAMAR LOPES BATISTA JÚNIOR (UFPI) Doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB (2008). Graduação em Letras-Português (UFPI/2001). Especialização em Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa (UFPA/2007). É membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Atualmente, é professor efetivo do Colégio Agrícola de Floriano (CAF/UFPI). Dedicar-se a estudos nas áreas dos Novos Estudos do Letramento e da Análise de Discurso Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas de letramento (práticas de leitura e escrita), novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa, identidades, discursos, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

KÉLVYA FREITAS ABREU (IFSPE) Professora de espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSPE). Mestre em Linguística e licenciada em Letras (Português - Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua na área de Linguística Aplicada com ênfase ao ensino e aprendizagem do espanhol como Língua Estrangeira em suas pesquisas.

NÓRLIANABUCOPARENTE (IFCE): Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. Possui graduação em Pedagogia, Licenciatura em Língua Portuguesa e Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.

PATRICIA LANA PINHEIRO (IFCE): Professora efetiva de língua inglesa e língua portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no Campus de Sobral. Graduada em Letras Português-Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia (2007), especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras e Novas Tecnologias pela Universidade Federal de Uberlândia (2011), e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2010). Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de língua estrangeira (alemã e inglesa), ensino de língua portuguesa, elaboração e avaliação de material didático, análise do discurso e estudo das representações sociais.

PRISCILA ALIANÇA (IFRN) Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Líder do grupo de pesquisa GPDEL. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas, pedagogia crítica, abordagem (auto)biográfica.

RAIMUNDO NONATO MOURA FURTADO (IFCE) Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Graduado em Letras (Português- Espanhol) e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Tem experiência na área de Linguística e Linguística Aplicada, dedicando-se aos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeira, formação de professores de LE, produção de textos, multiletramentos e letramento crítico.

RITA RODRIGUES DE SOUZA (IFG) Professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus de Jataí. Doutoranda em Linguística Aplicada do Programa de Estudos Linguísticos da UNESP-SJRP com o Projeto de Pesquisa Iniciação Científica - EM: práticas de leitura do subgênero Revisão de Literatura. Possui graduação em Letras Licenciatura Português Espanhol pela Universidade Federal de Goiás (2001) e mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2004) e

especialização em Educação a Distância pelo SENAC/DF (2008) e em Psicopedagogia Institucional pela UGF (2011). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua espanhola, ensino de língua portuguesa e literatura brasileira, texto midiático e escrita. Atua, também, com tradução português/espanhol.

SAMUEL DE CARVALHO LIMA (IFRN) Professor da matéria/disciplina Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do grupo de pesquisa Hiperged. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas, ensino de línguas mediado por computador, propostas de atividades online, letramento digital.

IFRN
Editores ■■■■

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte iniciou em 1985 suas atividades editoriais com a publicação da Revista da ETRN, que a partir de 1999 se transformou na Revista Holos, em formato impresso e, posteriormente, eletrônico. Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa que fundou, em 2005, a editora do IFRN. A publicação dos primeiros livros da Instituição foi resultado de pesquisas dos professores para auxiliar os estudantes nas diversas disciplinas e cursos.

Buscando consolidar uma política editorial cuja qualidade é prioridade, a Editora do IFRN, na sua função de difusora do conhecimento já contabiliza várias publicações em diversas áreas temáticas.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE



SAMUEL DE CARVALHO LIMA (IFRN) Professor da matéria/disciplina Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Membro do grupo de pesquisa Hiperged. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de línguas, ensino de línguas mediado por computador, propostas de atividades online, letramento digital.



JOSÉ RIBAMAR LOPES BATISTA JÚNIOR (UFPI) Doutorando e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB (2008). Graduação em Letras-Português (UFPI/2001). Especialização em Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa (UFPA/2007). É membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Atualmente, é professor efetivo do Colégio Agrícola de Floriano (CAF/UFPI). Dedicar-se a estudos nas áreas dos Novos Estudos do Letramento e da Análise de Discurso Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas de letramento (práticas de leitura e escrita), novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa, identidades, discursos, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

“Como podemos aprofundar, a discussão sobre as linguagens por meio dos relatos de experiências da educação profissional e tecnológica trazidos à lume pelos autores deste livro é um brinde à capacidade criativa dos docentes que, inseridos no contexto da educação tecnológica, interrogam esse contexto, o currículo e o seu fazer pedagógico. Portanto, olhar para suas práticas de ensino consiste em um exercício crítico e, por isso, rico do qual emergem oportunidades concretas de produção de conhecimento relevante não apenas para o avanço das pesquisas sobre essa modalidade de educação, como também para questionar as políticas públicas da educação profissional e tecnológica brasileira.”

Júlio Araújo, Pós-Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC

