

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
(Organizadora)

Múltiplos Olhares para a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras/Adicionais





Universidade Estadual da Paraíba

Prof. Antonio Guedes Rangel Junior | *Reitor*

Prof. José Etham de Lucena Barbosa | *Vice-Reitor*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano do Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Diretor-Adjunto*

Conselho Editorial

Presidente

Luciano do Nascimento Silva

Conselho Científico

Alberto Soares Melo

Cidoval Moraes de Sousa

Hermes Magalhães Tavares

José Esteban Castro

José Etham de Lucena Barbosa

José Tavares de Sousa

Marcionila Fernandes

Olival Freire Jr

Roberto Mauro Cortez Motta



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
(Organizadora)

**MÚLTIPLOS OLHARES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS**



Campina Grande – PB

2016

Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano do Nascimento Silva | *Diretor*

Antonio Roberto Faustino da Costa | *Diretor-Adjunto*

Design Gráfico

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Lediane Costa

Leonardo Ramos Araujo

Divulgação

Zoraide Barbosa de Oliveira Pereira

Revisão Linguística

Elizete Amaral de Medeiros

Normalização Técnica

Jane Pompilo dos Santos

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

400
M961

Múltiplos olhares para a formação de professores de línguas estrangeiras/ adicionais [Livro eletrônico]/ Daniela Gomes de Araújo Nóbrega (organizadora). - Campina Grande: EDUEPB, 2016. 5700kb. 388p.

ISBN EBOOK 978-85-7879-318-0

Modo de acesso: World Wide Web
< [http:// http://www.uepb.edu.br/ebooks/](http://http://www.uepb.edu.br/ebooks/) >

1. Línguas. 2. Educação no Estado da Paraíba. 3. Formação de professores. 4. Ensino aprendizagem de espanhol. 5. Formação de professor em língua inglesa. I. Nóbrega, Daniela Gomes de Araújo. II. Título.

21. ed. CDD

SUMÁRIO

PREFÁCIO 8

APRESENTAÇÃO..... 15

PARTE 1:

FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM LÍNGUA INGLESA..... 23

LEARNERS' SOCIAL/POLITE SMILE IN ENGLISH CLASSES

Daniela Nóbrega 24

A POSTURA CRÍTICO-REFLEXIVA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO FRENTE AOS DESAFIOS INERENTES ÀS EXPERIÊNCIAS DURANTE A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO DE CASO

Kaline Brasil Pereira Nascimento 46

A PRÁTICA DO *FEEDBACK* EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Karyne Soares Duarte Silveira 71

CRENÇAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DE EXERCÍCIOS DE TRADUÇÃO NO ENSINO-APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Brenda Triandafeledis

Ma. Marília Cacho..... 97

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO (RE)VIVIDAS E (RE)CONTADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA

Sandra Maria Araújo Dias124

"ATÉ HOJE ESPERO UM *FEEDBACK* DA MINHA PROFESSORA FORMADORA": REPRESENTAÇÕES DE UMA DOCENTE SOBRE A SUA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Telma Sueli Farias Ferreira156

ESTÁGIO DE REGÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: RELATO DE DIFICULDADES APRESENTADAS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Thiago Rodrigo de Almeida Cunha.....187

PARTE 2:

FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM LÍNGUA ESPANHOLA 228

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE E/LE.

Anne Ferreira Costa

Kelliane Félix Gonçalves Alcântara229

LÚDICO Y LITERARIO EN LA VISIÓN KRAUSISTA: NUEVOS HORIZONTES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Luciene Fernandes Giordano Carneiro

Alessandro Giordano266

**A IMPORTÂNCIA DA MULTIALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO
DOS/AS FUTUROS PROFESSORES/AS DE ESPANHOL LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Luciene de Almeida Santos304

**AS ARTES COMO MEDIADORAS DO COMPLEXO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA
ADICIONAL: REFLEXÕES TEÓRICAS**

Fábio Marques de Souza

Joelma da Silva Neves340

SOBRE OS AUTORES..... 380

PREFÁCIO

Uma análise das últimas edições do CLAFPL (Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas), uma iniciativa do GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada da ANPOLL, nos deixa admirados com a vitalidade de uma área de estudos que nasceu tímida no Brasil e também no exterior no início dos anos 1990: a formação de professores de línguas. Até então, podiam-se encontrar publicações sobre os melhores caminhos para se formar um professor de línguas, eram bastante comuns as práticas de treinamento e já se começava a falar em educação ou desenvolvimento docente, que se distinguiu do treinamento por ser fundamentado teoricamente, mas poucos eram os estudos realizados e publicados que tinham por foco essa formação. No exterior, uma das primeiras obras publicadas, que já incluía alguns resultados de pesquisa, foi o livro de Richards e Nunan, em 1990, “*Second Language Teacher Education*”, e, no Brasil, o volume especial da Revista “Contexturas: o ensino crítico de língua inglesa”, editado em 1992, e o livro organizado por Almeida Filho em 1999, “O Professor de Língua Estrangeira em Formação”, inauguraram essa área de estudos, trazendo algumas das primeiras pesquisas realizadas em nosso país. No final da década de 1990 e no início dos anos 2000, já havia um subgrupo de formação de professores que compunha o GT de Linguística Aplicada da ANPOLL, mas este era composto de somente doze pesquisadores de apenas 6 universidades brasileiras: PUC-SP, UNITAU, UNESP, UEL, UFMG e UFSC. Hoje, o subgrupo se multiplicou, abrange um grande número de universidades do país

e transformou-se em um GT da ANPOLL, tal a efervescência desse interesse de investigação.

O VI CLAFPL, realizado na cidade de Brasília em 2013, que foi foco de minha análise, reuniu 683 apresentações sobre formação de professores e suas implicações e revela a amplitude de aspectos que vem sendo pesquisados no contexto latino-americano e, sobretudo, no contexto nacional. Os seguintes focos de pesquisa fizeram-se presentes: Parceria universidade-escola (PIBID), Curso de Letras, Ética, Projetos Colaborativos, Identidade, Crenças/ Representações, Emoções, Letramentos, Trans/Interculturalidade, Globalização, Estágio Supervisionado, Ensino Reflexivo, Conhecimento Global/Local, Pedagogia Crítica, Leitura Crítica, Multiletramento, Letramento Crítico, Multimodalidades, Novos Letramentos, Avaliação, Competências, Ensino de Línguas para Crianças, Educação a Distância, Políticas de Ensino de Línguas, Teoria da Complexidade, PNL, Perspectiva Ecológica, Comunidade de Prática, Prática Exploratória, Gêneros Textuais e Sequências Didáticas, Tecnologia, Cidadania, Relações de Poder, Mediação, Supervisão de estágio, Educação Política. Destes, mereceram maior destaque por serem mais incidentes: Parceria Universidade-Escola (PIBID), Identidade Docente, Estágio Supervisionado, Multiletramento e Letramento Crítico e Tecnologia. Já foi realizada a V edição desse evento e o número de trabalhos apresentados foi igualmente grande e diversificado.

Reiterando seu slogan *Teacher education matters!*, Johnson (2016, p. xxi) afirma ser a formação de professores e o papel do professor formador de suma importância para a área de educação e desenvolvimento docentes, defendendo uma pedagogia de forma-

ção de professores de segunda língua que seja sistemática, intencional, com objetivos bem definidos e, sobretudo, fundamentada na teoria. Baseando-se em uma perspectiva sociocultural, entende a importância dos conhecimentos experienciais e prévios (conceitos cotidianos) trazidos pelos alunos-professores e pelos professores em serviço aos programas de formação, os quais, em uma relação dialética com o conhecimento teórico (conceitos científicos) discutido na universidade, podem promover a coconstrução de novos conceitos que poderão orientar as práticas e a reflexão docente.

Nesta mesma linha de pensamento, Burns e Richards (2009), Johnson (2009) e Johnson e Golombek (2016) discutem o conhecimento base que deve fazer parte de um programa de formação, o qual reúne conhecimentos teórico-práticos que os professores devem possuir para o exercício da sua atividade profissional. Os autores advogam que, ao lado do conteúdo (o que os professores precisam saber), das pedagogias (como os professores devem ensinar) e das formas institucionais de ensino através das quais a aprendizagem do conteúdo e das pedagogias acontecem (como os professores aprendem a ensinar), as experiências práticas reais devem integrar o conhecimento base da disciplina. Há aqui a caracterização dos professores como usuários e criadores de conhecimentos que constituem a prática de ensinar. Segundo Johnson (2009, p.22), *o conhecimento base da educação de professores de segunda língua começa a reconhecer, documentar, e tornar acessível aos professores de segunda língua o conhecimento do conteúdo pedagógico possuído e usado por professores de segunda língua na prática nos diversos contextos em que atuam.*

Evidentemente que, para isso, a pesquisa em formação de professores, seja de base etnográfica ou pesquisa-ação, ganha impulso, além de haver também a necessidade de o professor se conscientizar, cada vez mais, que para que seu trabalho profissional possa ser aprimorado, ele tem de ser tornado público e aberto à análise. Como afirmam Burns e Richards (2009, p. 3): *Tornar-se um professor de inglês* (eu incluiria outras línguas) *significa tornar-se parte de uma comunidade mundial de profissionais que compartilham objetivos, valores, discurso e práticas, mas também alguém com autocrítica da sua própria prática e comprometido com a transformação do seu próprio papel.*

Os estudos relatados neste volume, *Múltiplos Olhares para a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras/Adicionais*, refletem as preocupações e interesses de pesquisa da área. São artigos, frutos de trabalhos de investigação desenvolvidos em contextos de formação docente na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, que integram o Grupo de Pesquisa “Formação de Professores de LE”, cadastrado no CNPq, coordenado pelos colegas Daniela Gomes de Araújo Nóbrega e Fábio Marques de Souza. Organizada por Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, esta coletânea divide-se em duas partes: 1. Formação de Professores de Língua Inglesa e 2. Formação de Professores de Língua Espanhola.

A primeira seção é constituída por sete estudos, sendo cinco deles com foco nos estágios supervisionados e dois, nas práticas de sala de aula de língua inglesa com implicações para a formação de professores. Os primeiros apresentam e discutem ações, posturas, reações, prática do *Feedback* no fazer docente reflexivo e representações nos e em face dos estágios supervisionados da

perspectiva dos alunos-professores, representados pelos artigos “A Prática do Feedback em aulas de Língua Inglesa: percepções de professores em formação inicial no Estágio supervisionado”, de Karyne Soares Duarte Silveira; “Estágio de regência em língua inglesa: relato de dificuldades apresentadas por professores em formação inicial”, de autoria de Thiago Rodrigo de Almeida Cunha; “A postura crítico-reflexiva de uma professora em formação frente aos desafios inerentes às experiências durante a disciplina de estágio supervisionado: um estudo de caso”, uma contribuição de Kaline Brasil Pereira; “Histórias de formação (re)vividas e (re) contadas no estágio supervisionado em língua inglesa”, escrito por Sandra Maria Araújo Dias, e “Até hoje eu espero um feedback da minha professora formadora: representações de uma docente sobre a sua experiência na disciplina de estágio supervisionado”, de autoria de Telma Sueli Farias Ferreira. Os dois outros artigos que compõem a primeira parte do livro abordam questões igualmente relevantes para a formação do professor de línguas estrangeiras, quais sejam, o papel do sorriso social e polido na produção oral em língua estrangeira, acentuando a importância das funções interativas que o sorriso desempenha na interação na sala de aula, o que é discutido no artigo “Learners’ social/polite smile in English classes”, de autoria de Daniela Nóbrega, e o papel das crenças sobre o uso da tradução no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, defendendo novas perspectivas para tal uso na prática, discutido no artigo “Crenças sobre a utilização de exercícios de tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras”, de Marília Cacho e Brenda Triandafeledis.

A segunda seção do volume, dedicada à formação de professores de língua espanhola, traz quatro capítulos que examinam questões inovadoras para a prática de sala de aula com implicações importantes para a formação docente: o uso da tecnologia no ensino e aprendizagem da língua espanhola, a presença do lúdico e do literário numa perspectiva Krausista, a multialfabetização na formação de professores de LE e a utilização das artes na mediação do processo de ensino-aprendizagem de Espanhol-LE. Os artigos que compõem esta seção são: “Las nuevas tecnologías en la enseñanza/aprendizaje de E/LE,” de autoria de Anne Ferreira Costa e Kelliane Félix Gonçalves Alcântara; “Lúdico e Literario en la visión krausista: nuevos horizontes para la formación docente”, escrito por Luciene Fernandes Giordano Carneiro e Alessandro Giordano; “A Importância da multialfabetização na formação dos/as futuros/as professores/as de espanhol língua estrangeira”, por Luciene de Almeida Santos, e por fim, “As artes como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como língua adicional: reflexões teóricas”, de autoria de Fábio Marques de Souza e Joelma da Silva Neves.

Esta coletânea reflete preocupações e questionamentos bastante atuais da área de formação docente e é bastante interessante por trazer práticas locais e situadas, tendo por cenário a educação no Estado da Paraíba. Recomendo que este volume venha se juntar a outras obras de qualidade publicadas sobre o tema formação de professores de línguas.

Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão
Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
UNESP-São José do Rio Preto

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. *A Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 2009.

CONTEXTURAS: *Ensino Crítico de Língua Inglesa*, vol.1. São Paulo: APLIESP, 1992.

JOHNSON, K.E. *Trends in Second Language Teacher Education*. IN: BURNS, A. ; RICHARDS, J.C. *A Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 2009.

___; GOLOMBEK, S. *Mindful L2 Teacher Education: A sociocultural perspective on Cultivating Teachers' Professional Development*. New York: Routledge, 2016.

RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. UK: Cambridge University Press, 1990.

APRESENTAÇÃO

Mais um livro organizado pelo grupo de pesquisa 'Formação Docente em Línguas Estrangeiras'. Esta nova obra, "Múltiplos Olhares para a Formação de Professores em Línguas Estrangeiras/Adicionais", reúne onze trabalhos acadêmicos que versam sobre estudos que lidam com as várias língua(gens) e seus usos em contextos de ensino e aprendizagem. Os olhares, aqui registrados, perpassam temáticas que abrangem desde o uso da linguagem não verbal até as nuances midiáticas e tecnológicas nas aulas de línguas estrangeiras/adicionais.

Tendo como principal objetivo apresentar pesquisas que fomentam discussões teórico-reflexiva para os alunos, alunos-professores e professores de línguas (principalmente, mas não exclusivamente, inglês e espanhol), os capítulos desta coletânea estão divididos em duas vertentes: (1) Formação de Professor em Língua Inglesa e (2) Formação de Professor em Língua Espanhola. Os caminhos seguidos por cada um desses autores se baseiam ora no componente curricular de Estágio Supervisionado ora em estudos de temas diversos tais como Crenças, Tradução, Artes, Novas Tecnologias, Lúdico e a linguagem não verbal.

O livro é inaugurado com o texto "Learners' Social/Polite smile in English Classes" de Daniela Gomes de Araújo Nóbrega. Nele, a autora descreve e analisa o sorriso social dos alunos, em detrimento do sorriso espontâneo, para discutir de que forma o seu uso contribui na produção oral dos alunos em sala de aula. De cunho etnográfico e qualitativo (WARDHAUGH, 1998; COULON, 2005) e também ancorado na tipologia do sorriso (EKMAN and FRIESEN,

1969; EKAMN, 2013), Nóbrega enfatiza a relevância interativa do sorriso social dos alunos. Com base nos resultados, em momentos de interação individual com o professor, em discussões com toda a classe e quando os alunos tiram, de forma pessoal, dúvidas com o professor, o sorriso social, sobretudo usado pelos tímidos, surge mais como forma de substituir a fala destes alunos. O uso de tal sorriso, desta forma, pode ser um sinalizador de resistência à fala em sala de aula ora pelo fato dos alunos se sentirem inseguros em expor algo ora por desconhecerem completamente o que está sendo estudado em sala.

No segundo capítulo, a autora Kaline Brasil Pereira, no texto “A postura crítico-reflexiva de uma professora em Formação frente aos Desafios Inerentes Às Experiências Durante A Disciplina De Estágio Supervisionado: Um Estudo de caso” investiga o posicionamento crítico-reflexivo de uma professora em formação, por meio dos relatos de experiência, na disciplina de Estágio Supervisionado II, da Universidade Estadual da Paraíba. Como abordagem metodológica, a autora investigou os relatos de experiência da respectiva professora, e um questionário aplicado para a professora em formação, bem como para a professora da disciplina de estágio. Tendo como suporte teórico estudos sobre a prática pedagógica reflexiva (SCHON,2000), (FREITAS 2004), (PIMENTA e LIMA ,2005/2006), (PIMENTA,2011), os resultados mostraram que os relatos se constituem como ferramenta fundamental para a exposição de ideias, pontos de vista, inquietações, percepções de professores em formação, possibilitando mudanças nas ações pedagógicas posteriores da professora estagiária.

Prosseguindo com o cenário ‘Estágio Supervisionado’ para a pesquisa em sala de aula, a autora Karyne Soares Duarte Silveira discorre sobre a prática do feedback (GALLIMORE e THARP, 1996; PAIVA, 2003; ROSA, 2003) por parte do professor formador em relação ao professor em formação, argumentando que tal prática pode representar um caminho que facilite a reflexão e a tomada de decisões sobre como proceder diante dos desafios que lhes são apresentados na sua profissão. Acreditando que a disciplina de Estágio Supervisionado caracteriza-se por ser uma etapa do currículo voltada à promoção da postura reflexiva do professor em formação inicial, que se vê cercado de exigências referentes aos seus conhecimentos linguísticos e pedagógicos, bem como ao seu trabalho dentro e fora da sala de aula, a autora verifica a percepção de professores de língua inglesa em formação inicial (durante o componente curricular de Estágio Supervisionado II – estágio de regência) sobre a prática do feedback como ferramenta promotora da prática docente reflexiva. Os resultados obtidos sugerem a valorização e reconhecimento, por parte dos estagiários, quanto à importância da utilização do feedback em sala de aula.

Mudando o foco de análise, Marília Cacho e Brenda Triandafeledis, em “Crenças sobre a utilização de exercícios de Tradução no ensino-aprendizado de Língua Estrangeira”, apresentam a tradução como uma ferramenta relevante para o processo de ensino-aprendizado de Língua Inglesa. Neste intuito, realizaram uma pesquisa qualitativa, na qual os dados foram coletados a partir de questionários abertos e entrevistas semi estruturadas com alunos das disciplinas de Teoria e Prática de Tradução em Língua Inglesa I e II. As autoras concluem que hoje em dia há conceitos de tradução

que permitem diversas possibilidades proveitosas de seu uso para o ensino-aprendizado de LE. Concluem, também que, embora a opinião de alunos de graduação em Letras – Língua e Literatura Inglesa se apresente favorável à utilização de exercícios de tradução para o ensino-aprendizagem de LE, há uma considerável diferença nas crenças sobre possibilidades de uso para esses exercícios entre participantes das duas disciplinas, visto que os participantes de Teoria e Prática de Tradução em Língua Inglesa II consideram mais claramente possíveis propósitos pedagógicos, contextualizações e aspectos culturais para os exercícios.

Voltando ao cenário do ‘Estágio supervisionado’ para as pesquisas em sala de aula, no texto “Histórias de Formação (re)vividas e (re)contadas no Estágio Supervisionado em Língua Inglesa”, Sandra Maria Araújo Dias investiga como o conhecimento prático pessoal (CONNELLY e CLANINDIN, 1988) evolui nas narrativas autobiográficas produzidas por Rebeca nos Estágios Supervisionados em Língua Inglesa I e II. Para identificar as histórias presentes nas narrativas autobiográficas, Dias reforça que a categoria de análise que considera é aquela apontada em Connelly e Clandinin (1988): conhecimento prático pessoal do professor. Essa categoria é o fio condutor da análise, que usa para estruturar a análise deste estudo. Concluindo, é sublinhada a relevância de narrativas autobiográficas como práticas de letramento docente e instrumento (AMIGUES, 2004) de formação identitária, no qual os diversos modos de aprender e de ensinar línguas estrangeiras viabilizam (re)posicionamentos do professor iniciantes ao narrar sua própria história.

Com um olhar diferente para o ‘Estágio supervisionado’ para, desta vez, adentrar no âmago da representação docente na

formação inicial, Telma Sueli Farias Ferreira, em “Até hoje espero um Feedback da minha professora formadora”: representações de uma docente sobre a sua experiência na disciplina de estágio supervisionado”, se preocupa com a formação inicial de professores e, por este motivo, traz à tona os resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista identificada como estudo de caso, que teve como objetivo investigar através da lente do próprio docente, sobre as orientações que os professores formadores concedem a seus graduandos, durante o ES. A autora versa sobre a ideia de que a ausência da colaboração do professor formador para a realização da disciplina de ES e do planejamento de aulas com base nas sequências didáticas, compromete a formação do futuro professor de LI. Finalizando, a autora aponta como resultado a grande importância do trabalho em parceria entre professor formador e professor estagiário e as lacunas que esta ausência pode provocar na formação docente inicial.

Finalizando a primeira seção, Thiago Rodrigo de Almeida Cunha, em “Estágio de regência em língua inglesa: relato de dificuldades apresentadas por professores em formação inicial”, discorre sobre o cenário ‘Estágio Supervisionado’ sob as lentes das dificuldades enfrentadas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa da UEPB (2014) ao final da experiência que tiveram em estágio de regência. Os resultados apresentados foram obtidos a partir de uma pesquisa quantitativa dos dados coletados através de uma composição solicitada a 10 alunos da disciplina de Estágio Supervisionado II, para relatarem as dificuldades encontradas durante a sua regência. Pode-se constatar que as reflexões dos alunos são importantes para a constituição do saber do professor

de língua estrangeira de modo a auxiliarem a apaziguar problemas que surgem durante a regência, que refletem o cotidiano das salas de aula em vários contextos escolares, colocando este (futuro) profissional como sujeito agente, apesar das divergências de valores e ideologias que lhe são impostas, capaz de transformar a realidade da comunidade a que está servindo, conferindo-lhe um olhar mais crítico diante do processo de ensino-aprendizagem.

A seção seguinte, completamente voltada aos estudos da Língua Espanhola, se inicia com o texto “Las nuevas tecnologías en la enseñanza/aprendizaje de E/LE” de Anne Ferreira Costa e Kelliane Félix Gonçalves Alcântara. Este trabalho procura destacar a importância da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) no ensino de E/LE, propondo algumas estratégias, técnicas, ferramentas, meios e recursos de tecnologia para fins educacionais. Esta pesquisa também tem como objetivo analisar o “Panorama Tecnológico da Educação Fundamental e Média Brasileira” documento oficial, parte do projecto Horizon, que transporta dados relacionados com a adopção das TICs na educação. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de melhorar a utilização da tecnologia educativa e em conformidade com as leis relacionadas com a aplicação de novas tecnologias na educação, na perspectiva da sociedade da era digital em que vivemos.

Na sequência, Luciene Fernandes Giordano Carneiro e Alessandro Giordano, em “Lúdico y literario en la visión krausista: nuevos horizontes para la formación docente”, partem de uma revisão bibliográfica a respeito de estratégias de ensino por meio da utilização de gêneros textuais e atividades culturais imersas no âmbito da literatura espanhola e hispano-americana, das didáti-

cas aplicadas ao ensino de E/LE com enfoque nas discussões a respeito das práticas educacionais baseadas nos trabalhos de Francisco Giner de los Ríos e Julián Sanz del Río. Incorporando o uso de textos literários em sequências didáticas os autores visam possibilitar meios para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Prosseguindo, em “A importância da multialfabetização na formação dos/as futuros professores/as de espanhol língua estrangeira”, Luciene de Almeida Santos, a partir do entendimento sobre a importância das Licenças de Uso e dos Recursos Educacionais Abertos apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com alunos do curso de Letras-Espanhol da UEPB que teve como objetivo principal analisar a relação dos/as estudantes com as tecnologias. As entrevistas mostraram que é sobremaneira importante trabalharmos melhor com a temática ‘Licenças de Propriedade’, seja na escola privada ou na pública, e, de preferência, de acesso livre para que os/as futuros/as professores/as possam criar seus recursos educacionais de modo aberto, comungando com uma geração de livre acesso, cuja filosofia e prática consistem em compartilhar, editar, recriar e remixar materiais para a sala de aula.

Finalizando o nosso livro, Fábio Marques de Souza e Joelma da Silva Neves, no texto “As artes como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional: reflexões teóricas”, têm como objetivo desenvolver uma discussão teórica a respeito da utilização das artes (cinema, literatura, teatro, dança, música) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional. As reflexões são tecidas à luz da teoria sociocultural e os autores

apresentam a importância das artes, meio de expressão cultural, como artefatos semióticos potencializadores com vista a um processo de ensino-aprendizagem significativo, em seus mais variados aspectos (linguísticos, sociais e históricos).

Todos os capítulos que compõem esta obra, em suas tessituras, partem de diferentes correntes teóricas, objetos e interesses; contudo, se encontram sempre ao tratar da formação de professores de línguas. Assim sendo, afirmamos que o maior interesse deste trabalho foi fomentar o debate a respeito de elementos essenciais, na contemporaneidade, para a compreensão e potencialização da questão, de forma a propiciar ao leitor diferentes pontos de vista, auxiliando na construção de novos saberes e compreensões.

Boa leitura!

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

Fábio Marques de Souza

Líderes do GP/CNPq/UEPB “Formação de professores de LE”

PARTE 1:
FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM LÍNGUA
INGLESA

LEARNERS' SOCIAL/POLITE SMILE IN ENGLISH CLASSES

Daniela Nóbrega
(UEPB/Campus I)

1. STARTING A CONVERSATION

In any social event we are surrounded by smiles. False smiles, spontaneous ones and many others are instances of facial expressions that people, from any age, use to nonverbally communicate their most hidden intentions and emotions. In the classroom environment is not so different from what we see outside classroom. There are plenty of smiles, be that from the part of the teacher or from the learners' side. What are the reasons behind these smiles? This was what motivated me throughout my doctoral study in the year 2008, when I started carrying out my doctoral research.

I, then, began to study about what scholars, especially those who research on nonverbal language in language classes, have found out about the nonverbal language contribution to the whole process of learning and teaching languages in general. For example, based on the teachers (T)' discursive practices, some studies have demonstrated that T's nonverbal actions tend to complement, in meaning and function, their own speech (DANTAS, 2007; OLIVEIRA, 2007; SANTOS, 2007; SOUZA, 2007). That is, T's nonverbal elements seem to provide a valuable interactive function in classroom discourse. Another research has asserted

that, both contributing to EFL classroom interaction and to the teaching and learning processes as a whole, T's nonverbal elements might attempt to reinforce and orient his/her speech, facilitate the learners' learning, indicate T's reactions in relation to the learners' behavior (LORSCHER, 2003; SOUZA, 2007; SIME, 2008) and promote a funny learning atmosphere (DANTAS, 2007).

Other studies have discussed about the expressive value of T's gestures by reference of the learners' perceptions, i.e. the learners' perceptions of T's gestures. Lorsch (2003) observed T's nonverbal signs in schools in Germany, in 1972 and 1994, and stressed that the learners tend to interpret T's gestures correctly. According to the learners, T's gestures tend to be used to provide positive feedback, to highlight information and to replace the verbal elements when the lexemes are unknown by them. This particularly occurs with a high intensity at the beginner level and within phases in which fictitious communication takes place, i.e. in moments of role play when learners are expected to act out a story. With more advanced learners, the amount of T's gestures tends to be reduced.

For the purposes of this article, I therefore present a brief discussion about the role of the smile in an EFL class at college level, most precisely on the learners' social/polite smile and its contribution towards their speech production in oral activities. Anchored by the scholars' typologies and definitions of smile, I intend to stress the important interactive function the social/polite smile plays in EFL classroom interaction. What is behind the learners' social/polite smile? Which meanings does the learners' social/polite smile inform in different class events? And which contextual factors were responsible for the realization of the learners' social/polite smile in

different interactive moments? Motivated by these questions, I aim at analyzing the learners' social/polite smile in classroom activities that deal with l speech production.

2. METHODOLOGICAL PATHS

This study is based on the analysis of classroom interaction in EFL at college level. To fulfill the objectives already mentioned in this article, the learners' smiles were video recorded to identify in which interactive moments these social/polite smiles were displayed as well as the implications of such smiles for the context in focus. The participants involved in this research were one teacher and fourteen learners (semester 2008.1), and eighteen learners (2008.2) of the English Language 1 course - Letters Program, *UEPB*, in Campina Grande, Paraiba.

Since this research dealt with face-to-face interaction in the classroom environment, the conversation analysis (CA) was the basis of the analysis used for data transcription. According to the objectives that CA holds and the principles that underlie the qualitative research, three aspects need to be taken into account for the analysis: (1) the contextual information, i.e. what actually happens in the event itself; (2) the interlocutors' characteristics, i.e. their social/polite and cultural background; (3) the interlocutors' communicative strategies, i.e. the verbal and nonverbal elements used throughout the interactive encounter (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1978; MARCUSCHI, 1991; GOFFMAN, 2002; ARMENGAUD; KERBRAT-ORECCHIONNI, 2006). Hence, CA employs ethno methodology techniques as to describe all the

procedures, activities and methods the individuals employ in oral interactions.

According to the Ethno methodologists, the term 'description' means to observe-and-report the world around them. As Coulon (2005) explains, " if I describe a scene of my daily life, it does not mean that I explain the world in the light of the ethno methodologists, but in doing it, my description makes the world, it constructs the world" (my translation). Therefore, there were four principles which guided this work: 1. There was an initial contact to find out the area and the people taking part; 2. the analysis is holistic as it is believed that human behavior is connected to specific contexts in order to fulfill certain objectives; 3. the analysis dealt with description since it described the reality as it was indeed; 4. the research was based on the participants' viewpoint of their social/polite reality : the classroom (WARDHAUGH, 1998; COULON, 2005).

As the *corpus* of CA came from interactive sequences of natural occurrence, "the data consists of tape-recording and transcriptions of conversation" (Levinson, 1983, p. 326). In LEVINSON words,

[...] CA methodology is based on three basic procedures (a) collecting recurrent patterns in the data, and hypothesizing sequential expectations based on these; (b) showing that such sequential expectations actually are oriented to by participants; and (c) showing that, as a consequence of such expectations, while some organizational problems are resolved, others are actually created, for which further organizations will be required.

Thus, all these methodological procedures established in Conversation Analysis not only allow the researchers to describe and analyze the reality as it is but also it provides enough data to discuss how conversational processes, regardless of place of investigation, are intentionally (re)constructed and (re)negotiated by all participants involved. This makes us strongly believe that cultural aspects are present in any sequential organization of any conversational encounters, an argument already discussed in Gumperz' works (1982). In what follows, studies that use such CA methodology are to be presented.

3. STUDIES ON NONVERBAL LANGUAGE IN EFL CLASSROOM

It has been common sense among individuals that conversation takes place when at least two people are talking be that in a face-to-face encounter or in telephone or in any internet resource such as in messenger (msn), skype, facebook, etc. In face-to-face meetings, to talk is not only to open the mouth and spread out words. It is much more than this (WARDHAUGH, 1998). It also involves body language, i.e. touch, gestures, eye contact, smile, that is, hand and head movements are invariably present while we verbally communicate. This same communicative procedure occurs in the classroom context. Not only the voice but also the nonverbal behavior, be that from teachers (T) and learners, it is in constant (re)negotiation focusing on a favorable teaching and learning environment. With this argument in mind, it was through the studies involving CA (MARCUSCHI, 1991; ARMENGAUD,

2006; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) that the classroom has been regarded as a place where the EFL teaching and learning implications derive from classroom interaction.

Interested in Textual Linguistics to Pedagogical discourse, Santos (2007) organized a book entitled “Os Elementos verbais e não verbais no discurso em sala de aula” whose aim was to explore the nonverbal elements in the pedagogical discourse such as gestures, head movements and facial expressions. Grounded on the interactional-pragmatic perspective, Santos (2007) and other scholars analyzed the relation between nonverbal and verbal elements of classroom discourse, giving priority to the nonverbal ones focusing on their implication to the process of teaching and learning as a whole.

The correspondence between what is said and what is nonverbally performed by T can be seen in other studies, emphasizing the role of T's gestures in many classroom instances. According to Acioli (2007), Santos (2007) and Souza (2007), the expressive gestures are illustrated when they provide an interactive support to the class content, to regulate, to translate the word meanings and organize the pedagogical discourse as a way to facilitate the learners' comprehension during class explanations. For example, T's hand movements are used to emphasize oral explanations or to control the learners' behavior during the classes (ACIOLI, 2007).

One particular T's nonverbal element that presents different functional meanings is the smile. Dantas (2007), for example, reflected upon how the T's smile can contribute to EFL learning in an English Classroom at the English extension course from the Federal University of Alagoas. Believing that verbal

and nonverbal types of behavior cannot be studied separately, since one complements another for the understanding of human communication as a whole, Dantas (2007) examined T's smile by reference of what she did and said in the classroom. With this argument in mind, Dantas (2007) found out that the smile was used: (1) to increase classroom interaction through a convivial strategy to balance between the instructional and the spontaneous discourse); (2) to promote a funny learning environment therefore favoring learners learning; (3) and to reprimand learners (exerting power and saving face) for not doing their homework. Although her work gave emphasis on T's smile influence to EFL learning, she could also notice that T's smile helped lower the affective filter between T and learners' interaction, favoring an increasing amount of oral interaction among them.

Along with the expressive eye contact, T's smile can provide different pedagogical objectives according to different interactive moments in the classroom. Oliveira (2007) observed that T's smile may describe its functional meanings between T and learners' interaction. Two types of smile were noticed. The first smile could be regarded as a manifestation of enjoyment, also namely a true smile. This smile was observed during interactive moments when T agrees with the learners' answers or in moments that deal with jokes. It was, then, often displayed during informal interaction among T and learners. The second smile could be seen as a polite instrument of social/polite contact that could be named as a social/polite smile. Such smile could be observed in interactive moments that T gives a reprimand or when T disagrees with some student's comment.

Taking into account what was pinpointed by the scholars in this chapter, for the purposes of this article, EFL classroom interaction is meant to be the result of T and learners' joint efforts for accomplishing an effective learning and teaching environment for learners' foreign language speech production. To be more precisely, this study intends to discuss that learners' smile can be regarded as a useful interactive resource that denotes a responsive mechanism of T's speech and also can be seen as a contextualization cues (GUMPERZ, 1982) in T and learners' interactions and among the learners. To understand what is behind one student's smile, we should understand under what context the smile is displayed, how semantic content is related to the smile and which sentences precede or follow the smile within the talk units. T's speech, then, becomes part of this contextual inference since it might be placed before and after the learners' smile.

For the purposes of the present work, I center my analysis on the role of the learners' social/polite smile in classroom interactions in EFL during conversation activities, a following part.

4. LEARNERS' SOCIAL/POLITE SMILE IN ENGLISH CLASSES

In this study, the learners' social/polite smile was identified in the classroom environment, mainly during pair activities when the learners smiled as T approached them to verify their doubts. The smiles' interactional meanings varied according to the learners' personal attitude in relation to T's demands or to their learning

difficulties. Thus, at a closer examination, the learners' social/polite smile revealed different oral implications.

Also known as social/polite and masked smile, the social/polite smile acknowledges more non-enjoyable emotions since "it shows you are a good sport, that you can take the criticism and still smile about it" (EKMAN, 2003, p. 210). This emotional implication is recognized as a voluntary smile because it does not show a true emotional meaning. This smile is shown through lip movements and tends to represent a mask to hide away or avoid unfavorable feelings or emotions in social/polite interactions. As a result, the social/polite smile, also known as polite smile, favors social/polite distancing rather than proximity among people in conversational encounters.

Even though the smiling expression is mostly recognized as an enjoyable facial expression worldwide (EKMAN, 2003), its meaning is context-sensitive since it takes a full account of the individual's affective and personality traits during social/polite interactions. The learners' smile in this work accounts for their personal feelings and attitudes in relation to what happens when interacting with their classmates and with T. Their smile, therefore, tends to be an interactive result of what occurs in different class events. This is due to the fact that smiling depends on the contextual factors in which it occurs and on what social/polite and interactional motivation it is based. According to specific contexts for its realization, we can identify different types of smile (FREITAS-MAGALHÃES, 2006) which includes their communicative, informative and interactional meanings (EKMAN and FRIESEN, 1969).

In this study, the learners' smile was the nonverbal object of investigation in classroom interaction. Due to its frequent occurrence in classroom interaction, the learners' smile indicated different interactional and informative meanings depending on the class activity they were involved in and the interactive moments in which they were inserted whether with their classmates or with T. These interactional meanings, in which the learners' smile appeared, served as fundamental aspects for a better reading of the learning implications in relation to their speech production.

The first interactive moment, in which the learners' social/polite smile appeared, can be seen in Picture 1. This lesson was designed for the correction of a written exercise which was assigned by T in a previous class. The exercise consisted of three parts: (a) reading comprehension and writing; (b) identification of textual genres; (c) and the grammar. Learners were instructed through the work in pairs so as to check out the answers between them, or to complement any other part that they had not done previously. For both reading comprehension and writing, the learners had to read an extract from an Edgar Allan Poe's short story and summarize it. As for the grammar part, the learners were instructed to say the type of discursive genre they had read and to justify their answer. As for the grammar part, they had to say and justify which verb tenses predominated in the excerpt. It is worthwhile mentioning that the learners had reviewed both present and past tenses in their last four lessons.



Picture 1

Normally, it was during pair activities that T walked around the learners to verify their doubts or to see whether they had understood the exercise or not. Picture 1 illustrates the student's social/polite smile at the moment when T approached them to check out whether they were doing the class work or not. Then, observing that they did not do the exercise at all, T gave them a reprimand for not having done the required exercises from the last lesson. By way of responding to T's reprimand, the learners Márcia¹ and Pedro¹ smiled instead of responding to T's complaints. Such smile seemed to signal the learners' defense against T's requirements. In other words, it seemed that they wanted to avoid oral interaction with T, particularly to avoid saying 'no, teacher. I did not do the exercise'. Instead, they gave a smile.

Under this interactional context, the learners' smile seemed to be used to hide their disagreeable emotions. It can be argued that their smile was used as a way to prevent themselves from embarking into a conversational context of which they were part. This fact corroborates Bohn's study (2004). Similar to what this author found out about the Japanese learners' behavior, in this work the learners' smile expressed their desire to protect their privacy regarding their wish to speak. Mainly when T approaches them to ask or make any

1 Márcia is a fictitious name for ethical reasons.

comments about their class work, the learners' smile is replaced by the spoken language.

There was another class moment in which the learners masked their feelings during their interaction with T. This is illustrated in Pictures 2 and 3 below. In this conversational episode, the lesson was devoted to the individual oral corrections of a grammar exercise about the use and form of past tenses. This was in class 16, May, 13th of 2008, in the semester 2008.1. It is worth mentioning that oral corrections in pair works and in open discussions seem to be a harsh task for them, mainly for timid learners. As noted during classroom observations throughout research, learners tended to be more introverted in the classroom. In other words, they tended to be silent in open discussions choosing not to verify their doubts either with T individually or with other classmates. According to data, it might be inferred that Marta and Andrezza tended to replace their speech with a smile probably because of their timid behavior during classroom interactions.



Picture 2



Picture 3

According to data, it could be noticed that the display of the learners' social/polite smile may have three reasons: lack of linguistic knowledge, lack of self-confidence to speak or embarrassment to get involved in oral participation among peers and teacher, aspects which were already pointed out by Bohn's study (2004) with Japanese learners. By the time T approaches them to verify whether they are doing the exercise or not, a classroom situation observed in Pictures 2 and 3 appear to be common with timid learners. On one hand, such nonverbal attitude may cause some embarrassment to speak to T as their smile seemed to express the apology: 'sorry, teacher, I haven't done the exercise' or 'I do not know what to say here' or 'I was doing something different' or 'please, teacher, do not come and ask me again'. On the other hand, the learners' smile may indicate their lack of self-confidence in interacting with T, implying an asymmetrical relation with T. That is to say, as if they were in a position of listening to T instead of answering her.

Analyzing from the learners' smile standpoint, this asymmetrical relation may have indicated the learners' control over the taking turn system (MARCUSCHI, 1991; KOCH, 2006). This was the case "[...] in which one of the participants had the right to initiate, orient, lead and conclude the interaction and to put pressure on (an) other(s) participant(s)"²¹ (MARCUSCHI, 1991, p.16). In the case of pictures 2 and 3 respectively, it seemed that there was an implicit control over the turn displayed by the learners' smile. Instead of T, learners were in charge of deciding whether they wanted to talk or not. On one hand, there was a subtle pressure exerted by T on them to interact, i.e. to answer her questions. In

that case, T was initiating the interactional movement (SINCLAIR; COULTHARD, 1975). At first sight, it seemed here that it was T who was in charge of starting the conversation. On the other hand, the learners' social/polite smile was displayed as a way of avoiding conversation. This responsive interactional movement tended to show that the learners preferred to conduct a wordless interaction. Their smile was a reply to T's questions or complaints or comments. As a result, T responded to the learners' nonverbal behavior with a reprimand, calling their attention to the need of completing their exercises at that time.

Differently from what normally happens in group activities, the occurrence of learners' social/polite smile during individual oral corrections seems to mean avoidance of oral interaction, reflecting a social/polite distance from T. As a reply to T's demands, complaints and reprimands, the learners' smile seems to be displayed consciously. Because they do not feel comfortable with T's complaints, or they do not like answering at all, they prefer to use a polite conversational mechanism - that of being silent, as expressed by the social/polite smile. This reinforces Ekman's (2003) argument on the interactive meanings of social/polite smiles. According to this author, this kind of smile tends to mask negative feelings.

Accordingly, this common learners' nonverbal response through the smile as a way of protecting themselves from an unpleasant conversational episode, or of avoiding interaction with T could be observed in Bohn's work (2004, p. 9) with Japanese learners, learning English. According to his findings, it is understood that "the smiling expression is used as a kind of etiquette or politeness"

or it may signify “the learners did not want to be embarrassed themselves or to embarrass T by not understanding what was taught”. In the present work, the learners’ social/polite smile seemed to display their unwillingness to interact with T, or their embarrassment in admitting: ‘I did not understand the exercise or I haven’t done the exercise yet’. This might mean that the learners’ social/polite smile was used to hide their unfavorable emotions at class moments when T reprimands them about their class activities.

The learners’ nonverbal behavior towards T’s reprimand or demands can be taken as mechanisms of conversational cooperation, namely “back channel sign” (GUMPERZ, 1982, p.163). According to Gumperz, not only the verbal but also the nonverbal signs of language can monitor, maintain and/or communicate the interlocutors’ intentions and inferences. In this study, the learners’ social/polite smile was identified as a polite and implicit conversational mechanism to refrain the development of conversation. In short, the correspondence between the learners’ smile and T’s approach during class activities tended to lessen the learners’ speech production. As Gumperz (1982, p.163-164) states,

Other signs of cooperation are implied indirectly in the way speakers formulate responses, i.e. in whether they follow shifts in style, agree in distinguishing new from old or primary from secondary information, or in judging the quality of interpersonal relationships implied in a message, and know how to fill in what is implied but left unsaid or what to emphasize or de-emphasize.

In the present analysis, the learners' smile, mostly expressed without words, tended to correspond not only to the learners' personal feelings in relation to how class activities are organized by T, but also to T's attitude regarding classroom behavior. From the findings obtained, it can be inferred that the learners' facial expressions tended to speak louder than words. That is to say, the learners tended to employ their smiling expression to agree with the opinions of others (in group work among classmates), to avoid oral interaction with T (direct interaction with T), to express lack of understanding, or to integrate themselves within some playful atmosphere in the classroom (when T used jokes at the beginning of classes).

5. ENDING A CONVERSATION

As already mentioned in the beginning of this chapter, this study was an attempt to shed light on the role of the learners' social/polite smile in EFL classroom interaction at college level, and their contribution in relation to learners' speech production. More specifically, this work was designed to investigate the functional and interactional meanings of the learners' social/polite smile in moments that dealt with oral development.

This type of learners' smile could reveal that it was displayed in T-learners' interaction, moment when it could be noticed lack of learners' speech production. When in contact with T in open oral discussions and by the time T approached them to clarify their doubts or orient their activities, learners tended to be more timid in expressing themselves. Consequently, they used the social/polite

smile in the place of speech as a way to avoid interaction with T, or to express their wish for not talking. In sum, the social/polite smile became a contextualization cue for avoiding speech production.

This lack of learners' speech production could be due to two students' learning implications. The first may be related to the lack of learners' linguistic knowledge. Probably because they did not know or did not have enough knowledge, they felt discouraged to interact with T. The second aspect may concern the learners' lack of self-confidence to speak and, as consequently, feel embarrassed to be involved in oral participation. Through smiling, the learners could infer their insecurity either in answering or in having a simple conversation with T. More common with introverted learners, the social/polite smile could reveal the learners' desire in protecting their desire in not being involved with oral activities.

It is important to emphasize, at this point, that a number of limitations were also present. First, the investigated teacher gave emphasis on learners' speech production of the discipline English language 1. According to her, the proficiency level she was working with was the intermediate one. For this reason, further studies should concentrate on different proficiency levels at college.

Second, this study only investigated EFL classroom interaction with a focus on conversational activities that attempted to explore learners' speech production. Considering that in any foreign language classroom there are other interactive instances which concentrate on conversation, for example, future research can explore the interplay between verbal and nonverbal language by T and learners during reading classes, and their contribution to the learning of EFL reading.

Another important limitation of this investigation was the nonverbal element (the smile) chosen for analysis. Since the smile was noticed as a recurrent nonverbal sign used in that classroom context, I believed that learners' smile could have been explored during classroom interaction. Thus, having in mind that there are a variety of nonverbal elements in human communication, playing fundamental interactive roles in the production and interpretation of conversations, future studies about nonverbal language in classroom interaction can explore other learners' nonverbal signs such as eye contact, touch, distancing to see their influence in the learning of speech production in EFL.

By attempting to understand what is behind a learner's smile, we teachers can become better equipped to not only interact with them, but also to use their type of smile as a motivation discourse strategy in any class moment. Sometimes, a look or a simple smile expresses much more than words in a conversational exchange. But, sometimes, smiles can denote misunderstandings especially if they are shown when people do not feel enjoyment in interacting with someone. In other words, the smile turns out to be a facial expression that enables us (teachers) to see our learners' real emotional feelings and communicative intentions during class events.

REFERENCES

ACIOLI, H. K. B. 2007. A Interação existente entre os elementos não-verbais e verbais no discurso de sala de aula. *In: Santos, Maria Francisca Oliveira (Org.). Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula.* Maceió: Edufal, p. 87-96.

ARMENGAUD, Françoise. 2006. *A pragmática.* Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial.

BOHN, M. T. 2009. Japanese classroom behavior: a micro-analysis of self-reports vs Classroom observations – with implications for Language teachers. *Applied Language Learning*, v. 14, n. 1, 2004, p. 1-35. Disponível em: <www.dliflc.edu/archive/documents/all14_14onecomplete.pdf#page=6>. Acesso em: 7 dez. 2009.

COULON, A. 2005. *La Etnometodología.* Tercera edición. Catedra: Madrid.

DANTAS, L. M. 2007. *Nonverbal Language in EFL classroom interaction.* 74 p. Dissertação de Mestrado. Maceió, AL. Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 74 p.

EKMAN, P. 2003. *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life.* 2nd Edition. New York: A Holt Paperback.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. 2010. The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding. *Semiótica*, 1, p. 49-48. Disponível em: < www.paulekman.com/publications/journal-articles-book-chapters >. Acesso em: 5 jan. 2010.

FREITAS-MAGALHÃES, A. 2004. *A psicologia do sorriso humano*. Porto: Edições UFP.

GOFFMAN, E. 2002. A situação negligenciada. In: Ribeiro, Branca Telles; Garcez, Pedro M. (Org.). *Sociolinguística interaccional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, p. 13-20.

GREGERSEN, T. S. *Language learning beyond words: incorporating body language into classroom activities*. Reflections on English Language Teaching,

GUMPERZ, J. J. 1982. *Studies in interactional sociolinguistics* 1. CUP.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2006. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial.

LORSCHER, W. Nonverbal aspects of Teacher-pupil communication in the Foreign language classroom. Web Proceedings, July 2003. Disponível em: www.ec.hku.hk/kd2proc/proceedings/fullpaper/LorschWolfgang.pdf. Acesso em: 5 dez. 2009.

MARCUSCHI, L. A. 1991. *Análise da conversação*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 89 p.

OLIVEIRA, C. L. 2007. A Relevância dos efeitos faciais na conversação face a face no ambiente de sala de aula. *In: Santos, Maria Francisca Oliveira (Org.). Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, p. 45-68.

PENNYCOOK, A. 1985. Actions speak louder than words: Paralanguage, Communication and Education. *In: Tesol Quartely*, v. **19**, n. 2, p. 259-282.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A. 1978. Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *In: Schenkein (Ed.). Studies in the organization of conversational interaction*. Academic Press: USA, p. 7-55.

SANTOS, M. F. O. 2007. Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula. *In: Santos, Maria Francisca Oliveira (Org.). Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: Edufal, p. 17-44.

SIME, D. 2009. Because of her gesture, it's very easy to understand – learners' perceptions of teachers' gestures in the Foreign language class. *In: Mccafferty, S.; Stam, G. (Ed.). Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*. New York/London: Routledge, 2008. p. 259-280. Disponível em: <www.strath.ac.uk>. Acesso em: 3 dez. 2009.

SOUZA, D.P. 2007. A Intersecção entre a fala e os gestos no comportamento do professor em sala de aula. *In: M.F.O. SANTOS (ed.), Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula.* Maceió, Edufal, p. 45-68.

A POSTURA CRÍTICO-REFLEXIVA DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO FRENTE AOS DESAFIOS INERENTES ÀS EXPERIÊNCIAS DURANTE A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO DE CASO

Kaline Brasil Pereira Nascimento
(IFPB)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nenhum homem jamais pisa no mesmo rio duas vezes, pois não é o mesmo rio e ele não é o mesmo homem (Heraclitus) (tradução minha).¹

As palavras de Heraclitus dizem respeito às experiências vivenciadas pelo homem, no sentido de ser humano, de forma geral. Dessa maneira, vivências semelhantes podem vir a se repetir, mas não exatamente as mesmas, visto que a natureza se transforma, assim também como a humanidade se transforma. Essa complexidade de que trata o filósofo é inerente ao contexto de ensino-aprendizagem, por tratar-se de relação entre seres humanos. As experiências vividas por educadores nunca serão as mesmas; elas mudam, se transformam e transformam e provocam. Dessa maneira, é imprescindível que se discuta acerca de como ocorrem as ações pedagógicas

1 No man ever steps in the same river twice, for it's not the same river and he's not the same man.

dos professores em formação, refletindo sobre como as questões, inquietações, descobertas, medos e a identidade vão se construindo na práxis, em contextos específicos de ensino.

No curso de Licenciatura em Letras – Inglês, o objetivo da disciplina de Estágio Supervisionado é levar o professor em formação inicial a ter uma postura crítico-reflexiva frente à complexidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Durante os Estágios Supervisionados, os futuros professores precisam estar constantemente refletindo, quer acerca da prática do/a professor/a observado/a (no estágio de monitoria), quer acerca de sua própria postura pedagógica (no estágio de regência).

A partir da contextualização apresentada, o presente estudo tem por objetivo investigar o posicionamento crítico-reflexivo de uma professora em formação, por meio dos relatos de experiência, na disciplina de Estágio Supervisionado II, da Universidade Estadual da Paraíba. Para fins deste trabalho, foram investigados os relatos da respectiva aluna, presentes no relatório entregue à professora ao final da disciplina, em 2012.2. Além disso, foram feitos questionários com a aluna que produziu o relatório, bem como com a professora da disciplina de estágio.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Trocávamos ideias sobre tudo. Submetíamos nossos trabalhos um ao outro. Juntos reformulávamos nossos valores e descobrimos o mundo. (Fernando Sabino)

Neste tópico, inicialmente é discutido a formação docente. O item posterior diz respeito ao estágio e sua relação com a abordagem reflexiva voltada para o contexto da prática pedagógica.

Na citação, as palavras de Fernando Sabino têm relação estreita com a proposta da formação do profissional docente, por envolver a troca de ideias, reformulação de opiniões, idas e vindas de sugestões e descobertas, conseqüentemente formando professores pesquisadores e reflexivos. Etimologicamente, a palavra ‘formar’, que vem do latim, significa criar; dar forma a. Outros conceitos também podem ser atribuídos à palavra, tais como: desenvolver; progredir (Dicionário Online de Português). Essas concepções remetem à ideia de processo, de ascendência, de evolução, aspectos que estão diretamente relacionados à formação docente de caráter reflexivo.

Na última década, o processo de formação docente viveu evolução com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, em 2011, de forma que a visão sobre a estruturação do curso tem sido ressignificada. O artigo de número 12 do documento é composto por três parágrafos, respectivamente:

“§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.” (Diário Oficial da União, 2002, p. 5)

Os parágrafos supracitados são resultantes de uma mudança de perspectiva sobre o curso de formação, que propõe articulação entre as disciplinas do curso e modifica a ideia de uma divisão rígida e isolada dos componentes curriculares, que separa o curso em dois momentos: um primeiro e amplo para o estudo das teorias e um segundo e curto período para a aplicação da prática, reservada para o final do curso.

Essa mudança provocou, automaticamente, uma relocação das disciplinas de estágio, agora antecipadas para meados do curso. Essa mudança advém, a meu ver, de uma modificação conceitual acerca da prática de ensino - de transmissão do saber para construção do conhecimento - com uma ressignificação acerca do conceito e função do estágio no curso de formação de docentes, como é discutido no item que segue.

2. O ESTÁGIO E A PRÁTICA REFLEXIVA

As disciplinas de estágio têm por objetivo oportunizar aos professores em formação a vivência da teoria-prática a partir das experiências de ensino. Segundo Pimenta (2011),

o estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (p. 61)

As afirmações da autora retratam a relevância da experiência de estágio para os alunos-professores, ao defini-lo como “eixo curricular central nos cursos de formação de professores”. Com as experiências vivenciadas durante as disciplinas de estágios, os futuros professores podem refletir acerca da prática pedagógica de outros professores bem como de sua própria. Dessa forma, o estágio está vinculado à atividade do fazer, como afirmam Pimenta e Lima (2005/2006), ao mencionar que “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’” (p. 7). Nesse sentido, o ‘fazer’ não está restrito aos momentos de sala de aula em si, mas estende-se a todo o processo relacionado ao ensino: pensar, planejar, elaborar, aplicar, refletir, mudar, criticar.

Vale ressaltar que o estágio não é um momento pontual de ‘colocar a teoria em prática’, discurso ainda comum entre alguns alunos do curso de Licenciatura em Letras- Inglês. Não é raro ouvir destes alunos afirmações como: “a prática é outra realidade”;

“a teoria é utópica”; “na prática a teoria é outra”. Tal fato é recorrente, segundo Pimenta e Lima (*Ibid*), pois ainda é comum que se construa entre os professores em formação uma visão dicotômica sobre a teoria e prática. Todavia, as autoras apontam para o estágio enquanto pesquisa. Nessa perspectiva, o papel da teoria não é providenciar soluções para todo e qualquer problema recorrente na sala de aula e na escola como um todo, mas

iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 12)

Corroborando a afirmação das autoras, concebemos a disciplina de estágio não como um momento pontual para a prática, mesmo que todas as discussões anteriores ao estágio tenham sido relacionadas ao momento da teoria. Pelo contrário, o estágio é também atividade teórica, em que o estagiário tem a oportunidade de desenvolver postura crítica frente aos desafios da realidade de sala de aula.

Por muito tempo, os papéis de professor e pesquisador foram vistos sob uma ótica fragmentada. Nessa visão, ao professor era atribuída a função de dar aula, ou seja, como transmissor de conteúdo ou “auleiro”, como diz Freitas (2004, p. 117). Freire (1987, p. 36) define essa prática como “educação bancária”, em que o conhecimento é depositado no aluno, cujo papel é absorver, receber o conhecimento. O pesquisador, por sua vez, era visto enquanto teórico apenas, distante das realidades da prática de sala de aula.

Na realidade atual, embora a relação indissociável de teoria-prática tenha sido e continua sendo discutida (SCHON, 2000; MURPHY, 2001; FREITAS, 2004; PIMENTA; LIMA, 2005/2006), ainda é comum que futuros professores vejam a teoria e a prática dicotomicamente. Esse pensamento pode ocorrer devido a uma postura não crítica concernente à realidade educacional. Acerca da experiência de estágio, no curso de formação de professores, Reis (2009) aponta para a necessidade de que o olhar voltado para o estágio vá além do cumprimento de requisitos para a conclusão do curso e obtenção do título. O autor define o estágio como “engrenagem burocrática” (p. 125), ou seja, espaço para (re)construção de conhecimento, no qual tanto professores quanto alunos são atores educacionais e não há detentores do saber.

Pensando no professor enquanto educador e não transmissor de conhecimento apenas, o docente em formação está em constante atividade reflexiva. Comumente, a prática está intimamente relacionada à observação que pode resultar em imitação, reprodução, mas também na reelaboração de práticas já existentes. Esta última é, a nosso ver, o objetivo do estágio durante o curso de graduação, ou seja, que o aluno não apenas reproduza, imite a prática do outro, mas que haja reflexão acerca dessa prática, de forma que vivencie um contínuo processo de ação-reflexão-ação. Consoante Schon (2000), existem conhecimentos que apenas são suscitados na práxis. O autor utiliza exemplos tais como andar de bicicleta para remeter-se ao conhecer-na-ação. Por mais que nós tenhamos orientação acerca de como utilizar a bicicleta, como manobrá-la evitando possíveis quedas, o conhecer-na-ação, do qual trata o autor, apenas se dará quando nós vivenciarmos nossas próprias experiências com

o veículo, a depender do tipo de bicicleta, do tipo de estrada, do nosso estado emocional, dentre outros aspectos.

O conhecer-na-ação também pode ser aplicado a outras práticas, como à área do ensino, por exemplo. Durante sua ação, o professor vivencia suas próprias experiências, reflete sobre as problemáticas enfrentadas, acerca do que (não)funcionou em sua prática a fim de buscar meios para o desenvolvimento de suas ações posteriores. Assim como as orientações fornecidas a um ciclista no desenrolar de sua atividade, a teoria proporciona caminhos para a reflexão e investigação contínuas da práxis pedagógica. Dessa forma, a atividade reflexiva é dinâmica e se aplica ao contexto de formação docente, em que o profissional em formação se depara com situações inusitadas e se vê frente a desafios constantemente.

Murphy (2001, p. 500) lista possíveis atitudes do profissional reflexivo. Dentre elas, temos:

- Juntar informação;
- Examinar informação;
- Identificar algo intrigante;
- Aprofundar a compreensão do ensino atual e os comportamentos de aprendizagem;
- Colaborar com outros que têm interesse no processo de ensino reflexivo;
- Repensar questões relacionadas à própria prática de ensino;
- Mudar planejadamente a prática de ensino, com vistas a melhoras constantes;
- Documentar as mudanças e os respectivos resultados para tais mudanças. (tradução minha)

É possível perceber que as ações pontuadas por Murphy (*Ibid*) são cíclicas, continuadas. As ações do profissional reflexivo não são congeladas e rígidas, mas fluidas e passíveis de mudança. Esse processo é nomeado por Schon (2000, p. 33) como “tentativa e erro”, em que cada falha na prática é repensada a fim de se acionar outras tentativas e, conseqüentemente, outros resultados. Cada resultado obtido, durante as experiências farão parte da atividade reflexiva e gerarão uma ação futura, agora baseada nas respostas das ações anteriores. No contexto de sala de aula, diferentes tentativas podem gerar diferentes conclusões. Por exemplo, um mesmo plano de aula aplicado em diferentes grupos de alunos, ainda que da mesma série, pode gerar reflexões distintas, uma vez que se trata de sujeitos e realidades que se distinguem. Nesse sentido, o erro é considerado positivo, pois quando precede à reflexão, gera posturas diferentes posteriormente, ou seja, novas tentativas.

Considerando Schon (2000), a reflexão

tem uma função crítica, questionando a estrutura se pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensando criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (p. 33)

Uma maneira eficaz de o professor em formação pensar criticamente à respeito da prática pedagógica se dá por meio da observação. É comum que a ação de qualquer atividade seja prece-dida do estudo da ação do outro. É um caminho comum em qual-

quer âmbito, desde uma operação considerada simples, tal como escovar os dentes, até uma operação mais complexa – a realização de uma cirurgia. No âmbito de ensino, aqui tratado, vale ressaltar que essa análise da postura pedagógica de outros professores não tem por objetivo uma mera reprodução de uma prática modelar, conformada, congelada. Tampouco, o estágio está restrito a críticas à escola, à direção, aos alunos, ao professor, de maneira rotular. Os extremos geram, muitas vezes, conflitos, tais como o difícil acesso às escolas para fins de estágio, bem como uma postura distante e pouco solícita por parte dos professores observados (PIMENTA; LIMA, 2005/2006). Sendo assim, o estágio deve proceder a um exame crítico e cauteloso, baseado em suportes teóricos, bem como na realidade social em que o ensino está organizado.

Uma das maneiras de se refletir acerca da prática em estágio é por meio de relatos de experiências. Segundo o Dicionário *online* de Português, relato é “ação ou efeito de relatar; narração, descrição, explanação ou explicação sobre uma situação ou acontecimento”. No campo de formação docente, no relato de experiência são cabíveis descrições, narrações, exposição de ponto de vista acerca do ambiente de ensino, dos atores envolvidos (professores, alunos, direção), da prática pedagógica. O relato permite que o professor em formação evidencie suas inquietações, medos, expectativas, opiniões, críticas, enfim. Dessa forma, constitui-se uma ferramenta que colabora para que o futuro professor se posicione como um profissional crítico-reflexivo, distanciando-se de uma postura conformada e passiva.

3. CONTEXTO DE PESQUISA

Este é um estudo descritivo, de cunho qualitativo. Além disso, trata-se também de um estudo de caso. Conforme Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa descritiva visa à observação objetiva e minuciosa, por meio da análise e da descrição. Acerca da pesquisa de caráter qualitativo, Marconi e Lakatos (2010) afirmam que esse tipo de pesquisa trabalha com os seguintes aspectos: motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, de forma a interpretar os dados de forma elucidativa. É também caracterizado como um estudo de caso uma vez que o *corpus* de análise é constituído de um caso específico.

Na Universidade Estadual da Paraíba, a disciplina de Estágio Supervisionado é dividida em monitoria e regência. No estágio de monitoria, o papel do professor em formação é monitorar aulas de professores da rede pública de ensino, no contexto de ensino fundamental ou médio, com o objetivo de avaliar a prática pedagógica dos professores regentes das turmas observadas. Dessa forma, o futuro professor tem a oportunidade de tecer uma análise crítica sobre a postura de professores regentes das turmas investigadas, observando também as limitações e possibilidades do contexto em foco. No estágio de regência, o aluno-professor leciona uma disciplina em uma turma específica do Ensino Fundamental ou Médio, durante certo período. É nesse momento que o aluno-professor vivencia a realidade da prática de ensino, tendo que lidar com situações inusitadas, comuns à realidade de sala de aula, bem como planejar, refletir, elaborar, organizar.

Para este estudo, foram analisados os relatos de experiência presentes em um relatório de uma aluna da disciplina

Estágio Supervisionado II (regência em ensino fundamental), da Universidade Estadual da Paraíba, entregue como requisito para a obtenção da nota final da disciplina, em 2012.2. Como suporte para a análise, um questionário com questões abertas foi aplicado para a aluna participante da pesquisa e um para a professora de estágio. A fim de manter sigilo acerca dos nomes dos participantes, serão utilizadas as seguintes siglas: P1 (a professora em formação, autora dos relatos analisados) e P2 (professora da disciplina de estágio).

Quando cursou a disciplina Estágio Supervisionado II, P1 estava cursando o 7º período de Letras- Inglês, sendo o curso composto por 9 períodos. A professora já lecionava há 7 anos, sendo 2 na área de informática e 5 na área de língua inglesa, nos contextos de escola regular pública e privada, para turmas de ensino fundamental I e II, e médio.

No questionário aplicado, P1 afirma que o ensino é troca de conhecimento, postura esta que se distancia da concepção de transmissão de conteúdo. Essa percepção da professora em formação é coerente com os relatos de sua prática pedagógica, como será apresentado nos resultados do presente estudo.

Acerca da relevância da disciplina Estágio Supervisionado II, P1 afirma que a disciplina exige

P1: uma carga de responsabilidade muito grande, não pelo fato de sermos avaliados pelo professor da disciplina em questão, mas pela fato de assumir-mos a turma de um professor que muitas vezes não conhecemos, ou não temos simpatia. É um grande desafio. Nesta disciplina você consegue se conhecer um pouco melhor, saber e sentir que você é capaz de ensinar em qualquer lugar. Infelizmente

essa não é a experiência da maioria dos meus colegas de universidade, mas fico feliz por ter sido a minha.²

O relato da professora em formação corrobora com as afirmações da professora da disciplina de estágio, ao responder uma questão relacionada aos relatos dos alunos, de maneira geral:

P2: Os relatos de experiência no geral tem tido duas facetas: uma otimista e outra pessimista. Há alunos que vão às escolas públicas, ministram aulas em Inglês, tem uma resposta positiva dos alunos e desfazem o mito de que não é possível ensinar inglês na escola. Outros simplesmente dão uma aula qualquer e justificam que o professor da turma pediu aquele tópico gramatical, por isso a aula não foi participativa, ignorando completamente as orientações em sala de aula para o fato que o professor sugere o tópico, mas a estratégia de ensino é o aluno estagiário que constrói.

A mesma afirmação de P2 foi tecida por P1, no sentido de que é comum que os alunos relatem experiências negativas e frustrantes relacionadas ao estágio. Consoante P2, existem dois extremos, o de uma visão pessimista, no caso dos colegas de estágio de P1 (segundo a mesma), ou uma visão otimista, como será observada nos relatos da professora participante da pesquisa, durante a apresentação dos resultados, no tópico que se segue.

² As respostas de P1 e de P2 estão apresentadas aqui da forma que foram respondidas, sem quaisquer alterações.

4. RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Os relatos de P1 sobre sua experiência na escola onde o estágio foi realizado se iniciam no tópico de Introdução de seu relatório, em que é apresentado o objetivo do relatório, bem como do estágio; problemas relacionados às escolas regulares públicas brasileiras; os métodos de leitura utilizados pela professora e seus colegas de estágio na escola; e uma breve análise da experiência do estágio, em que ela examinou como sendo: “muito produtiva, pude aprender com os alunos que convivi como também pude ensinar o pouco que sei para modificar, nem que seja um pouco, a visão que eles tinham da língua inglesa”. Esse primeiro relato de P1, sobre sua prática pedagógica, mostra seu olhar crítico concernente às aulas por ela ministradas, como uma prática “muito produtiva”. Essa análise subjetiva é explicada posteriormente, como sendo o aprender com os alunos e ensinar ‘o pouco’ que se sabe.

Esse relato de P1 revela, a nosso ver, a visão de incompletude que P1 tem sobre si própria, no sentido de reconhecer que muito ainda se tem a aprender enquanto professora. Embora ela tenha experiência de 7 anos de ensino, se coloca enquanto aprendiz nesse processo. Essa interpretação pode ser confirmada em outros momentos de seus relatos, como será visto no decorrer da análise. A postura de professor-aprendiz é defendida por Freitas (2004), na assertiva de que “espera-se que os profissionais hoje, além de estimulados e bem preparados, sejam atualizados e conscientes de que sua formação é permanente”. Ou seja, a preparação é constante e não se restringe ao período do curso, do estágio, tampouco ao tempo

de experiência de ensino que o profissional possa ter ao longo de sua trajetória profissional.

No item seguinte, de Fundamentação Teórica, é possível perceber como os relatos acerca da experiência da P1 estão em mais evidência do que os pontos teóricos em si. A professora vai tecendo comentários acerca de suas inquietações, suas percepções, como no trecho abaixo, retirado do relatório:

P1: Sempre ouvimos falar sobre o Ensino de línguas em escolas públicas, e sempre que este assunto é iniciado sempre vêm acompanhado com críticas, soluções e até mesmo lembranças da nossa história escolar. O que **na verdade** acontece é a falta de união entre a Escola (direção), professores e alunos. (ênfase minha)

No trecho acima, P1 trata dos problemas concernentes ao ensino de línguas no contexto público, partindo de sua própria experiência. Ao utilizar o verbo na 3ª pessoa do plural “ouvimos”, a professora se apresenta enquanto parte daqueles que já ouviram críticas voltadas às escolas públicas. Além disso, o discurso de P1 deixa explícita a sua experiência enquanto aluna de escola pública, ao tratar de “lembranças da nossa história escolar”. Dessa forma, a professora estabelece relação com esse contexto de ensino em vários momentos, em vários papéis sociais, enquanto: (1) aluna; alguém que muito já ouviu falar sobre; (2) estagiária; (3) professora. Na continuidade de sua escrita, P1 parece defender que o fator problemático nesse contexto é “a falta de união”. Considerando o fato de que P1 já tem experiência de ensino precedente às disciplinas de estágio, é possível conjecturar que ela tenha percebido o relatado

em sua trajetória de 7 anos, como professora. A afirmação de P1 corrobora a afirmação de Reis (2009), de que o contexto de ensino envolve vários atores educacionais, dizendo respeito a toda a comunidade escolar: professores, alunos, direção, pais. Por isso, trata-se de uma realidade complexa que requer a cooperação de todos aqueles que direta ou indiretamente têm relação com a educação.

Durante a construção do relatório, P1 ora se apresenta enquanto observadora, quando afirma, por exemplo, que “o professor, infelizmente, ainda vê o conteúdo sendo assuntos gramaticais o que na verdade não apenas isto”, ou seja, se remete ao professor na 3ª pessoa, colocando-se fora do processo, ora se apresenta enquanto observadora-participante, ao defender que “através do nosso procedimento de ensino devemos levar o aluno a torna-se crítico, a interagir entre si a discutir sobre coisas importantes da sociedade, de coisas que nos cercam”.

Com a análise desse trecho do relatório de P1, bem como de outros momentos, é possível perceber que o professor é tratado em dois momentos distintos: 1) “o professor”, como sendo aquele cuja prática é tradicional e estagnada; e 2) “nós” – professores em formação, com o compromisso (“devemos”) de provocar mudança no contexto referido. Tais posturas assumidas por P1 reforçam a afirmação de Pimenta (2011) de que o estágio oportuniza a construção de identidade, em que o estagiário é pesquisador, observador de práticas pedagógicas outras, mas também é parte constituinte do processo, visto que sua identidade profissional vai sendo construída, a partir de suas experiências pessoais e a socialização das mesmas.

Antes de iniciar os relatos acerca de sua prática pedagógica em si, P1 faz um breve comentário sobre a postura da professora regente da turma, afirmando que “ela tem um método inovador e sempre busca interagir com os alunos. Pude perceber que a professora gosta de utilizar as práticas de leitura, as mesmas que utilizamos em nosso estágio”. Esse relato de P1 mostra que a mesma se identifica com o posicionamento da professora observada no estágio anterior (cujo objetivo é a análise crítica do professor da turma), concernente à interação professor-alunos e à utilização de práticas de leitura.

A partir do olhar voltado para a postura da docente regente da turma, P1 pôde se perceber e se enxergar na ação pedagógica do profissional observado. Nesse sentido, o estágio contribuiu para a construção e solidificação identitária da professora, uma das funções da disciplina, segundo Pimenta (2011). Essa interpretação é confirmada com o relato de P1 ao refletir acerca da relevância do estágio para sua trajetória: “nesta disciplina você consegue se conhecer um pouco melhor, saber e sentir que você é capaz de ensinar em qualquer lugar”. A assertiva da professora confirma a ideia de que a construção identitária é um contínuo, que transcende o tempo de experiência profissional, pois mesmo vivenciando experiências no contexto de ensino há 7 anos, P1 se depara com descobertas que faz acerca de si própria e de sua prática.

Ao descrever os alunos das turmas, P1 relata uma problemática, que foi o fato de os estudantes de uma determinada turma serem desmotivados, não participativos durante as aulas, o que a levou a mudar de abordagem várias vezes com a turma. Inicialmente, a turma não correspondeu aos objetivos quando um texto montado

pelos próprios estagiários, relacionado à rotina de Garfield (personagem de tirinhas e de desenho animado), foi trabalhado. Segundo ela, houve a tentativa de “ler com eles, discutir com eles, até traduzir com ele, porém a aula não fluiu, pois os alunos não se mostravam interessados pelo texto”. Esse fato certamente inquietou P1, visto que a mesma havia feito todo o planejamento para o trabalho com a turma com um texto específico, quando não obteve as respostas almejadas. Vale ressaltar que a professora afirmou não ter observado aquela turma específica anteriormente ao estágio de regência, de forma que não houve oportunidade para a identificação das dificuldades da turma, do nível, de seus interesses, dentre outros diagnósticos, fato que pode ter causado a escolha de um gênero e tema que não funcionaram para aquele grupo específico.

Na área da carpintaria, as buscas pelo acerto através de diferentes caminhos é caracterizada por Schon (2000, 33) como “tentativa e erro”. Esse processo é caracterizado pela constante pesquisa na tentativa de se encontrar a solução, o caminho para se chegar a determinado objetivo, nesse sentido, o erro assume uma noção positiva, uma vez que “a reflexão sobre cada tentativa e seu resultado prepara o campo para a próxima”, conforme mostra o autor.

A partir do diagnóstico feito por meio da observação e reflexão, a professora partiu para o trabalho com o gênero ‘carta ao leitor’, cujo tema era ‘relacionamento’. O trabalho com esse gênero resultou na seguinte forma:

P1: O tema agradou a turma, todos leram e participaram, entenderam o vocabulário do texto sem precisar de tradução, as palavras

desconhecidas foram entendidas através de mímicas. Após a leitura da carta os alunos deram suas próprias sugestões e conselhos, havendo assim, diferentes pontos de vista.

O relato de P1 mostra seu posicionamento crítico-reflexivo acerca de sua prática pedagógica, de forma que a mesma assumiu posição de professora e também de pesquisadora. Embora ela tenha trabalhado com as mesmas estratégias de leitura, a mudança do gênero textual trabalhado, bem como do tema em foco, foram fundamentais para que os alunos fossem motivados à participação. Dessa forma, P1 se mostra ciente da necessidade de mudança, ao afirmar que foi durante uma atividade escrita para revisão do conteúdo que decidiu mudar o foco das aulas para um tema que fizesse parte do interesse dos alunos. Tal postura é conceituada por Schon (2000) como reflexão-na-ação, em que a práxis permitiu o diagnóstico de problemas na prática pedagógica, levando-a a uma mudança em ações futuras.

A tomada de decisão de P1 provocou a falta de tempo para a realização de uma atividade escrita, que havia sido planejada anteriormente. Não obstante, essa não foi considerada uma questão problemática para a professora em formação, tampouco um aspecto negativo, visto que “pelo entusiasmo e participação dos alunos percebemos que eles entenderam a mensagem passada através do texto. Enfim havíamos conseguido, através de um texto, a interação de todos os alunos e isso foi muito bom”. No relato, a professora afirma não ter se preocupado com o fato de não ter aplicado a atividade escrita idealizada, pois o objetivo de participação e engajamento dos alunos durante a leitura e interpretação do texto fora alcançado.

Com esse relato, P1 demonstra não está focada em aspectos quantitativos das aulas, mas qualitativos assumindo, pelo menos, duas das ações reflexivas pontuadas por Murphy (2001, p. 500) a saber: 1) repensar questões relacionadas à própria prática de ensino; e 2) mudar planejadamente a prática de ensino, com vistas a melhoras constantes.

Ao analisar o trajeto da prática pedagógica, em Estágio Supervisionado II, P1 afirma:

P1: Analisamos nossa prática de ensino como também nosso desempenho nesta disciplina de estágio como ótimo. Pois mesmo havendo alguns impecílios conseguimos chegar ao nosso objetivo que foi mostrar aos alunos que a gramática não é só regra e a leitura não é só tradução. Terminando nosso estágio com bastante satisfação e consciência que fizemos um bom trabalho.

A conotação que é provida à palavra “ótimo” no relato de P1 não está, a nosso ver, relacionada à ideia de perfeição, mas de desenvolvimento, pois, como ela menciona, mesmo em meio aos entraves que surgiram, os objetivos almejados foram alcançados, e as mudanças ocorreram de forma planejada e consciente. É possível constatar que a professora não teve por intenção omitir de seu relato os obstáculos que emergiram em sua prática. Pelo contrário, uma nova ação sucedia aos problemas diagnosticados.

P1 atribui às disciplinas de estágio extrema relevância na trajetória do professor em formação - mesmo com o tempo de experiência significativo que ela tem - por proporcionar mais aprendizagem. A docente em formação mostra sua visão acerca do papel do

professor, como sendo aquele que participa da construção do conhecimento, em que o educador também é aprendiz. Dessa forma, ela se distancia de detentora do saber, cujo papel é transferir conhecimento, mas como um sujeito em constante transformação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar o posicionamento crítico-reflexivo de uma professora em formação, por meio dos relatos de experiência, na disciplina de Estágio Supervisionado II, da Universidade Estadual da Paraíba. A partir dos resultados apresentados, foi possível perceber que os relatos de experiência, contidos no relatório entregue ao final da disciplina Estágio Supervisionado II, em 2012.2, colaboraram para uma reflexão acerca da prática pedagógica da professora regente da turma, bem como para o desenvolvimento da capacidade de autocrítica.

A escrita dos relatos de experiência oportunizou P1 a se posicionar enquanto professora-pesquisadora, desmistificando uma ideia ainda comum entre professores em formação de que a teoria e a prática assumem espaços isolados e separados. No caso de P1, seus relatos deixam claro que seu objetivo não foi a aplicação da teoria, mas sim uma práxis reflexiva, em que a teoria funcionou como suporte para os objetivos almejados, de forma que o planejamento baseado em um gênero textual específico foi alterado posteriormente para o trabalho com outro gênero e tema.

As disciplinas de estágio oportunizam aos professores em formação a refletir criticamente acerca do que foi planejado, da prá-

tica pedagógica, dos erros e acertos, e da ação pedagógica futura respectivamente.

Por meio da análise dos relatos de P1, podemos inferir que sua postura está estritamente relacionada com sua perspectiva acerca da definição de ensino como sendo a troca de conhecimento, não apenas na direção professor-alunos, mas também alunos-professor e alunos-alunos. Dessa forma, o estágio não é destinado estritamente aos que ainda não tiveram qualquer experiência de ensino, de forma que a autocrítica, apoiada por teorias e feita holisticamente, considerando o contexto de ensino-aprendizagem de LE em foco, coopera para o alcance da mudança e do crescimento, fatores que perpassam qualquer atividade reflexiva.

Quando a função do estágio é bem compreendida por professores em formação, o espaço da zona de conforto, de mera reprodução e repetição de práticas tradicionais é questionado, refletido e mudado, como ocorrera com P1 que, quando questionada sobre a contribuição da disciplina para sua trajetória enquanto docente, afirmou:

P1: Os estágios me abriram mais minha mente, percebi que posso ser mais criativa do que achava que era, fiquei tão preocupada em fazer aulas diferentes, dinâmicas que chamassem atenção dos alunos no estágio que nem me dei conta de que eu não me esforçava o suficiente com meus próprios alunos. Hoje, faço meu plano de aula baseado neste pensamento. (P1)

Dessa forma, o estágio é fundamental para o crescimento, desenvolvimento da capacidade de autocrítica e constante reflexão.

Assim também, o relatório é um espaço que objetiva a exposição de ideias, opiniões, inquietações, críticas, colaborando para um profissional que está ciente de seu estado “sempre em construção”.

REFERÊNCIAS

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, Diário Oficial da União, 18/01/2002. Seção 1, p. 31.

Dicionário Online de Português. Disponível em <<http://www.dicio.com.br/formar/>>. Acesso em 27.09.2013.

FILHO, José Carlos Paes de Almeida. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: *Aspectos da Linguística Aplicada*. 2000.

FREITAS, M. A. Educação e Ensino de Língua Estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes. 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MURPHY, J. M. Reflective teaching in ELT. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle, 2001, p. 499-514.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. In: *Revista Poíesis* – volume 3, números 3 e 4. 2005/2006, pp. 5-24.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Construção da Identidade Profissional Docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 6 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

REIS, Simone. Educação como ação moral: uma história de experiência na educação de professores de inglês. In: MATEUS, Elaine; QUEVEDO-CAMARGO; Gladys; GIMENEZ, Telma (Orgs.) *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL. 2009.

SCHON, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino reflexivo e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

A PRÁTICA DO *FEEDBACK* EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Karyne Soares Duarte Silveira
UEPB/DLA - Campus I

INTRODUÇÃO

Ao tratar das diferentes etapas do aprendizado numa perspectiva interacionista, Vygotsky (2007) aponta a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) - distância entre o que o aprendiz sabe fazer sozinho e o que ele tem potencial para saber fazer com ajuda de alguém mais apto - como o momento no qual a interferência de outras pessoas mais capacitadas tem um valor significativo na autonomia e no sucesso do aprendiz.

Neste sentido, considerando os contextos de formação docente inicial, entendemos que essa mediação feita pelo professor formador pode ocorrer através de conversas e orientações, orais ou escritas, sobre o desempenho de cada professor em formação. Acreditamos que essa prática, denominada de *feedback*, pode favorecer a autorreflexão e a construção da identidade desses profissionais em formação sobre suas práticas como alunos e futuros professores.

Com base nesse pressuposto, desenvolvemos o presente artigo com o objetivo de verificar a percepção de professores de língua inglesa em formação inicial (durante o componente curricu-

lar de Estágio Supervisionado II) sobre a prática do *feedback* como ferramenta promotora da prática docente reflexiva.

Para atingir esse propósito, como suporte teórico, iniciamos este estudo apresentando algumas definições do termo *feedback* (GALLIMORE e THARP, 1996; PAIVA, 2003; ROSA, 2003), depois descrevemos alguns de seus tipos (ROSA, 2003; WILLIAMS, 2005; LYSTER & RANTA, 1997) e demonstramos estratégias de utilização do *feedback* (WILLIAMS, 2005) em sala de aula da graduação. Em seguida, descrevemos a metodologia desta pesquisa, analisamos os dados coletados e discutimos, nas considerações finais, nossas constatações sobre este estudo.

1. DEFININDO FEEDBACK

O termo *feedback*, oriundo da língua inglesa, pode ser traduzido como “resposta, retorno” ou ainda, de forma mais literal, como “realimentação”. Sua origem está associada a diversas áreas do conhecimento, como Biologia, Engenharia, Administração, Computação, dentre outras. No entanto, para fins deste artigo, selecionamos definições relacionadas mais especificamente à área de Educação.

Rosa (2003, p. 29) define *feedback* como uma “realimentação (...) utilizad[a] como assistência ao desempenho do indivíduo em qualquer situação de aprendizagem.” Outros autores que também fazem uso do termo “realimentação” são Gallimore e Tharp (1996, p.176) ao definirem: “realimentação [que] pode orientar um estudante em rumo a uma melhoria substancial do seu desempenho

em uma próxima tentativa”. Segundo estes autores, não há possibilidade de progresso, sem que tenha havido um *feedback* anterior.

Penny Ur (1996 *apud* PAIVA, 2003, p.219), por sua vez, apresenta a seguinte definição: “*feedback* é uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho”. Neste sentido, Paiva (*op. cit.*) complementa: “*feedback* é a reação ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, ou avaliá-la”.

Verificamos que apesar dos autores mencionados definirem *feedback* inicialmente de forma distinta (“realimentação”, “informação”, “reação ou ausência de alguma ação”), todos eles comungam da ideia de *feedback* como algo que guia o aprendiz para uma melhoria de desempenho.

No entanto, é importante observar que até as ações mais simples do professor para o aluno podem representar uma prática (consciente ou não) de *feedback*. Sobre isso, Rosa (2003) esclarece que qualquer ação ou reação do professor (gestos, silêncio e outras expressões) em relação à aprendizagem é uma forma de *feedback*. Por isso, entendemos que é necessário que o professor formador e em formação tenham consciência dessa prática e conheçam alguns tipos de *feedback* existentes para que possam utilizá-los da forma mais adequada de acordo com cada contexto de ensino-aprendizagem.

2. TIPOS DE FEEDBACK

São vários os autores que classificam os tipos de *feedback*. Rosa (2003, p. 73), por exemplo, apresenta dois tipos: o *feedback* orientador e o avaliativo. O primeiro como aquele que “permite ao aluno ir em busca da resposta; que o encaminha para alcançar o resultado esperado”; enquanto que o segundo é aquele que “revela ao aluno se a sua resposta está certa ou errada por meio de uma reação do professor ou simplesmente através da avaliação pura.”

Willians (2005, p. 52), por sua vez, apresenta, a nosso ver, uma subdivisão dos tipos apontados por Rosa (*op. cit.*), ao afirmar que o *feedback* pode ser positivo, corretivo, insignificante e ofensivo, conforme as características descritas a seguir:

a) Positivo: tem a função de reforçar um comportamento que desejamos que se repita. Deve ser utilizado sempre, mesmo que as pessoas já estejam agindo conforme desejamos. Isto evitará que elas deixem de agir adequadamente por falta de motivação. **b) Corretivo:** tem por objetivo modificar um comportamento. Quando uma pessoa não está agindo adequadamente deve-se emitir um *feedback* deste tipo, tomando os devidos cuidados para não dar um *feedback* ofensivo. Fazer esta diferenciação é um grande desafio para o professor. **c) Insignificante:** é um *feedback* vago ou genérico a ponto de confundir o aluno sobre o seu propósito. Não provoca a reação desejada no aluno, como por exemplo, que ele continue estudando e interessando-se pela disciplina. **d) Ofensivo:** este tipo de *feedback* não orienta, não permite a aprendizagem pelo erro e não motiva para os estudos. Pelo contrário, acaba por gerar conflitos entre o professor e o aluno que o recebe. (grifo nosso)

Diante do exposto, entendemos que seja o *feedback* orientador ou avaliativo, é preciso que seja sempre positivo e/ou correto, mas nunca insignificante ou ofensivo. Dito de outra forma, o professor tanto pode orientar ou simplesmente avaliar o desempenho de seu aluno através da valorização ou da indicação de mudança de um comportamento sem fazê-lo de forma genérica, vazia e muito menos agressiva. É importante que fique claro para o professor e para o aluno que o objetivo maior do *feedback* deve ser sempre o aperfeiçoamento da aprendizagem.

Como forma de exemplificar a ocorrência em sala de aula de alguns tipos de *feedback*, compartilhamos a seguir um quadro elaborado por Rosa (2003) referente a sua pesquisa realizada com um professor de língua inglesa como forma de verificar a utilização do *feedback* oral desse professor para com os seus alunos:

Quadro 1: *Tipos de feedback orientadores e avaliativos*

ORIENTADOR	AVALIATIVO
Aumentar ou modificar a resposta do Aluno	Reconhecer uma resposta correta
Resumir	Indicar uma resposta incorreta
Questionar para esclarecimento	Fornecer a resposta correta
Questionar para acionar conhecimento Prévio	Questionar para avaliar o conhecimento do aluno
Fornecer dicas	Elogiar
	Criticar
	Repetir o erro do aluno exatamente como foi cometido por ele
	Repetir a produção do aluno mesmo ela tendo sido correta.

(Fonte: ROSA, 2003)

Outra classificação de *feedback* é apresentada por Lyster & Ranta (1997) ao descreverem seis tipos de *feedback*: 1) a correção explícita (quando o professor fornece a resposta correta para o aluno); 2) pedidos de esclarecimento (quando a informação apresentada pelo aluno não é clara); 3) o *feedback* metalinguístico (comentário indicando que há uma erro na sentença elaborada pelo aluno, sem apontá-lo diretamente); 4) a elicitación/eliciação (técnicas que guiam o aluno na dedução da resposta correta); 5) a repetição (repetição feita pelo professor do erro cometido pelo aluno); e 6) a reformulação - *recasts* (reformulação total ou parcial por parte do professor da resposta dada pelo aluno).

Além desses tipos, os autores incluem uma sétima categoria, a qual denominam de *feedback* múltiplo, que ocorre quando o professor faz a combinação de um ou mais dos tipos de *feedback* citados, embora tenha uma pequena ocorrência, segundo as análises feitas por Lyster & Ranta (*op. cit.*).

Observamos, na verdade, que os seis tipos de *feedback* apresentados pelos referidos autores (*op. cit.*) podem ser relacionados aos exemplos de *feedback* orientadores e avaliativos descritos por Rosa (2003) da seguinte forma: a reformulação, o pedido de esclarecimento, o *feedback* metalinguístico e a elicitación são exemplos de *feedback* orientadores; enquanto que a correção explícita e a repetição podem ser entendidas como exemplos de *feedback* avaliativos, conforme resumido no quadro a seguir.

Quadro 2: *Relação entre os tipos de feedback descritos*

Feedback Orientador (ROSA, 2003)	Tipologia de Lyster & Ranta (1997)	Feedback Avaliador (ROSA, 2003)	Tipologia de Lyster & Ranta (1997)
Aumentar ou modificar a resposta do aluno	Reformulação	Reconhecer uma resposta correta	
Resumir		Indicar uma resposta incorreta	
Questionar para esclarecimento	Pedido de esclarecimento	Fornecer a resposta correta	Correção explícita
Questionar para acionar conhecimento prévio	<i>Feedback</i> Metalinguístico	Questionar para avaliar o conhecimento do aluno	
Fornecer dicas	Elicitação	Elogiar	
		Criticar	
		Repetir o erro do aluno exatamente como foi cometido por ele	Repetição

(Elaborado pela autora)

Entendemos que cada tipo de *feedback* tem sua importância e, por isso, merece atenção especial por parte do professor sobre o momento adequado para ser utilizado. Neste sentido, ter consciência de que pode lançar mão de tipos variados a depender da situação, pode oferecer ao professor mais segurança sobre a sua utilização. No entanto, acreditamos que para que a prática do *feedback* ocorra de forma satisfatória também é necessário que a interação professor-aluno seja adequada. Para isso, apresentamos, a seguir, algumas reflexões sobre o contexto favorável a sua utilização.

3. A PRÁTICA DO *FEEDBACK* EM SALA DE AULA

O professor assume diversos papéis em sala de aula no intuito de contribuir para o progresso de seus alunos, favorecendo, assim, o processo de aprendizagem. Neste contexto, esse profissional pode representar de fato um grande motivador para que seus alunos continuem buscando o progresso na língua-alvo.

Sobre esse papel de motivador, Williams e Burden (1997) afirmam que uma maneira de promover essa motivação é exatamente através do *feedback* positivo fornecido pelo professor aos seus alunos, estimulando-os, sistematicamente, na busca pela aprendizagem. Sobre essa importância do *feedback*, Williams (2005, p. 19) argumenta:

Feedback é importante para todos nós. É a base de todas as relações interpessoais. É o que determina como as pessoas pensam, como se sentem, como reagem aos outros e, em grande parte, é o que determina como as pessoas encaram suas responsabilidades no dia-a-dia.

Neste sentido, é importante considerarmos que o *feedback* traz responsabilidades não só para o professor que o realiza, mas também para o aluno que o recebe, uma vez que se para o primeiro será necessário refletir sobre o que dizer e de que forma fazê-lo, para o segundo será preciso ouvir com atenção e reagir devidamente à avaliação recebida.

Considerando o caráter avaliativo da prática do *feedback*, entendemos que pelo menos dois aspectos devem ser observados

para que essa prática seja realizada de forma adequada: a dimensão afetiva no contexto de sala de aula, bem como o trato com os ‘erros’.

Quanto à dimensão afetiva, Almeida Filho (2008, p. 15) argumenta: “aprender uma LE [língua estrangeira] (...) abrange igualmente configurações específicas de afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação a essa língua-alvo que se deseja e/ou necessita aprender”. Assim, é preciso que tais questões sejam levadas em consideração em sala de aula, de forma a favorecer o processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Ainda sobre a influência do *feedback* na afetividade do aluno, Rosa (2003, p.32) reforça que:

O feedback influencia não só as habilidades cognitivas do aluno, mas também a afetividade, colaborando para sua formação futura como sujeito que preserva valores positivos, auxiliares do desenvolvimento e da convivência em seu grupo social. Esse resultado, ou seja, uma formação positiva do sujeito é crucial para o sucesso do educador.

Deste modo, entendemos que quando o professor é orientado desde a sua formação inicial a contemplar a dimensão afetiva em sua sala de aula, ele terá mais condições de contribuir de forma efetiva no desenvolvimento de seus alunos. Além disso, acreditamos que com essa formação o professor terá melhores condições de perceber e lidar com características como extroversão ou timidez, segurança ou insegurança, autoconfiança ou baixa autoestima, crenças, medos, ansiedade, dentre outros aspectos afetivos que podem interferir diretamente no desempenho do aprendiz em suas aulas.

Em se tratando do erro, Harmer (2001) esclarece que para o *feedback* ser positivo e motivador é necessário que o professor tenha uma compreensão adequada do que corrigir, de quando e como fazê-lo e com quais alunos. Neste sentido, o autor apresenta uma classificação de erro sugerida por Julian Edge:

(...) lapsos/deslizes (que são as falhas cujos alunos podem corrigir por conta própria uma vez que sejam indicados sobre elas), ‘erros’ (falhas que eles não conseguem corrigir sozinhos – e por isso precisam de explicação), e ‘tentativas’ (que ocorre quando um aluno tenta dizer algo, mas ainda não sabe a forma correta de fazê-lo). (EDGE *apud* HARMER, 2001, p. 99 – tradução nossa)¹

Harmer (*op. cit.*) esclarece que embora os professores se preocupem muito mais com a categoria de ‘erros’, são as ‘tentativas’ que são muito mais reveladoras do conhecimento atual dos alunos e que, por isso, podem ser mais bem exploradas pelo professor em termos de ensino.

Para o mesmo autor, a correção é caracterizada por dois estágios: um no qual o professor indica o ‘erro’ ao aluno e outro no qual o professor ajuda o aluno, se necessário, a superá-lo. Além de saber disso, antes de simplesmente corrigir o aluno, é preciso que o professor tenha em mente o objetivo da atividade solicitada, pois sabemos que em contextos comunicativos, por exemplo, existem as atividades orais/escritas de prática controlada, nas quais o aluno já

1 “‘slips’ (that is the mistakes which students can correct themselves once the mistake has been pointed out to them), ‘errors’ (mistakes which they cannot correct themselves – and which therefore need explanation), and ‘attempts’ (there is when a student tries to say something but does not yet know the correct way of saying it).” (EDGE *apud* HARMER, 2001, p. 99)

deve esperar a intervenção do professor, corrigindo erros, quando necessário; e outras de prática livre, nas quais o aluno sabe que pode expressar-se mais naturalmente com a finalidade de atingir a fluência na língua-alvo.

É necessário salientar também, segundo Harmer (2001), que existem técnicas distintas para fornecer *feedback* sobre os erros praticados em sala de aula. Às vezes será suficiente para o professor fazer uso da correção coletiva feita em sala a partir de exemplos de ‘erros’ registrados no quadro (quando esses ‘erros’ são praticados por mais de um aluno em sala de aula), também como uma forma de evitar a exposição do aluno. Em outros casos, será necessária uma conversa com um aluno individualmente como forma de conscientizá-lo sobre aquela ocorrência.

Com base nessas orientações, entendemos que, independente de ser uma atividade oral ou escrita, é fundamental que o professor considere o objetivo da atividade em si para, então, fornecer um *feedback* apropriado que resulte em progressos na aprendizagem da língua e não em bloqueio para o aprendiz.

Diante do exposto, entendemos que para que o *feedback* seja utilizado de forma adequada em sala de aula, algumas práticas pedagógicas são necessárias, dentre as quais podemos citar: (i) boa interação/clima agradável (de parceria) entre professor-alunos em sala de aula; (ii) conhecimento sobre os estilos de aprendizagem de cada aluno; (iii) consciência da importância da dimensão afetiva em sala de aula; (iv) compreensão do papel do erro no processo de aprendizagem, dentre vários outros aspectos que podem ser observados e considerados na promoção de um ambiente pedagógico adequado.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa-ação desenvolvida por esta pesquisadora como professora do componente curricular de Estágio Supervisionado II em um curso de graduação em Letras-Inglês em uma universidade pública no interior da Paraíba. A turma era composta por doze alunos, dos quais oito² (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8) participaram da coleta de dados.

O componente de Estágio Supervisionado II, na referida instituição de ensino, tem como objetivo geral: “Desenvolver a prática pedagógica, aplicando as teorias e abordagens estudadas ao longo do curso, assumindo uma postura crítica-reflexiva frente ao processo de ensino-aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira (LE) no Ensino Fundamental (EF).” Para isso, um dos objetivos específicos da disciplina é a elaboração de sequências didáticas (SDs) a serem aplicadas pelas duplas de estagiários ao longo do estágio.

Portanto, neste contexto de ensino, entendemos ser necessário que o professor formador forneça, inicialmente, orientações constantes aos professores em formação sobre as SDs a serem desenvolvidas, bem como sobre seus desempenhos como professores ao longo do estágio. Assim, para que esse planejamento e sua execução aconteçam de forma coerente e reflexiva, é fundamental que o formador promova *feedbacks* frequentes³ orais e escritos ao

2 Esclarecemos que no dia da aplicação do questionário, quatro alunos faltaram a aula, por isso nem todos participaram desta coleta de dados, embora tenham vivenciado a prática do *feedback* durante o componente curricular.

3 Acreditamos que a frequência da prática de *feedback* realizada pelo professor pode ser flexível de acordo com a necessidade de cada aprendiz, pois alguns demandam mais do que outros.

longo do semestre letivo. Esta prática foi desempenhada por esta pesquisadora ao longo da disciplina.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos no final do semestre letivo um questionário (anexo) composto por seis perguntas principais com base na experiência prática de *feedback* realizada durante as aulas. Os questionamentos utilizados estavam voltados para identificar a percepção dos professores em formação inicial sobre a prática de *feedback* em si, a frequência de sua utilização, a opinião sobre a contribuição desse momento na formação docente e, como professores que alguns já eram, se faziam uso dessa prática pedagógica em suas aulas.

Analisaremos, a seguir, os dados coletados com esta pesquisa-ação de natureza qualitativa à luz da teoria mencionada no início do nosso trabalho.

5. REFLETINDO SOBRE OS DADOS COLETADOS

Ao longo desta seção refletiremos sobre as percepções dos oito alunos de Estágio Supervisionado II sobre a prática de *feedback* realizada a partir das seis perguntas do questionário aplicado.

Quando questionados sobre uma explicação para a prática do *feedback*, bem como sobre seus objetivos, verificamos que todos os alunos tinham ciência do significado do termo como algo que guia o aprendiz para uma melhoria de desempenho, conforme podemos verificar em algumas respostas abaixo.

O *feedback* é uma ferramenta importante no processo de desenvolvimento da disciplina. Ele atua como mediador entre o professor e o aluno estagiário. (A4)

A prática consiste em deixar o aluno ciente de como ele está na sua totalidade, visando seu aperfeiçoamento e esperando sua evolução. (A6)

Acredito que essa prática tem por finalidades ajudar no crescimento e também possibilitar a chance de fazer sempre melhor (...). (A2)

(...) creio que o objetivo do *feedback* foi trazer à tona e nos fazer refletir sobre nossos atos conscientes e inconscientes trazer um olhar de fora da nossa prática. (A3)

As respostas fornecidas para o primeiro questionamento estão coerentes com a definição de *feedback* apresentada por Penny Ur (1996 *apud* PAIVA, 2003, p.219): “*feedback* é uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho”. Verificamos que os professores em formação demonstraram entender essa prática como uma ferramenta que visa o aperfeiçoamento por meio da reflexão e tomada de consciência sobre o agir docente.

O segundo questionamento foi sobre a frequência com a qual o *feedback* foi utilizado pela professora de Estágio Supervisionado II. Embora à luz dos autores citados na teoria deste trabalho não haja uma determinação sobre a frequência com que o *feedback* deva ocorrer em sala de aula, entendemos que pode ser um aspecto significativo para a eficácia dessa prática pedagógica.

Com essa pergunta, foi possível verificar as diferentes percepções apresentadas pelos colaboradores de nossa pesquisa: para A1 e A2, o *feedback* só aconteceu ao término de cada unidade temática; para A3, A4 e A8, o *feedback* aconteceu sempre que necessário; para A5, A6 e A7, por sua vez, apesar de haver o momento formal

de *feedback* ao término de cada unidade, após as aulas ministradas durante o estágio esse momento também aconteceu.

Como professora dessa turma, foi relevante observarmos a percepção que os estagiários tiveram sobre o momento de *feedback* realizado ao longo da disciplina, pois apesar de termos fornecido *feedbacks* contínuos, acreditamos que talvez para alguns dos estagiários o *feedback* só aconteceu verdadeiramente quando a avaliação do desempenho estava associada a alguma nota, o que de fato só aconteceu ao término das unidades temáticas.

Nesse contexto, como o *feedback* realizado após as aulas ministradas não estava associado a notas, mas ao desempenho em si com vistas a melhorá-lo para as aulas seguintes, talvez para alguns estagiários esse momento não tenha tido o mesmo valor. De qualquer forma, como não voltamos aos colaboradores A1 e A2 para esclarecer tais respostas, não podemos afirmar com precisão essa nossa suposição. Porém, acreditamos que para a maioria dos estagiários houve compreensão da nossa proposta de *feedback* contínuo.

Aqui entendemos que essa nossa preocupação de manter uma boa frequência na utilização do *feedback* tem a ver com a categoria descrita por Willians (2005, p. 52) como *feedback* positivo: “[aquele que] tem a função de reforçar um comportamento que desejamos que se repita. Deve ser utilizado sempre, mesmo que as pessoas já estejam agindo conforme desejamos. Isto evitará que elas deixem de agir adequadamente por falta de motivação.”

Sobre a(s) terceira(s) pergunta(s), na qual os estagiários foram solicitados a fornecer suas opiniões sobre esse procedimento pedagógico, bem como indicar as vantagens e desvantagens dessa prática, obtivemos as seguintes respostas:

Na minha opinião tem me ajudado bastante, utilizando esse procedimento tenho refletido sobre a forma com a qual tenho me comportado durante as aulas. A vantagem é que tenho aprendido muito com os *feedbacks* e a desvantagem é que às vezes saio um pouco triste por ter percebido que não estava agindo de forma certa. (A1)

Creio que o *feedback* é de extrema importância, uma vez que, muitas vezes, traços do nosso “agir” nos passam de forma despercebida. Muitas vezes, só a ideia de “o professor percebeu isso” já serve de incentivo para mudar. Como vantagem acredito que está o novo “direcionamento” que o *feedback* propõe. Como desvantagem, creio que determinadas “respostas” podem ser desmotivadoras, como perceber que seu desempenho não foi suficiente. (A3)

É um procedimento pedagógico de fundamental importância, pois através do *feedback* nós enxergamos muitas vezes pontos que fazem diferença na nossa formação acadêmica, sejam eles negativos ou positivos. Podemos ainda, repensar nosso papel enquanto estudantes de graduação, se o nosso desempenho está conduzindo ou não com as exigências do curso. (A7)

Com base nas respostas apresentadas, verificamos que os estagiários reconheceram o caráter de orientação da prática de *feedback* com vistas à melhoria do desempenho, conforme esclarecem Gallimore e Tharp (1996), através de afirmações como “tenho aprendido muito com os *feedbacks*”; “novo ‘direcionamento’ que o *feedback* propõe”; “podemos ainda repensar nosso papel enquanto estudantes de graduação”.

No entanto, identificamos nas respostas de A1 e A3, que esses estagiários entenderam como desvantagem dessa prática pedagógica o fato de não corresponderem às expectativas quanto ao desempenho apresentado, conforme afirmaram: “às vezes saio um pouco triste por ter percebido que não estava agindo de forma certa”; “creio que determinadas ‘respostas’ podem ser desmotivadoras, como perceber que seu desempenho não foi suficiente”. Aqui, entendemos que o que foi apontado como desvantagem dessa prática pelos estagiários A1 e A3 parece tratar-se, na verdade, do tipo de *feedback* denominado corretivo, cujo objetivo é modificar um comportamento (WILLIANS, 2005).

Sobre esse aspecto acreditamos que o mais importante é considerar que, desde que não seja uma prática ofensiva, não há possibilidade de progresso quanto às eventuais dificuldades apresentadas pelo aprendiz sem que tenha havido um *feedback* anterior, mesmo que corretivo (GALLIMORE e THARP, 1996). Neste sentido, consideramos que A7 pareceu demonstrar mais consciência quanto a essa afirmação, uma vez que mencionou em sua resposta a importância do *feedback*, seja ele positivo ou negativo, como elemento promotor da reflexão sobre o seu papel “enquanto estudante de graduação.”

No que se refere à quarta pergunta, sobre de que forma a prática do *feedback* contribui na formação docente, os nossos colaboradores foram unânimes ao apresentarem as contribuições positivas obtidas:

Possibilitou a mim a fazer sempre uma autoanálise de como tinha me sobressaído no componente curricular. (A1)

Ela nos permite progredir, uma vez que, quando somos avaliados, temos a oportunidade de ter uma visão mais privilegiada a respeito de nossa prática. (A2)

Ela redireciona meu pensar para os pontos que até então me eram cegos, assim como redireciona a minha prática como professor ou aluno. (A3)

Foi muito construtivo ter as minhas produções analisadas por um professor experiente que se preocupou em ver o que faltava para melhorar o que fiz. (A4)

No meu caso, foi mais uma questão de constatação de minha postura e produção durante as aulas, de modo a demonstrar a coerência na relação entre avaliador e avaliado. Enquanto prática docente, trata-se de uma estratégia válida e saudável a se estabelecer na relação entre professor e aluno. (A5)

Sempre me foi útil para que eu pudesse fazer meus ajustes pessoais e pudesse render em sala de aula de forma satisfatória. (A6)

É um momento em que sou avaliada pela professora, onde tenho a oportunidade de ouvir do ponto de vista mais analítico meu desenvolvimento no componente curricular, se houve ou não progresso durante a disciplina. Não deixa de ser um momento em que posso refletir sobre meu comportamento, em muitos momentos me senti muito mais motivada e disposta a dar o meu melhor no curso. (A7)

Me ajudando a corrigir certos erros em minha prática de ensino e até para me ajudar a não cometer novos erros. (A8)

Sobre esse questionamento, constatamos que todos os colaboradores mencionaram aspectos positivos do *feedback* utilizado como prática construtiva de autoanálise, que permite progressos, correção de erros, redirecionamento na forma de pensar e

agir, bem como favorece a relação professor-aluno. Essas respostas estão coerentes com a afirmação de Williams e Burden (1997) sobre o *feedback* positivo fornecido pelo professor aos seus alunos, como uma prática que pode estimulá-los, sistematicamente, na busca pela aprendizagem.

Na quinta pergunta tivemos o objetivo de verificar a ocorrência da prática do *feedback* em outros componentes curriculares do mesmo curso de graduação e a frequência com a qual acontecia. Segundo as respostas obtidas, observamos que para os colaboradores de nossa pesquisa a prática do *feedback* aconteceu em poucas disciplinas ao longo do curso, algumas das quais ministradas pela própria professora-pesquisadora deste estudo⁴, conforme responderam cinco dos nossos oito colaboradores.

No momento lembro apenas de só você ter feito o *feedback*, não me recordo quais foram as disciplinas. (A1)

Em todas as disciplinas ministradas pela [mesma] professora. (A2)

Oficialmente sobre o desempenho? Inglês I e III e Prática I e II. Apenas sobre o conteúdo, só em Redação. (A3)

Inglês I, Prática Pedagógica I e II, Estágio Supervisionado I e II. Nas disciplinas citadas o *feedback* era utilizado constantemente. (A4)

Nos componentes curriculares ministrados pela mesma professora. (A7)

Acreditamos que a pouca utilização da prática do *feedback* por parte dos professores formadores no contexto no qual reali-

4 Aqui consideramos necessário esclarecer que ao longo da graduação ministramos outras disciplinas além do Estágio Supervisionado II para essa turma. A saber: Língua Inglesa I, Língua Inglesa III e Prática Pedagógica II.

zamos esta pesquisa pode estar relacionada ao desconhecimento sobre formas eficazes de utilizá-la em sala de aula.

Ao final do questionário (pergunta seis), tivemos interesse em verificar se a prática do *feedback* também estava sendo utilizada pelos estagiários em suas salas de aula, considerando o fato de que a maioria deles (5 de 8) já exercia (ou estava exercendo) a profissão de professor. Além desse questionamento, buscamos identificar quais os objetivos pretendidos e benefícios percebidos por eles com essa prática. Aqui, nos concentramos nas respostas obtidas pelos cinco colaboradores que já são professores. Com exceção de A1, que respondeu apenas que não faz uso dessa prática, os demais forneceram as seguintes respostas:

Enquanto fui professor, procurei proporcionar 2 tipos de *feedback*: o superficial (comentando o desempenho de modo geral em uns poucos momentos) e o específico (alunos que mudavam seu comportamento drasticamente ou que pareciam necessitar de atenção). Isso trouxe mudanças de comportamento pelos alunos, mesmo que temporariamente. (A3)

Geralmente, a necessidade de se abordar o aluno e apresentar observações sobre sua conduta e resultados acontece em momentos que este apresenta dificuldades ou maus resultados. (A5)

Como professora, tenho turmas numerosas e quase nunca faço uso dessa prática individualmente. Faço esse tipo de avaliação mais coletivamente, como anda o desempenho geral da turma, caso o aluno esteja realmente com muitos problemas, aí sim converso individualmente com ele. Em muitos casos, os alunos levam realmente a sério e tentam mudar o seu comportamento. (A7)

Eu fazia. Às vezes individualmente, mas quase sempre coletivamente principalmente depois de aulas de revisão e avaliações. (A8)

As respostas obtidas nos fizeram perceber que a prática de *feedback* normalmente realizada pelos nossos colaboradores, como professores em suas respectivas salas de aula, refletem em sua maioria o *feedback* do tipo avaliativo e não orientador (ROSA, 2003), uma vez que visam a resolução de problemas (“dificuldades ou maus resultados”, “caso o aluno esteja realmente com muitos problemas”; ou “depois de aulas de revisão e avaliações”).

Constatamos também que alguns estagiários (A3, A7 e A8) mencionaram fazer uso do *feedback* de forma coletiva, o que entendemos ser um caminho possível para comentar a respeito do desempenho geral de um grupo de alunos. Todavia, ressaltamos aqui a necessidade de evitarmos tornar tais momentos em *feedback* insignificantes, caracterizados pelo teor vago e genérico de seu conteúdo, deixando os alunos, muitas vezes, confusos sobre seu objetivo (WILLIAMS, 2005).

Verificamos ainda que mesmo os estagiários que não tinham experiência como professores até o momento da coleta de dados (A2 e A6) mostraram-se motivados a fazer uso dessas práticas em suas futuras salas de aula. Essa consciência da importância do *feedback* para todas as relações interpessoais é mencionada por Williams (2005, p. 19) quando esclarece que é essa prática que “determina como as pessoas pensam, como se sentem, como reagem aos outros e, em grande parte, é o que determina como as pessoas encaram suas responsabilidades no dia-a-dia.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi realizado com o objetivo de verificar a percepção de professores de língua inglesa em formação inicial (durante o componente curricular de Estágio Supervisionado II) sobre a prática do *feedback* como ferramenta promotora da prática docente reflexiva.

Após a análise dos questionários respondidos pelos oito colaboradores de nossa pesquisa, constatamos que: (i) todos os professores em formação demonstraram entender essa prática como uma ferramenta que visa o aperfeiçoamento por meio da reflexão e tomada de consciência sobre o agir docente; (ii) a maioria dos estagiários percebeu a prática de *feedback* contínuo utilizada ao longo da disciplina, mas que para dois deles o momento do *feedback* estava associado à atribuição de alguma nota, de forma pontual ao término de cada unidade; (iii) todos os estagiários reconheceram o caráter de orientação da prática de *feedback* com vistas à melhoria do desempenho; (iv) todos os colaboradores mencionaram aspectos positivos do *feedback* utilizado como prática construtiva de autoanálise, que permite progressos, correção de erros, redirecionamento na forma de pensar e agir, bem como favorece a relação professor-aluno; (v) o *feedback* ainda não representa uma prática comum; e (vi) os estagiários que utilizam o *feedback* em suas salas de aula como professores o fazem por meio do *feedback* do tipo avaliativo e não orientador.

Diante do exposto, podemos afirmar que, para os colaboradores de nossa pesquisa, mesmo não estando muito habituados a vivenciar ou fazer uso efetivo dos tipos adequados de *feedback* em suas aulas (seja como alunos ou professores), eles entendem que o

feedback representa uma ferramenta eficaz na promoção da prática reflexiva. Esse fato nos leva a sugerir que outros professores formadores, sobretudo de turmas de Estágio Supervisionado, façam uso do *feedback* em suas aulas como forma de promover a autorreflexão dos estagiários sobre seu desempenho como alunos, bem como capacitá-los a refletir, modificar e aperfeiçoar sua própria prática docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensinar e aprender uma língua estrangeira na escola. In: _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 11-16.

GALLIMORE, Ronald & THARP, Ronald. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. (org.) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HARMER, J. *The practice of English Language Teaching*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LYSTER, R & RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*. v.19, n.1, p.37-61, 1997.

PAIVA, V.L.M.O. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA.V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.219-254.

ROSA, Sabrina Hax Duro. *O feedback oral do professor de Língua Inglesa na produção oral do aluno*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole *et al.* (Orgs.). Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLIAMS, R. L. *Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber *feedback**. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

WILLIAMS, MARRION & BURDEN, ROBERT. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ANEXO – QUESTIONÁRIO
A PRÁTICA DO FEEDBACK COM PROFESSORES
DE LÍNGUA INGLESA EM FORMAÇÃO INICIAL

- 01) Na sua concepção, em que consiste a prática de *feedback* desenvolvida pela professora de Estágio Supervisionado II? Na sua opinião, quais são os objetivos pretendidos?
- 02) Com que frequência essa prática é utilizada pela professora do referido componente curricular?
- 03) Qual a sua opinião sobre esse procedimento pedagógico? Quais as vantagens e desvantagens dessa prática?
- 04) De que forma a prática do *feedback* contribui na sua formação docente?
- 05) Em que outros componentes curriculares do Curso de Letras- Inglês nesta Instituição de Ensino Superior a prática do *feedback* foi utilizada? E com que frequência?
- 06) Como professor, você faz uso dessa prática pedagógica com seus alunos? Caso faça, quais os seus objetivos e quais os benefícios percebidos?

CRENÇAS SOBRE A UTILIZAÇÃO DE EXERCÍCIOS DE TRADUÇÃO NO ENSINO-APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Brenda Triandafeledis (UEPB)

Ma. Marília Cacho (UEPB)

1. INTRODUÇÃO

O foco deste estudo está em crenças sobre a presença da tradução no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), mais especificamente em crenças sobre a utilização de exercícios de tradução para o ensino-aprendizado de LE.

O uso da Língua Materna (LM) em salas de aula de LE foi progressivamente desvalorizado com o passar do tempo e, hoje em dia, seu uso ainda é visto como problemático por parte de alguns professores e alunos de LE, embora não tenha sido totalmente excluído das salas de aula de LE. Quando se pensa em exercícios de tradução, normalmente exercícios descontextualizados e sem propósito pedagógico são usados como exemplo. Muito provavelmente, essa é uma herança do Método Gramática-Tradução (REGO, 2008). Porém, através de experiências como estudantes e professoras de Língua Inglesa (LI) em escolas de idiomas e em universidades, percebemos que, com o desenvolvimento dos Estudos da Tradução e

1 Este artigo é um recorte de uma pesquisa PIBIC, cota 2014-2015, intitulada “Crenças de Alunos do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa – sobre Tradução e Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras”, coordenada pela Prof. Ma. Marília Cacho e executada pela pesquisadora, graduanda em Letras, Brenda Triandafeledis.

novas reflexões sobre o ensino de LE, há uma maior aceitação do uso da LM e da tradução em salas de aula e que há diversas possibilidades proveitosas no uso de exercícios de tradução.

Partindo dos contextos descritos anteriormente e de nossas experiências, acreditamos que a utilização da LM é uma questão subjacente ao aprendizado de LE. Enquanto aprendizes de LI como LE, utilizamos/utilizávamos a LM como apoio para o aprendizado, e, por muitas vezes, a comparação entre LM e LE nos ajuda/ajudou a refletir sobre as duas línguas. Enquanto professoras de LI como LE, reconhecemos que a tradução se faz presente em sala de aula, mesmo quando seu uso não é incentivado, basicamente de duas formas: implicitamente, enquanto usamos a LE e traduzimos mentalmente de forma natural, ou quando tentamos solucionar um problema de compreensão através da comparação da LM com a LE. A tradução também se faz presente por parte dos alunos, quando eles traduzem alguma palavra durante as aulas, perguntam o significado de alguma palavra utilizando a LM, ou como certa estrutura de uma língua (LM ou LE) é produzida na outra. Em situações onde a LM produz interferência negativa sobre a LE, cabe ao professor uma explicação crítica e a busca do controle do uso da LM em sala de aula para que este volte a ser positivo.

Para esta pesquisa temos um objetivo geral e dois específicos. O geral é apresentar a tradução como uma ferramenta relevante para o processo de ensino-aprendizado de LE, mostrando algumas formas com quais ela pode contribuir para esse processo. O primeiro de nossos objetivos específicos é identificar as crenças sobre a utilização de exercícios de tradução para o ensino-aprendizado de LE dos alunos de Teoria e Prática de Tradução em Língua

Inglesa I e II, do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa, da Universidade Estadual da Paraíba, do período 2015.1. O segundo é mostrar, através da comparação das crenças dos alunos das duas disciplinas, a importância de disciplinas de Tradução para a prática de futuros professores de LE.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentaremos alguns conceitos de tradução e considerações sobre tipos de tradução utilizados por professores e alunos em sala de aula.

2.1 DEFINIÇÃO DE TRADUÇÃO

Para começarmos nossa discussão, é necessário, primeiramente, definir o que entendemos por tradução e como a consideramos em um contexto de ensino/aprendizado de inglês como LE e sua relação com a LM.

Jakobson (1959/2000), de forma mais abrangente, dividiu as formas pelas quais podemos interpretar signos linguísticos (verbais ou não-verbais) em três categorias de tradução, a saber: tradução intralingual, tradução interlingual e tradução intersemiótica. A tradução intralingual diz respeito à interpretação de signos verbais através de signos verbais da mesma língua; a tradução interlingual diz respeito à interpretação de signos verbais de uma língua através de outra língua; a tradução inter-semiótica diz respeito a interpretação de signos verbais através de signos não verbais e vice-versa.

Todas essas categorias podem ser encontradas durante uma aula de LE, por exemplo, quando o professor explica itens de

vocabulário com sinônimos (tradução intralingual), quando o aluno utiliza um dicionário bilíngue para procurar vocabulário (tradução interlingual) ou quando o professor explica um vocabulário através de mímica ou com uma imagem (tradução intersemiótica).

Muitas vezes, o professor utiliza essas categorias durante sua aula, mas, como não as reconhece teoricamente, não tem ideia de como utilizá-las de modo que favoreça o ensino-aprendizado da LE. Além disso, as categorias de tradução de Jakobson (*op. cit.*) podem ser relacionadas com outros tipos de tradução presentes em sala de aula (ver p.5).

Através de outra perspectiva, Malmkjaer (1998, p.7) define tradução como

um processo complexo envolvendo uma variedade de comportamentos e habilidades juntos com e/ou baseadas em uma “variedade de componentes cognitivos que são os elementos constituintes da inteligência tradutora”²

Essa definição nos dá um parâmetro bem diferente do geralmente associado com a tradução. Não estamos falando de um processo descontextualizado e mecânico que serve simplesmente para o ensino/aprendizado de regras gramaticais (dentro do paradigma estrutural-behaviorista de ensino), mas sim de um processo cognitivo, que depende tanto do contexto no qual o aluno está inserido para obter resultados satisfatórios quanto de habilidades diversas (por exemplo, as quatro habilidades linguísticas e comunicativas, ver p. 7).

2 [...] *a complex process involving a variety of behaviours and skills together with and/or based on “a variety of cognitive components which are the building blocks of translator intelligence”* (MALMKJAER, 1998, p.7, tradução nossa)

Outros autores confirmam esse parâmetro, como Baker (1998 *apud* BRANCO, 2011, p. 162), que define tradução como a “habilidade de significados específicos serem transferidos de uma língua para outra sem mudanças radicais”. Através desta definição podemos entender a tradução não como um processo de transposição de palavras de um código linguístico para outro, mas como um processo que prioriza a transposição do sentido (significado) de uma mensagem de uma língua para outra, considerando também seu contexto.

Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006, p. 3), diz que a tradução é um “processo de reexpressão do sentido que as palavras e frases adquirem no contexto”. Essa definição explicita a funcionalidade da tradução em contextos específicos, destacando a importância do sentido de uma mensagem ao invés de sua forma.

A autora segue sua explicação dizendo que o processo tradutório ocorre em três fases: compreensão, desverbalização e reexpressão. Em sala de aula, podemos perceber essas fases quando um aluno reflete sobre a LE para se comunicar em LM (ou vice versa): uma vez compreendido o sentido do texto original, deve-se desverbalizá-lo, ou seja, deve-se reter apenas o sentido da mensagem original para então reexpressá-lo na língua desejada, de maneira que os leitores alvos tanto do texto original quanto do texto traduzido entendam a mensagem; a forma das duas mensagens não é necessariamente igual, apenas o sentido por trás dela.

Para Klein-Braley & Franklin (1998, p. 56). “tradução é a transferência de conteúdos de uma cultura para outra”³, mostrando

3 [...]translation is the transfer of content from one culture to another. (KLEIN-BRADLEY & FRANKLIN, 1998, p.56, tradução nossa).

que, no processo tradutório, não traduzimos apenas estruturas linguísticas, mas também a cultura em que a língua está inserida.

Pegenaute (1996 *apud* LUCINDO, 2006) afirma que a tradução contém muitas possibilidades didáticas que ensinam a habilidade de traduzir, otimizam os idiomas estrangeiro e materno e ajudam na formação intelectual e no desenvolvimento da leitura. Embora o autor esteja se referindo ao ensino da tradução, podemos perceber que ele reconhece sua função como uma ferramenta de ensino/aprendizagem que pode ser aplicada no contexto sala de aula de LE ao afirmar, principalmente, que a tradução pode otimizar a LM do aluno e a LE a ser aprendida.

Se traçarmos um paralelo entre as definições de Klein-Braley & Franklin (1998, p. 56) e Pegenaute (1996 *apud* LUCINDO, 2006), notamos que os autores percebem na tradução o potencial para o desenvolvimento de uma consciência mais crítica sobre a estrutura e a cultura da LE, pois através de comparações estabelecidas entre LE e LM, os alunos podem reconhecer semelhanças e diferenças que os auxiliarão a minimizar possíveis interferências negativas, em níveis linguísticos e sociais, causadas pela LM na LE ou vice-versa, atentando para a importância de características, funções e contextos específicos em ambas as línguas.

Através desses autores, vemos a importância da contextualização dentro da perspectiva renovada para o uso da tradução que defendemos, considerando os aspectos cognitivos envolvidos na tradução e o contexto cultural no qual ela está inserida. Branco (2011) apoia essa perspectiva quando afirma que para que o uso da tradução na sala de aula seja justificado, deve-se considerar elementos além do linguístico, ou seja, da mera transferência de estruturas

de uma língua para outra, do foco na gramática. Ainda em outras palavras, deve-se considerar elementos como aspectos culturais e contextuais, o propósito da tradução e o receptor.

Por tudo isso, neste trabalho consideramos a tradução como um processo interpretativo que pode servir como ferramenta de ensino-aprendizagem, na medida em que ela permite aos alunos desenvolverem habilidades que permitem um melhor aproveitamento da comparação e reflexão entre LE e LM.

Em seguida, exploramos como a relação entre a tradução se manifesta através de alunos e professores em uma sala de aula de LE.

2.2 A TRADUÇÃO UTILIZADA PELO PROFESSOR E PELO ALUNO NA SALA DE AULA DE LE

Como dito anteriormente, a tradução, embora desvalorizada, jamais deixou as salas de aula. Dentro desse contexto, ela se apresenta em duas modalidades principais: a tradução interiorizada e a tradução pedagógica. Para que a tradução sirva ao propósito comunicativo que defendemos, essas duas facetas devem ser consideradas complementares.

A tradução interiorizada é um tipo de tradução inevitável utilizada principalmente pelo aluno, pois a LM está carregada de valores que são relevantes não apenas em um nível linguístico; esses valores manifestam “...uma relação com a própria língua e *o saber que ela permite construir.*” (REVUZ, 1997, p. 215 *apud* PEREIRA, 2001, grifo nosso). Ou seja, a aprendizagem de uma LE só é possível porque o indivíduo acessa sua LM, uma base familiar sobre a linguagem que servirá como referência para que ele possa construir

conhecimento na LE. Podemos relacionar a tradução interiorizada especialmente com a tradução interlingual, e a frequência com que o aluno recorrerá a esse recurso dependerá do seu nível de aprendizagem (com mais frequência em níveis iniciais e menos frequência em níveis mais avançados) (LUCINDO, 2006).

Sendo inevitável, a tradução interiorizada causa uma interferência que pode tornar-se um problema se o aluno não receber instruções de como melhor utilizá-la. Nesse momento o professor deve dar instruções ao aluno para que a interferência da tradução não produza associações negativas. Associações negativas, nesse caso, são as que não consideram as relações funcionais e pragmáticas entre LM e LE e que limitam a compreensão do aluno sobre o que foi explicado, pois ignoram o contexto no qual a palavra, frase ou situação está inserida, e portando não se enquadram dentro do que consideramos um uso eficiente da tradução como ferramenta de ensino-aprendizado de LE.

Para auxiliar o aluno, o professor fará uso de um tipo diferente de tradução, a tradução pedagógica, que podemos relacionar com todas as categorias de tradução de Jakobson (1959/2000). A tradução pedagógica pode ser definida como qualquer atividade e/ou momento no qual um professor utilize a tradução com objetivo de ensinar a LE e pode acontecer de forma direta (da LE para LM) ou inversa (da LM para LE) (LUCINDO, 2006). A tradução pedagógica pode ser aplicada de duas formas: como tradução explicativa e como exercício de tradução.

A tradução explicativa é feita nos momentos nos quais o professor traduz para auxiliar seu aluno. Ela é útil por ser um método rápido e prático de dar uma explicação que, de outra maneira, toma-

ria tempo e recursos demais (LAIÑO; MELO; SALDANHA, 2014), distanciando o professor so seu foco em sala de aula. O professor pode usar esse recurso para, por exemplo, esclarecer ambiguidades em instruções ou ambiguidades causadas por explicações dentro da LE (ZURRITA NAVARRETE, 1997 *apud* LUCINDO, 2006). É necessário, no entanto, utilizá-la com o mesmo cuidado com que se deve instruir os alunos sobre como melhor tirar proveito da tradução interiorizada, ou seja, com cuidado para que não se formem associações negativas, além de não acomodar o professor e o aluno como sendo esta a única forma que a tradução possa ser utilizada em sala de aula.

Os exercícios de tradução são bastante utilizados em sala de aula, tanto de forma direta como indireta, oral ou escrita. Embora o seu uso seja mais percebido do que o uso da tradução explicativa, eles ainda causam uma certa polêmica, pois, muitas vezes, são feitos e aplicados de forma pouca reflexiva, não seguindo nenhum propósito específico de aprendizado. No entanto, Lucindo (2006) afirma que quando usados com um objetivo específico, os exercícios de tradução podem servir para diversos propósitos e cita como exemplo a promoção de uma aprendizagem mais consciente e uma visão mais crítica sobre a cultura da LE, o aumento de vocabulário, a consciência sobre tipos de texto, a melhora na habilidade de escuta (quando orais), o equilíbrio de poder dentro da sala de aula e o ensino aos alunos sobre o processo tradutor.

Branco (2011, p. 168) acredita que o trabalho com tradução em sala de aula será bem sucedido se for feito “um intenso trabalho com vocabulário e aplicação de atividades de tradução em contextos variados, utilizando as quatro habilidades” e, base-

ada nessas crenças, apresenta diferentes propostas de exercícios de tradução considerando as três categorias tradutórias de Jakobson (1959/2000). Seja utilizando a tradução intralingual, a tradução interlingual ou a tradução intersemiótica, a autora afirma que é possível trabalhar todas as quatro habilidades comunicativas e que esse tipo de prática incentiva os alunos a exercerem um melhor controle sobre a interferência causada pela LM.

Para utilizar a tradução intralingual, Branco (2011) sugere os alunos reescrevam frases em LE sem alterar seu significado. Além de trabalhar o desenvolvimento de vocabulário, essa atividade desenvolve a habilidade de melhor se expressar na LE. Para utilizar a tradução interlingual, a autora sugere que, a partir de um tópico escolhido, frases sejam feitas pelos alunos. Posteriormente, sem condenar o uso da LM, as interferências e inadequações das frases devem ser percebidas e corrigidas em discussão com a classe, o que oferece aos alunos tempo para refletir sobre as produções e a chance de perceberem criticamente a interferência presente nas frases. Finalmente, para utilizar a tradução intersemiótica, a autora sugere a comparação entre obras em meios diferentes. No exemplo, foram utilizados uma adaptação do livro *Gulliver's Travels* por Jonathan Swift e o filme *Lucas: Um Intruso no Formigueiro*. As duas obras expõem personagens que se veem em mundos diferentes dos seus e suas experiências de adaptação nesses mundos. Os aspectos literários foram trabalhados o suficiente para prover os contextos sociais, linguísticos e culturais necessários para que os alunos discutissem tópicos como a aceitação e respeito ao novo, formas de comunicação, diferenças culturais sob uma visão positiva, além de questões linguísticas.

Em outro momento, Branco (2014) descreve diversos modelos de exercícios de tradução considerando materiais diferentes: quadrinhos, músicas, poesias, textos literários, textos jornalísticos, linguística, imagens, cinema, internet e corpora linguísticos. Consequentemente, é também possibilitada uma diversidade de objetivos e situações de uso para os exercícios. Pode-se trabalhar todas as habilidades comunicativas ou habilidades em particular, pode-se planejar exercícios para classes de níveis iniciantes até níveis avançados, adequando-os a seus interesses. É possível também planejar exercícios de curta ou longa duração, para classes de contextos públicos ou particulares, considerando os recursos disponíveis.

Voltando a falar sobre a importância de objetivos específicos para os exercícios de tradução, Laiño, Melo e Saldanha (2014) expõem uma comparação feita entre duas turmas que receberam o mesmo material a ser traduzido, mas instruções diferentes para a realização da atividade. A primeira turma foi apenas instruída a traduzir o material, uma propaganda espanhola de aspirador dos anos 50, com o auxílio do dicionário. À segunda, foram expostos conceitos básicos de teoria da tradução, e os alunos foram instruídos a considerar o receptor do texto traduzido e a diferença de elementos culturais entre textos original e traduzido. O que se pôde perceber foi que para a primeira turma a atividade se tornou algo mecânico e sem sentido para os alunos, enquanto a segunda teve oportunidade de refletir sobre outros elementos além do linguístico.

É preciso esclarecer que o objetivo de considerar a tradução como uma ferramenta para o ensino-aprendizagem de LE não é treinar os alunos para serem tradutores, mas evidenciar os bene-

fícios já mencionados (ver p.7, 8, 9) que seu uso pode proporcionar, e expor o processo tradutório descrito por Hurtado Albir (1998 *apud* LUCINDO, 2006, ver p. 4). Além de enfatizar os benefícios tradução, a consciência sobre sua característica interpretativa pode ajudar tanto alunos quanto professores a lidarem com a frustração que a interferência da LM na LE (e vice-versa) em uma prática tradutória pode causar. Como dito por Rego (2008), ao compreender que as relações de significados entre duas línguas não são perfeitas (até porque nem as relações dentro da própria LM o são), fica mais fácil lidar com as diferenças e ambiguidades presentes em ambas as culturas; mais do que um “transportador de significados fechados”, o aluno deve se ver como um “construtor de significados”. A relação entre as línguas se baseia em semelhanças, mas também em diferenças.

Em seguida, exploramos alguns conceitos de crenças para melhor compreender o que investigamos nessa pesquisa.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE CRENÇAS

Enquanto reconhecemos a complexidade de estudos sobre crenças, nesse trabalho nos deteremos a apresentar algumas definições que relacionam crenças ao processo de ensino-aprendizado por serem mais relevantes para nossos objetivos.

Primeiramente, Silva (2005 *apud* FLORÊNCIO, 2012, p. 145), considerando crenças dentro de um contexto ensino-aprendizado de línguas, diz que crenças são

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros² tem a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem³ neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo

Coelho (2006, p. 129), também no contexto ensino-aprendizado de línguas, mais especificamente em sua pesquisa sobre o ensino de inglês em escolas públicas propõe que crenças são

impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário.

Embora os conceitos de crenças apresentados acima tragam pontos interessantes, para esta pesquisa a definição de crença seguida será a de Barcelos (2001) por melhor se adequar a metodologia adotada, aos objetivos de pesquisa e ao contexto da

pesquisa. Segundo a autora, crenças são “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72).

4. METODOLOGIA

Para desenvolvermos esta pesquisa, utilizamos métodos qualitativos de análise, pois esses são mais compatíveis com nossos objetivos. Podemos afirmar o caráter qualitativo de nossa pesquisa a partir de Williams e Chesterman (2002), que consideram uma pesquisa qualitativa a que tenta descrever a qualidade dos dados coletados de forma elucidativa, a partir da interpretação destes. Através desse tipo de pesquisa, é possível descrever o que pode acontecer em casos específicos, mas não é possível obter conclusões universais, visto que os resultados obtidos dizem respeito ao contexto em que os dados são coletados e aos participantes envolvidos.

Considerando metodologias de pesquisa na área de crenças, nossa pesquisa se encaixa na abordagem metacognitiva apresentada por Barcelos (2001). A abordagem metacognitiva é caracterizada por basear-se no conhecimento cognitivo e na sua influência sobre o aprendizado. Assume-se, nesse tipo de estudo, que os aprendizes de línguas refletem sobre seu aprendizado e têm capacidade de tratar sobre algumas de suas crenças. Segundo Wenden (1987, p. 163 *apud* BARCELOS 2001, p. 79), o conhecimento cognitivo é “estável, declarável, embora as vezes incorreto, que os aprendizes têm sobre linguagem, aprendizagem, e aprendizagem de línguas”. Além disso o autor ainda cita, para o conhecimento metacognitivo, o aspecto falível deste. A coleta de dados coletados na abordagem

metacognitiva normalmente é feita através de entrevistas semi-estruturadas, auto-relatos e/ou questionários semi-estruturados, proporcionando aos participantes uma oportunidade para pensar sobre suas experiências. A relação entre contexto e crenças é reconhecida, mas não é investigada.

Nesta pesquisa, foram descritas e interpretadas as crenças sobre a relevância da tradução para o ensino-aprendizagem de LE de alunos das disciplinas de Teoria e Prática de Tradução em Língua Inglesa I e II, do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa, durante o período 2015.1. Treze alunos de cada disciplina aceitaram participar de nossa pesquisa e serão doravante indetificados pela disciplina que cursaram, a saber: TI e TII.

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. Na primeira, os participantes responderam a um questionário aberto, método escolhido pois através desse tipo de questionário consideramos que as percepções, crenças e opiniões dos participantes podem ser expostas mais claramente, permitindo que uma análise mais aprofundada dos dados (ABRAHÃO, 2006).

Na segunda etapa, para esclarecer dúvidas que apareceram com relação às respostas dos participantes no questionário, os alunos participaram de entrevistas semi estruturadas gravadas em áudio que, para a análise de dados, foram posteriormente transcritas de acordo com as normas de transcrição do Projeto NURC⁴ (DIONÍSIO, 2006 *apud* MUSSALIN; BENTES, 2006).

4 Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta

5. ANÁLISE DE DADOS

Neste tópico, analisamos os dados coletados através de questionário e entrevista com os participantes das disciplinas de Teoria e Prática de Tradução em Língua Inglesa I (Tradução I)⁵ e Teoria e Prática de Tradução em Língua Inglesa II (Tradução II)⁶, aos quais perguntamos se eles acreditam que exercícios de tradução podem ser utilizados em aulas de LE e como seriam esses exercícios. Iniciamos a análise com as respostas dos alunos de Tradução I, seguindo com as respostas dos alunos de Tradução II e finalizaremos com uma comparação entre as respostas dos dois grupos de participantes.

Há considerável variedade de crenças sobre como esses exercícios podem ser utilizados, de acordo com os alunos de Tradução I. Quatro participantes compartilham a crença de que exercícios de tradução são úteis no ensino de vocabulário, semelhante ao que Branco (2011, ver p.7) propôs para uma utilização bem sucedida da tradução em sala de aula. TI7 menciona ainda as variações contextuais entre as palavras, cuja exposição a autora também considera importante para a utilização da tradução no ensino-aprendizado de LE, e TI11 sugere que o trabalho com vocabulário culmine na identificação do sentido de um texto, em comunhão com Baker (1998 *apud* BRANCO, 2011) cuja definição de tradução valoriza a transmissão de significados no processo tradutório, sendo relevante, portanto, considerar o contexto no qual cada palavra está inserida.

5 Nomeados TI, seguidos de um número.

6 Nomeados TII, seguidos de um número.

TI7: Sim, para aumento do vocabulário, através das variações contextuais das palavras e “phrasal verbs” por exemplo.

TI11: Podem ser trabalhados com traduções de vocabulários, distribuir pequenos textos para a turma e procurar palavras conhecidas e traduzidas para identificar o sentido do texto.

Uma crença recorrente entre cinco participantes é a de que exercícios de tradução devem trazer informações contextualizadas sobre as línguas, expondo variações culturais e comparações entre as línguas de forma a mostrar as diferenças e semelhanças entre elas. Como dito por Klein-Braley & Franklin (1998), elementos culturais são intrínsecos a uma língua, fazendo com que seja, portanto, necessário considerá-los em uma prática tradutória. Além disso, Rego (2008) afirma que perceber as diferenças e similitudes entre duas línguas facilita o processo de relacionar as culturas das duas, e torna o aprendiz mais aberto para as possibilidades de significados que as palavras podem assumir em diferentes contextos, como também dito por TI3:

TI3: Acredito que sim [exercícios de tradução podem ser utilizados em aulas de LE], mas não “amarrando” uma palavra de um idioma a outra de outro idioma como se fossem sinônimos, ignorando o contexto. Os exercícios devem trazer o contexto, pois se amarramos a palavra “blue” a cor AZUL, dentro do contexto “I’m feeling blue” a tradução fica impossível

Há ainda outra crença compartilhada por três participantes, que até certo ponto se assemelha com a crença dos cinco participantes mencionados anteriormente. Eles acreditam que exercícios

de tradução beneficiam os alunos na medida em que explicitam o processo tradutório. T15 diz que, ao trabalhar na tradução de um texto literário em LI, por exemplo, os alunos percebem que há momentos em que a “tradução literal” não se aplica, ou seja, há momentos nos quais os alunos percebem que a relação entre as línguas não correspondem de forma direta em suas estruturas. Essa percepção pode auxiliar no controle da interferência causada pela comparação entre LM e LE, como sugerimos através de um paralelo entre Klein-Braley & Franklin (1998, p.56) e Pegenaute (1996 *apud* LUCINDO, 2006) (ver p. 5).

T15: se você pegar um texto, um texto literário pra traduzir... [...] na sala de aula aquele texto em inglês... e você estudar ele... então aquilo ali eu acho assim um bom exercício porque você vê que não é/ não pode ser/ nem sempre pode ser a tradução literal

T18: Sim. Porque esclarece a tradução e seus benefícios. Exercícios de vocabulário, associação de palavras.

Concluindo, exceto por um, todos os alunos de Tradução I acreditam que exercícios de tradução podem ser utilizados em sala de aula. As crenças identificadas variam em torno da importância da inclusão de aspectos culturais e contextualização e do uso da tradução para o controle de sua própria interferência. Em dois casos essas crenças se misturam, visto que T18 acredita que exercícios de tradução podem ser utilizados tanto para o ensino de vocabulário como para uma melhor compreensão do processo tradutório, e T16 acredita que, além de melhorar a capacidade de interpretação dos

alunos, esses exercícios podem trazer informações culturais sobre a LE. Então, considerando que esse dois participantes compartilham duas das crenças identificadas sobre exercícios de tradução, dentre os alunos de Tradução I temos: quatro (TI1, TI7, TI8, TI11) alunos que acreditam que esses exercícios podem ser utilizados para ensinar vocabulário, cinco (TI3, TI4, TI6, TI10, TI13) alunos que acreditam que exercícios de tradução podem ser utilizados se eles forem contextualizados e apresentarem informações culturais da LE, três (TI5, TI6, TI8) alunos que acreditam que exercícios dessa natureza servem para conscientizar os alunos sobre o processo tradutório, dois (TI9, TI12) alunos que acreditam que eles podem ser utilizados mas não sabem explicar como, e um (TI2) aluno que até o momento da pesquisa não tinha uma opinião formada sobre o assunto.

Todos os participantes de Tradução II acreditam que os exercícios de tradução podem ser utilizados em sala de aula, havendo duas formas principais com as quais eles justificaram suas respostas. Uma delas, diferente dos alunos de Tradução I, foi considerando as categorias de Jakobson para fundamentar sua explicação. Embora a maioria deles não dê exemplos concretos de como os exercícios podem ser aplicados, eles dizem, no geral, que o professor pode explorar possibilidades nas três categorias, em especial a intersemiótica. Ou seja, que o professor pode se utilizar de recursos não verbais em suas explicações e na elaboração de exercícios. TII9 sugere que o professor utilize imagens para que os alunos interpretem seu conteúdo e melhor absorvam a mensagem transmitida. Similarmente, entre os diversos meios que Branco (2014) sugere para a elaboração de exercícios está a utilização de imagens. Em um deles, que a autora chama de *Picture Dictation*, os alunos ouvem a

leitura de um texto e devem produzir um desenho de acordo com o que ouvem, para em seguida compararem suas produções e discutirem o que acharam mais relevante no texto lido.

TII8: Isso irá depender de como o professor irá abordar esse tipo de atividade. Tendo em vista que a tradução pode ser estudada em três diferentes aspectos: interlingual, intralingual ou semiótica, o professor teria a oportunidade de elaborar diversos exercícios que abordem esses três aspectos

TII9: Sim, porque: ajudam no aprendizado, os exercícios podem ser de várias maneiras e uma delas pode ser a intersemiótica ou seja a interpretação de imagens o professor mostra uma imagem e os alunos “a absorvem”.

A outra forma de se utilizar a tradução em exercícios em sala de aula de LE, agora mais similar às opiniões de Tradução I, foi considerando que os exercícios de tradução devem ter um propósito claro de ensino para serem utilizados. Nesse quesito, os alunos de Tradução II foram mais completos em suas respostas, pois, além de acreditarem que é necessário haver um objetivo definido para sua utilização, incluíram que é necessário que sejam contextualizados e apresentem reflexões culturais entre as línguas. Como exemplo, TII13 menciona a importância da inserção de informações contextuais sobre a cultura da LE através de meios diversos que podem trazer diferentes aspectos culturais relevantes para o aprendizado da LE. Já mencionamos a relevância da contextualização e da inclusão de aspectos culturais no uso da tradução para ensino-aprendizado de LE, mas vale lembrar que esses pontos são a diferença

entre definições modernas de tradução e o antiquado uso excessivo e descontextualizado ainda muito associado a ela. Essa expectativa descontextualizada e a negatividade que cercam o uso da tradução são resquícios da diferença de necessidades de aprendizados que aconteceu entre o uso do Método Gramática e Tradução (que se utilizava amplamente da tradução descontextualizada) e o uso de outros métodos e abordagens de ensino desenvolvidos posteriormente a ele (REGO, 2008). Embora a mudança das necessidades comunicativas dos aprendizes de LE seja algo natural a acontecer com o passar do tempo, essa inadequação passou a ser usada contra o Método Gramática Tradução. Hoje em dia, entre os principais motivos para se aprender uma LE estão o desejo de se comunicar internacionalmente e o aprendizado com um propósito específico (HARMER, 2012). Nessas situações, será necessário que o aprendiz se comunique de diversas formas, o que irá exigir competências diversas e conhecimento da cultura da LE, o que também é afirmado por TII12 quando ele diz que para que a comunicação na LE seja efetiva, o aprendiz necessita tanto de informações linguísticas sobre a LE quanto de informações culturais.

TII12: Sim, desde que não se trate de tradução pela tradução, mas que haja algum outro objetivo incluso. Por exemplo, traduzir uma expressão da língua-alvo e relacioná-la com expressões equivalentes na língua materna ajuda o aprendiz a se apropriar tanto do código linguístico quanto do cultural – essencial para uma comunicação efetiva.

TII13: Podem sim. É uma forma de inserir seus alunos no contexto de uma outra língua. Pode ser através de textos, músicas e filmes

que demarquem diferentes culturas e vocábulos da língua que se está sendo aprendida

Finalizando sobre os alunos de Tradução II, vemos que cinco alunos (TII1, TII4, TII8, TII9, TII11) acreditam que os exercícios de tradução podem ser utilizados e podem ser pensados nas três categorias de Jakobson, cinco (TII3, TII7, TII10, TII12, TII13) alunos acreditam que para que exercícios de tradução sejam utilizados eles devem ter um propósito definido e devem ser contextualizados além de incluir questões culturais, e três (TII2, TII5, TII6) alunos não souberam explicar como esses exercícios podem ser.

O que difere os alunos de Tradução I dos de Tradução II, principalmente, quanto a suas crenças sobre a utilização de exercícios de tradução em sala de aula de LE, é que o segundo grupo de participantes têm uma percepção mais ampla das características e consequências de uso de exercícios de tradução, sendo capazes de unir propósito para sua utilização, a importância de sua contextualização e possibilidades diferentes de concretização para os exercícios, assim como proposto por Lucindo (2006) (ver p. 7). Enquanto isso, os alunos de Tradução I também são capazes de perceber esses aspectos, mas de forma desconectada uma da outra; quando um aspecto é mencionado, outro é esquecido.

CONCLUSÃO

Popularmente, muitos professores e estudantes associam a tradução no contexto de ensino-aprendizado de LE com as formas descontextualizadas com as quais ela costumava ser utilizada dentro do Método Gramática-Tradução. Porém, através de nossa pesquisa, vimos que hoje em dia o conceito de tradução evoluiu, permitindo diversas possibilidades proveitosas de uso para ela, e também que a opinião de alunos de graduação em Letras – Língua e Literatura Inglesa apresenta-se de forma compreensiva e favorável no que diz respeito à relevância da tradução no processo de ensino-aprendizado de LE.

Perceber a tradução como um processo natural e interpretativo, como descrito por Revuz (1997, p.215 *apud* PEREIRA, 2001) e Hurtado Albir (1998, p.42 *apud* LUCINDO, 2006) abre um leque de propostas vantajosas para seu uso em sala de aula de LE. Vimos, principalmente, por Lucindo (2006), Branco (2011), Klein-Braley & Franklin (1998, p.56) e Pegenaute (1996 *apud* LUCINDO, 2006), que, com um propósito pedagógico definido, é possível abordar diversos aspectos relevantes ao ensino-aprendizado de LE através de exercícios de tradução, tais como a melhora na capacidade de interpretação em LE e LM, a abordagem de aspectos culturais, cuja comparação contextualizada pode levar à diminuição de interferência negativa causada pela tradução, e um melhor entendimento do processo tradutório.

Distinguimos, na visão dos participantes de nossa pesquisa, a importância da presença da tradução em sala de aula LE, visto que a grande maioria aceita exercícios de tradução como uma ferramenta

de ensino-aprendizagem de LE. A diferença entre os alunos das duas disciplinas consideradas está na capacidade de unir propósito, contextualização e aspectos culturais, que aumentou consideravelmente nos participantes de Tradução II.

Chegamos à conclusão de que hoje em dia há conceitos de tradução que permitem diversas possibilidades proveitosas para seu uso no ensino-aprendizado de LE. Concluimos também que, embora a opinião de alunos de graduação em Letras – Língua e Literatura Inglesa no geral se apresente favorável à utilização de exercícios de tradução para o ensino-aprendizagem de LE, há uma considerável diferença de uma disciplina para outra em como os alunos concebem possibilidades de uso para esses exercícios, havendo um aumento na consideração de propósitos pedagógicos, contextualização e aspectos culturais em Teoria e Prática de Tradução em Língua Inglesa II. Acreditamos, portanto, que disciplinas como as de Teoria e Prática de Tradução podem ser de grande valia no processo de formação de professores de LE, não apenas na formação de tradutores, ampliando o conhecimento dos professores em formação sobre possibilidades de ensino-aprendizado de línguas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na Investigação das Crenças. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. São Paulo: Pontes Editores, 2006, pp. 219-231.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: *Estado da Arte*. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, pp. 71-92.

BRANCO, S. O. As faces e funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. In: **Cadernos de Tradução**, n.27, v.1. 2011, pp. 161-177.

BRANCO, S. O. A tradução e suas relações com o ensino de línguas. In : TORRES, M.

H. C. ; DOURADO, M. R. S. ; BRANCO, S. O. (Org.). **Pesquisas em tradução**. João Pessoa: Ideia Editora. vol. 1. 2014, pp. 231-262.

CHESTERMAN, A.; WILLIAMS, J. **The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies**. Manchester: St. Jerome, 2009.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre ensino de inglês em escolas públicas. In:

ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

FLORÊNCIO, I. C. N. As possíveis crenças de futuros professores de língua inglesa: formandos do curso de letras. In: **Nome - Revista de Letras**, Goiânia, Vol.1, N.1, jan-jun, 2012, pp. 143-158.

HARMER, J. Learners. In: _____. **How to teach English**. England: Pearson Education Limited, 2012, pp. 11-22.

JAKOBSON, R. On linguistic Aspects of Translation. In: VENUTI, L. (ed.). **The Translation Studies Reader**. London & New York: Routledge, 1959/2000, pp. 113-118.

KLEIN-BRALEY, C; FRANKLIN, P. “The foreigner in the refrigerator”: Remarks about teaching translation to university students of foreign languages. In: MALMKJAER, K. [org] **Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation**. Manchester: St. Jerome Publishing, 1998, pp. 53-61.

LAIÑO, M. J.; MELO, N. T.; SALDANHA, C. T.. Tradução em sala de aula de LE: o componente cultural no ensino. In: CARVALHO, T. L. de; PONTES, V. de O. [org]. **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**. 1ª ed. Mossoró: UERN, 2014, pp. 28-39.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. In: **Scientia Traductionis**, n.3, nov. 2006.

MALMKJAER, K. Introduction: Translation and Language Teaching. In: _____ [org] **Translation & Language Teaching**: Language Teaching & Translation. Manchester: St. Jerome Publishing, 1998, pp. 1-11.

DIONÍSIO, A. P. **Análise da conversação**. In: BENTES, A.; MUSSALIN, F. (orgs.). Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2006, pp. 69-99.

PEREIRA, E. F. O. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. In: **Revista Inter-Ação**, n. 26, jul-dez. 2001, pp. 53-62.

REGO, G. de A. L. **O lugar da tradução no ensino de língua estrangeira moderna**. Monografia. Curso de Letras Português-Inglês, Universidade Federal de Paraná, 2008.

HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO (RE)VIVIDAS E (RE) CONTADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA

Sandra Maria Araújo Dias
UFERSA – Campus Caraúbas

INTRODUÇÃO

Nos cursos de formação de professores de línguas, especificamente no Estágio Supervisionado, é possível encontrar gêneros textuais diversos sendo utilizados para a avaliação dos estudantes, como projetos de intervenção ou relatórios de estágio, ou para acompanhamento do processo de (auto)formação, a exemplo dos diários de leitura ou narrativas autobiográficas. Bueno (2007, 2009), ao investigar gêneros textuais tradicionalmente utilizados no contexto de formação docente constatou que neles a voz do professor era, em sua maioria, silenciada. Pensando nisso, decidimos empreender um estudo que introduziria outros gêneros não-comuns, nesse espaço singular de (auto)formação participativa, o Estágio Supervisionado (ES).

Neste capítulo, portanto, investigo como o *conhecimento prático pessoal* (CONNELLY e CLANINDIN, 1988) evolui nas narrativas autobiográficas produzidas por Rebeca nos Estágios Supervisionados em Língua Inglesa I e II. Para tanto, levanto o seguinte questionamento: *Que histórias são construídas nas narrativas produzidas nos Estágios Supervisionados em Língua Inglesa I e II?*

Com o intuito de responder a essa questão de pesquisa, ou seja, para identificar as histórias presentes nas narrativas das professoras, reforço que a categoria de análise que aqui considero é aquela apontada em Connelly e Clandinin (1988): *conhecimento prático pessoal* do professor. Essa categoria é o fio condutor da análise, que uso para estruturar a análise deste estudo.

Sendo assim, organizo este capítulo em cinco seções. Na primeira e segunda seção, abordo os pressupostos teóricos sobre o Estágio Supervisionado e a Pesquisa Narrativa; na terceira, delimito a metodologia de análise; na quarta, apresento a discussão das histórias (re)vividas e (re)contadas - fruto das narrativas reunidas autobiográficas produzidas por uma professora iniciante de língua inglesa; finalizo a quinta seção com as considerações finais.

1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Tradicionalmente, o Estágio Supervisionado (ES) é visto como uma obrigação, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 para habilitar o profissional para o exercício de sua profissão. Com a aprovação da LDB, no ano de 1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ficou responsável por delinear as diretrizes do currículo para todos os cursos de graduação no Brasil:

Através das Resoluções CNE/CP no 1/2002 e CNE no 2/2002, foram instituídas respectivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, do curso de licenciatura, de graduação plena, e a duração e carga

horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da educação básica em nível superior (BRASIL, 2002, p. 5).

No que se refere aos cursos de formação de professores de Línguas Estrangeiras (LE), a LDB favoreceu alterações na duração e na carga horária e colocou novamente o estágio como foco das discussões, enfatizando a necessidade de aumentar as horas de sua realização. Especificamente em relação à carga horária, o artigo 1º da Resolução no 2/2002 estabelece a distribuição das 2.800 horas desses cursos em 400 horas práticas, 400 horas de estágio supervisionado, 1.800 horas de aula para os conteúdos curriculares e, 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais. Para Pimenta e Lima (2004, p. 87), essa distribuição revela um equívoco e um retrocesso nos cursos de formação de professores, visto que há uma desfragmentação na proposta curricular, reforçando a dicotomia entre teoria e prática, ou seja, entre o pensar e o fazer. O artigo 1º da Resolução no 2/2002 também ressalta a necessidade e a importância da gestão escolar e das práticas docentes que se desenvolvem no curso de formação. Dessa forma, Pimenta e Lima (2004, p. 59) sugerem que o estágio propicie aos professores iniciantes (PIs) a “observação e o acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino, de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos”. Nesse sentido, concordo com o aumento da carga horária de estágio, visto que garante um período maior de engajamento efetivo dos PIs nos processos de observação, reflexão, planejamento, execução e avaliação.

Como não há objetividade nem clareza na legislação sobre o ES, é possível identificar diferentes tipos de estágio, os quais retratam concepções epistemológicas sobre a relação que os PIs devem estabelecer com o professor da turma (o professor regente). Baseado em várias pesquisas sobre os estágios nos cursos de formação inicial no Brasil, Pimenta e Lima (2010, p. 35) apontam três enfoques, a saber: “o estágio como atividade prática, o estágio é a prática como instrumentalização técnica e uso de técnicas para realizar as operações e próprias ações”; o estágio como pesquisa, sendo esta última concepção a adotada neste estudo.

A primeira concepção define o estágio como uma atividade prática, partindo da premissa de que a aprendizagem da profissão se dá “a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (*Op.cit.*). Nesse sentido, as autoras ressaltam que este modelo caracteriza o modo tradicional do trabalho – atuação docente tão presente nos cursos de formação de professores. Ancorados nesse modelo, esses cursos visam a preparar os PIs para atuarem na educação básica, a partir da observação e da reprodução da prática a que são expostos, como atesta a ementa do componente curricular de Estágio Supervisionado I¹, no qual atuei durante a realização deste estudo. A ementa desse componente é a seguinte:

1 No curso de Letras- Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o Estágio Supervisionado I também é denominado de “estágio de observação” ou “de monitoria”, pois tem como finalidade inserir o futuro professor em salas de aulas da rede pública de ensino, através de observações diretas em campo de estágio.

Fundamentos teórico-práticos da metodologia de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Verificação de interesses e necessidades dos aprendizes. Considerações sobre Língua Estrangeira Moderna no Ensino Fundamental à luz dos PCNs. Avaliação de material instrucional didático (UEPB, 2010. p. 237).

Alinhando-se ao modelo de racionalidade técnica, o estágio, nos cursos de formação de professores, de um modo geral, tem se constituído de forma burocrática, com preenchimentos de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, (co)participação e regência de aulas em escolas públicas, geralmente, de ensino fundamental e médio. Essa burocratização reforça a demora da entrada do professor iniciante nas escolas, campo de estágio.

Outra concepção de estágio diz respeito ao uso de técnicas para realizar as operações e próprias ações. Na segunda concepção, o estágio é a “prática como instrumentalização técnica” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 37), demonstrando, assim, a falta de articulação entre teoria e prática. A esse respeito, as autoras argumentam que a compreensão da relação entre teoria e prática favoreceu estudos e pesquisas que culminaram em duas novas concepções de Estágio: o Estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. Na primeira perspectiva, o PI mobiliza saberes, que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades de ensino, as quais os conduzem a elaborar “projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 46). Assim, o PI é, de certa forma, conduzido a (re)ver e (re)construir seu agir docente, a partir da busca de novos conhecimentos e da ressignificação de seu trabalho, assumindo,

assim, uma postura investigativa. Na concepção de Estágio como campo de pesquisa, este é visto como um *entrelugar socioprofissional* (REICHMANN, 2012b), um espaço transitório entre a universidade e a escola para o exercício da docência. Assim, o Estágio configura-se como um *entrelugar* de autoformação, principalmente para aqueles que não têm experiência docente, como é o caso da participante deste estudo.

Consoante à proposta de Pimenta e Lima (2010), acredito que o componente curricular em questão, o Estágio, é uma atividade que integra essas diferentes etapas (observação, problematização, investigação, análise e intervenção), conduzindo, assim, a tríade de docentes - (o professor iniciante, o professor supervisor, e o professor formador) no processo de reflexão sobre seu agir. Corroborando à noção de estágio como campo de pesquisa e alinhando-me aos estudos de Kleiman e Reichmann (2012), Reichmann (2013), e a noção de pesquisa-ação, defendo que o PI precisa trilhar o seguinte caminho durante a realização do Estágio Supervisionado:



Figura 01 - Percurso trilhado pelo professor iniciante no Estágio Supervisionado

Os Estágios orientados dessa forma, isto é, como pesquisa-ação, deixam de se constituir como uma ação pragmática e/ou tecnicista e transformam-se numa atividade significativa e útil, revelando a criatividade dos professores em formação inicial e instigando a curiosidade e a investigação sobre o agir docente. Concordando com Pimenta e Lima (2010, p. 55), entendo que “o estágio deixa de ser apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos dos cursos de formação de professores”, pois ao adentrar no ambiente escolar, o PI pode enfrentar conflitos e impedimentos como desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação nas condições objetivas da escola, muitas vezes, invadidas por problemas sociais, cuja solução está distante de sua área de atuação. Sendo assim, é possível afirmar que a *(auto)formação participativa* (NÓVOA, 1997) possibilita que os PI percorram o caminho de sua formação (inicial ou continuada) assumindo uma postura crítico-reflexiva. Nessa direção, o PI precisa articular, no processo formativo, os conhecimentos teóricos e a práticos, viabilizados, nesta pesquisa, por narrativas autobiográficas.

O papel do professor formador é essencial para apontar o caminho que o PI irá percorrer. Dito de outra forma, o professor formador deve ser capaz de orientar o PI de modo que esses últimos tenham clareza para agir e intenção de intervir e (re)configurar seu trabalho, com o intuito de contribuir da melhor maneira para o processo de aprender a ensinar. Assim, postulo que o ES surge como um campo fértil para implementação de projetos de pesquisa que viabilizem compreender a *opacidade* (BRONCKART e MACHADO, 2009), complexidade e dinamicidade do trabalho docente. Foi justamente ancorado nessa concepção de estágio, entendido como ati-

vidade teórica instrumentalizadora da prática (PIMENTA, 1994, p. 121) que o presente estudo se desenvolveu.

Barreiro e Gebran (2006) sugerem que o desenvolvimento das atividades de Estágio devem estar interrelacionadas e agrupadas em cinco fases específicas, a saber: observação da escola, elaboração de um projeto de atuação, observação da sala de aula, aplicação do projeto de intervenção dos estagiários nas salas de aula e elaboração do relatório de estágio. No primeiro momento, a observação da escola, os PIs têm como objetivo primordial compreender e analisar as características do espaço escolar. Dito de outra maneira, nessa fase de observação, os PIs coletam informações sobre a estrutura física e o funcionamento da escola, sobre a equipe pedagógica e administrativa, e sobre o relacionamento entre os membros que compõem a comunidade acadêmica. Na sequência, os PIs são orientados na universidade em relação às instruções teóricas sobre o estágio.

A segunda fase do estágio diz respeito à “elaboração de um projeto de intervenção”. De acordo com Barreiro e Gebran (2006), essa intervenção abre espaço para o engajamento efetivo do PI em atividades e eventos realizados na escola e no processo de desenvolvimento de projetos de ação. Como bem pontuam as referidas autoras, apesar de essa fase gerar momentos de tensão, ela permite que os PIs intensifiquem o relacionamento com alunos e professores, comparando e confrontando as experiências vivenciadas na escola com aquelas adquiridas no curso de formação inicial. Essa comparação ou confronto pode colaborar para a ressignificação de crenças, valores, posicionamentos e saberes. Em suma, nesta fase, os PIs constroem um projeto de intervenção para o ES.

Na terceira fase, a observação da sala de aula, o PI vivencia a prática docente do professor regente (da turma), com intuito de compreender e analisar a atividade educacional e os indivíduos envolvidos. A observação de sala de aula é precedida por um período de preparação, uma vez que visa a delinear os objetivos e a traçar o planejamento do estágio. Nesse momento, os PIs já criaram um projeto de intervenção e irão elaborar um planejamento do ES. Considerando que a presença do PI na sala pode interferir no comportamento do professor e dos alunos, Barreiro e Gebran (2006, p. 99) esclarecem que no período de observação de aula, o PI deve centrar-se não só no que e no como observar, mas também em como registrar as observações de aulas para elaborar o diagnóstico que orientará a elaboração do projeto de intervenção.

O quarto momento de desenvolvimento do estágio refere-se à aplicação das propostas dos PIs em sala de aula, a qual deve ser organizada e discutida previamente com o professor regente. Conforme mencionam Barreiro e Gebran (2006), nessa fase, o PI, ao elaborar seu projeto de intervenção, deve delinear os seguintes tópicos: pressupostos teóricos e metodológicos de sua proposta de trabalho, objetivos, conteúdos, procedimentos e recursos didático-pedagógicos e (auto)avaliação das ações, assumindo uma postura crítico-reflexiva, ou seja, uma postura que divirja da reprodução de técnicas e de conteúdos.

A quinta fase corresponde à elaboração do relatório final que implica na finalização e concretização do estágio. Barreiro e Gebran (2006) enfatizam que a produção desse gênero textual, o relatório, não deve resumir-se à mera descrição das atividades propostas nem à sistematização burocrática das atividades de ensino.

Ao contrário, o relatório deve constituir-se como: i) um instrumento que desencadeie reflexão sobre o trabalho docente; ii) uma fonte de pesquisa e de aprendizagem para professores em formação e em ação.

Neste estudo, esses cinco momentos de desenvolvimento de Estágio Supervisionado (I e II) ocorreram em um período de um ano letivo - mais especificamente de fevereiro a dezembro de 2011. Vale ressaltar que esses momentos desencadearam outras fases de desenvolvimento do estágio, quais sejam: reconhecimento das histórias de vida dos estagiários, a partir da elaboração de autobiografias, da apresentação de fotobiografias, e da produção de narrativas fotobiográficas; e reflexões sobre o agir docente, a partir da comparação e do confronto entre o trabalho do professor, através da participação dos PIs em um *blog reflexivo*² (REICHMANN 2009a, 2009b), da elaboração de narrativas fotobiográficas (REICHMANN, 2010, 2012a) e do relatório final³ de estágio. De modo geral, é possível dizer que os Estágios Supervisionados I e II foram realizados no terceiro ano do curso de Letras-Inglês, estruturados nesses cinco momentos mencionados.

A seguir, apresento os princípios teórico-metodológicos que constituem o quadro geral da Pesquisa Narrativa.

2 Vale ressaltar que, ao término do estágio, os alunos produziram um relatório final que resultou em um artigo publicado no livro 'Formação de professores de língua inglesa e estágios supervisionados: da reflexão à ação' (DIAS, 2012).

3 Saliente-se que o *blog reflexivo* é de caráter privado, sendo acesso apenas pelos seus autores, como os participantes da pesquisa, a professora formadora, e os outros PIs que cursaram a disciplina de ES.

2. PESQUISA NARRATIVA

De acordo com Clandinin e Connelly (2000), a Pesquisa Narrativa (PN) enquadra-se no paradigma qualitativo e visa a conhecer, estudar e investigar a experiência historiada em um processo colaborativo entre pesquisador e participantes, a partir de um *espaço tridimensional*, posteriormente denominado de *dimensão ou lugar-comum*, levando em consideração os seguintes aspectos: a *temporalidade/continuidade*, (que permite movimentos dos pesquisadores e dos participantes para trás e para frente, isto é, eles revisitam o passado para entender o presente e imaginar/projetar o futuro); a *sociabilidade*, (referente à dimensão interativa, visto que os participantes se movem simultaneamente para dentro, em direção à dimensão pessoal⁴, e para fora, em direção às dimensões sociais de aprendizagem e de construção de identidade); e os *lugares*, que são concebidos como “as fronteiras concretas e específicas, físicas e topológicas de um lugar ou sequências de lugares onde a investigação e eventos ocorrem” (CONNELLY e CLANDININ, 2006, p. 480).

De acordo com Clandinin e Huber (2010), ao explorar simultaneamente esses três lugares-comuns, os pesquisadores narrativos podem entender a composição de experiências vividas pelas pessoas dentro e fora da investigação e podem projetar possibilidades futuras para essas vidas. Portanto, os pesquisadores narrativos concentram-se em como os eventos podem auxiliar na forma como

4 Connelly e Clandinin (2006, p. 480) esclarecem que as condições pessoais se referem aos “sentimentos, esperanças, desejos, reações estéticas e disposições morais” do pesquisador e participantes enquanto as condições sociais estão relacionadas com o meio, ou seja, “com as condições em que as experiências das pessoas e eventos estão se desdobrando” através do tempo.

entendemos a nós mesmos, servindo tanto como metodologia quanto como fenômeno de investigação. Assim, esses pesquisadores abraçam a seguinte ideia de *pensar narrativamente*:

se entendermos o mundo narrativamente, como fazemos, então faz sentido para estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida, - como ela é para nós e para os outros - está cheia de fragmentos narrativos, decretados em momentos célebres de tempo e espaço, e refletidos e compreendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades (CLANDININ e CONNELLY, 2000, p.17).

De fato, há muitos benefícios trazidos para a pesquisa quando os pesquisadores assumem a ideia de *pensar narrativamente*, quais sejam: elucidação da natureza mutante do fenômeno, os desafios da “história dominante do fenômeno como fixa e imutável ao longo de uma investigação” (CLANDININ e HUBER, 2010, p. 438), e a intervenção no processo de uma narrativa viva.

Pautadas no pensamento narrativo, Clandinin e Huber (2010) explicam que há duas maneiras possíveis para iniciar uma PN: contando ou vivendo histórias. A maioria dos pesquisadores narrativos começa com o contar de histórias, pois acreditam ser a maneira mais fácil, já que a maioria das pesquisas começa contando histórias de muitas maneiras (tais como entrevistas semiestruturadas, conversas individuais ou discussões em grupo), ou contando histórias desencadeadas por muitos artefatos (fotos, figuras, pinturas, entre outros). Na discussão em grupo, os participantes e o pesquisador conhecem e partilham sua experiência através de suas histórias, as quais podem ser analisadas a partir de várias perspec-

tivas. Também é possível começar uma PN com os participantes vivendo as histórias, embora seja um processo mais difícil, intenso e demorado. No entanto, contar histórias também ocorre nesse tipo de investigação. A análise e interpretação de histórias vividas utilizam as mesmas abordagens da PN, que começa com o contar de histórias; tensões, locais e linhas temporais são as formas elementares mais comuns que os pesquisadores narrativos usam para se moverem de textos de campo (dados) para textos de pesquisa (CLANDININ e HUBER, 2010).

As referidas autoras esclarecem que apesar de terem como ponto de partida contar ou viver histórias, a interpretação dos pesquisadores narrativos é um aspecto crucial na investigação, ou em outras palavras, independentemente do ponto de partida da PN (contar ou viver histórias), os pesquisadores defendem um conjunto de considerações, ao criarem suas pesquisas, a saber: a) justificativa (pessoal, prática e social), as quais explicitam respectivamente as experiências de vida e do contexto, transferem ou alteram a prática, explicam o trabalho, considerando novos conhecimentos metodológicos e disciplinares; b) nomeação do fenômeno, que envolve pensar narrativamente sobre o fenômeno e elaborar uma questão de pesquisa; c) vivência da PN, que consiste em um processo de acessar e de entrar na vida de cada participante e de cada pesquisador; d) posicionamento, o qual se refere à perspectiva adotada pelo pesquisador para (re)contar as histórias; e) considerações éticas, que se centram na forma narrativa e na estrutura do texto e que devem apresentar a investigação de uma maneira que honre a relação pessoal entre os participantes e os pesquisadores, a integridade e o profissionalismo do investigador e a relação profissional entre o pesquisador e

o público; e) questões de representação, já que o texto de pesquisa é fluido, os investigadores devem equilibrar as tensões da escrita com o espaço tridimensional, a fim de representar a experiência de campo (CLANDININ e HUBER, 2010). Diante do que foi exposto, é possível, portanto, inferir que, no envolvimento com os participantes, os pesquisadores narrativos e esses participantes compartilham processos de contar e de recontar suas próprias histórias, o que leva a mudanças de práticas e mudanças identitárias durante a investigação.

Dada à apresentação dos princípios da PN, na próxima seção, discorro sobre o percurso metodológico trilhado para realizar essa pesquisa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi realizada com uma PI, denominada pelo pseudônimo de Rebeca, que, na época da pesquisa, cursou as disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e II¹, ministradas pela professora pesquisadora, autora desse estudo, na UEPB. Em virtude da extensão desse artigo, duas narrativas⁵ (a autobiografia e a narrativa fotobiográfica) foram selecionadas e utilizadas como *corpus* desta pesquisa.

A autobiografia teve a finalidade de viabilizar a (re)constituição da história de vida da PI, a partir da explicitação de pessoas, fatos e acontecimentos relevantes. Dito de outra forma, a autobio-

5 Cabe destacar que as disciplinas de ES I e II são alocadas no 5º e 6º períodos do curso de Letras-Ingês da UEPB e correspondem respectivamente ao estágio de monitoria e de regência no Ensino Fundamental II, cujo objetivo é desenvolver e aperfeiçoar a prática docente.

grafia foi utilizada como instrumento de (auto)formação docente, a fim de possibilitar o olhar retrospectivo sobre a história de vida da PI, viabilizando retextualizações e (re)leituras de sua vida numa perspectiva crítico-reflexiva. Vale ressaltar que foi solicitado que a participante elaborasse essa autobiografia, a partir de um roteiro (LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003, p. 140) disponibilizado pela professora-pesquisadora.

A narrativa fotobiográfica foi produzida a partir de três etapas, a saber: 1) elaboração, em casa, de uma fotobiografia; 2) exposição oral individual dessa fotobiografia - realizada em sala de aula -, focalizando a história de vida da PI, com intuito de demonstrar o entrecruzamento entre a história individual e a do coletivo, sublinhando semelhanças e diferenças entre as histórias de cada PI; 3) produção de uma narrativa fotobiográfica - resultante da referida exposição, com ênfase na história de vida, a qual foi pensada para produzir efeito reflexivo sobre a formação da PI.

Nas narrativas, Rebeca (nome fictício da participante) vive histórias, conta histórias daquelas histórias vividas, reconta histórias com possibilidades de mudanças e revive as histórias modificadas, constituindo-se como principal personagem de suas histórias (CLANDININ e CONNELLY, 2000). A seguir, faço uma análise de acordo com as histórias identificadas, discuto o que cada uma delas diz, e, a partir do que é dito, faço uma discussão a respeito das épocas, dos lugares e das relações estabelecidas pela PI em suas histórias.

4. HISTÓRIAS DE APRENDER E DE ENSINAR DE REBECA

A proposta de ES construída na experiência vivida e contada “[...] constituiu-se de diversas e variadas histórias, que ao serem vividas juntamente provocaram a composição de tantas outras histórias” (MELLO, 2005, p. 181). É necessário deixar claro que as histórias que aparecem aqui emergem em fragmentos do discurso da PI que se constituem enquanto episódios de experiências de aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) narrados por ela. Nesses episódios, as histórias foram compostas não apenas pela PI, mas por outros docentes, pela professora pesquisadora, pela disciplina, e por outras histórias (re)vividas e (re)contadas que cada docente trouxe para as disciplinas de ES I e II.

Nas narrativas de Rebeca se fazem presentes, de forma bem evidente, histórias individual e social (familiares, escolares, acadêmicas, profissionais, etc) das experiências que compõem as vidas dessa PI. Particularmente, as narrativas autobiográficas trazem à tona diversas histórias vividas em contextos variados. Nessas narrativas identifiquei tais histórias, quais sejam: de aprender Inglês como Língua (ILE) estrangeira, de escola regular, de amigos, sobre parentes (pais, irmã, irmão), de colegas de classe, sobre o espaço de sala de aula, sobre espaços fora da sala de aula (o *playground* da escola), de professores (de ILE), das aulas de ILE, de curso de idiomas, como aluna de ILE, acadêmicas, ser professor (de ILE), e histórias sobre o papel da narrativa fotobiográfica na formação de professores (de línguas). Tais histórias caracterizam a paisagem na qual as professoras estão situadas, conforme ilustra a figura a seguir.

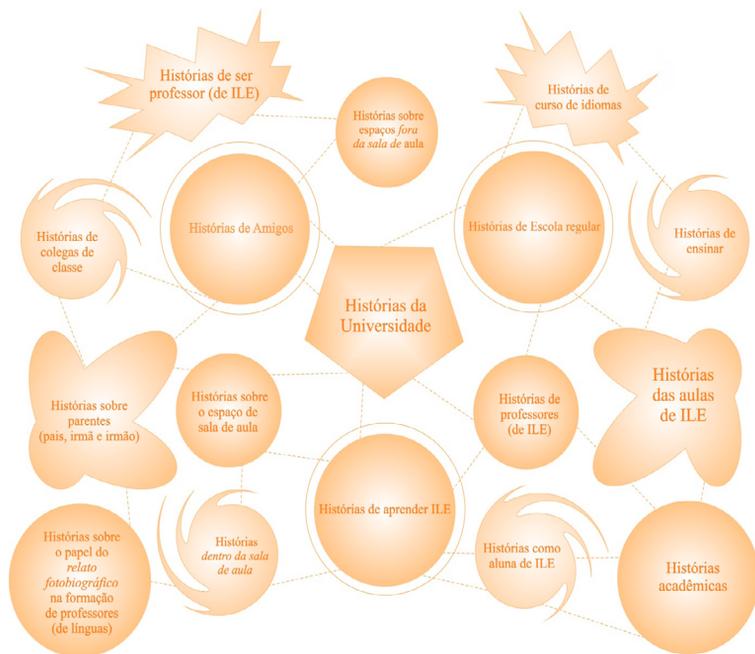


Figura 02 – Ilustração das histórias que emergem da narrativa da PI

Fonte: Adaptado de Mello (2005)

De modo geral, as narrativas autobiográficas de Rebeca revelam como seu conhecimento prático pessoal é construído e historiado narrativamente. Assim, apresento a paisagem, na qual as histórias dessa professora se realizam e como os elementos *épocas*, *lugares* e *relações* se inscrevem nessa paisagem.

Um dia quando eu era criança, eu pedi a minha irmã para me dizer o significado de uma coisa que eu vi em seus papéis de cartas “I ♥ you” e ela me disse que era Eu te amo em inglês, eu achei maravilhoso saber que poderia dizer Eu te amo em muitas outras coisas de um jeito diferente, assim eu peguei o livro de inglês

do meu irmão e comecei a lê-lo, primeiro em inglês, depois a tradução em português. Foi meu primeiro contato com inglês, eu acho que eu tinha oito anos de idade e foi fascinante para mim ler as frases com as traduções e aprender novas palavras. A primeira coisa que eu disse em inglês foi “I like to drink milk” para uma amiga e ela disse: Rebeca: você pode falar inglês se você quiser.

Na autobiografia de Rebeca, é possível destacar sete épocas (momentos) distintas que foram significativas na construção de suas histórias. Há dois momentos em que a aprendizagem de Rebeca acontece em contextos informais. O primeiro momento, que ocorreu antes do ano de 2002, não foi claramente identificado pela PI. Esse momento traz à tona o contexto informal no qual ela teve seu primeiro contato com a língua inglesa. Fazem parte desse momento, pessoas (como o irmão, a irmã e uma amiga de Rebeca) que, de certa forma, influenciam na sua aprendizagem. É nesse *lugar fora da sala de aula* (CLANDININ e CONNELLY, 1999) que a história de Rebeca como aprendiz de uma língua estrangeira se inicia. O segundo momento acontece no ano de 2003 quando ela começa a colecionar adesivos que vinham na embalagem de bombons *Freegells*, contendo frases em língua inglesa, suas respectivas traduções e ilustrações. A partir disso, Rebeca se revela como aprendiz de ILE autônoma. Fica claro, portanto, que os lugares fora da sala de aula situam Rebeca numa paisagem em que aprender uma língua estrangeira requer autonomia e estabelecimento de relações sociais. É exatamente desses lugares fora da sala de aula que as histórias sagradas de Rebeca sobre a aprendizagem de ILE emergem e são, inicialmente, vividas (com segurança).

Então, em 2002 eu comecei a estudar inglês na escola, e era muito interessante, a única aula que eu passava toda a semana esperando para assistir. E eu me lembro que havia uma coleção de adesivos nos bombons *Freegells* em 2003, e os adesivos eram acompanhados de uma figura, com o nome em inglês e o significado em português, eu tinha muitos desses adesivos, porque eu gostava muito de inglês. Todos os meus professores de inglês eram muito bons, eu não sei se é porque eu gostava da disciplina. As aulas eram geralmente muito interessantes para mim, não havia diferentes formas de aprender, apenas o mesmo quadro e giz, mas para mim era suficiente para entender e gostar. O fato é que eu não sabia pronunciar a maioria das palavras em inglês e as novas palavras que eu não conhecia o significado e que apareciam em alguns textos me deixavam insegura sobre a aprendizagem da língua, portanto as coisas eram um pouco difícil para mim. Este período de 2002 a 2006, me apresentou a língua inglesa que estudei em escolas regulares. As escolas e as salas de aula e o modo de ensinar do professor interfere muito na maneira de você aprender, as escolas que estudei era boas, mas às vezes eram muito quentes, as pessoas ficavam conversando muito alto, o professor não tinha controle da turma etc. Este tipo de coisa deixava as coisas mais difíceis para mim também. Eu tive um professor chamado James no 1º ano do ensino médio, ele é minha maior referência entre todos os meus professores de inglês. Ele se tornou meu melhor professor porque ele sabe como mesclar as aulas, tornando-a divertida, as aulas eram muito interessantes, nós conseguíamos aprender, e elas eram muito engraçadas. Eu gostava muito dele. Em 2006 eu decidi me tornar professora de inglês por causa dele, então eu comecei a estudar inglês em uma escola de idiomas chamada Fantasia.

Ainda na autobiografia de Rebeca, percebe-se que seu conhecimento prático pessoal também é construído em contextos institucionalizados como a escola regular e o curso de idiomas. Particularmente, vários são os momentos (de 2002 até 2006) em que a PI destaca o lugar dentro da sala de aula como um território “seguro, geralmente livre de escrutínio, onde os professores [iniciantes] podem estar livres para viver histórias de prática, ou seja, as histórias que são essencialmente secretas” (CLANDININ e CONNELLY, 1999, p. 25). Especificamente, Rebeca sublinha a relevância da sala de aula de James, seu professor de inglês no ensino médio. Ela enfatiza que é nesse lugar onde suas histórias secretas são vividas e contadas. Ainda na narrativa fotobiográfica, a família da PI também é historiada narrativamente:

A primeira foto é uma seleção de fotos. Eu selecionei as fotos mais importantes que eu tinha para descrever minha evolução como ser humano. Eu como bebê, como criança, como adolescente, e atualmente. Na verdade, eu não sei se já sou uma mulher ou ainda uma adolescente. Talvez, uma mistura dos dois. A segunda foto mostra o casamento de meus pais. O primeiro passo necessário para construir uma família. Eu realmente me divirto com aquelas fotos, é bom ver que algumas coisas eram diferentes no passado. A terceira foto descreve a evolução de minha família desde o casamento até o nascimento de minha irmã e de meu irmão, que aconteceu aos catorze e dez anos respectivamente, antes de meu nascimento. Como eu disse na descrição da foto, minha mãe evitou um novo filho por dez anos, e quando ela achou que estava na menopausa e parou de tomar contraceptivos, ela engravidou de uma menina, era eu. Isso é descrito na quarta foto, a gravidez de minha mãe e o meu nascimento em doze de junho de 1991.

Rebeca, então, cria uma paisagem na qual suas histórias iniciam em um lugar fora de sala de aula, o contexto familiar. Ela faz uma retrospectiva histórica e destaca o ponto de partida de sua história, a constituição de sua família, enfatizando o casamento de seus pais e a gravidez não planejada de sua mãe, que ocorre no ano de 1991. Quando Rebeca tinha 03 anos de idade, ela teve sua primeira professora: Maria, que surge como uma figura importante na vida da PI:

Eu iniciei a educação infantil quando tinha 3 anos. Eu decidi iniciar a descrição de minha vida escolar, com a foto da minha primeira professora na vida. Ela se chama Maria, e eu era acostumada a chamá-la de biscoito de chocolate. Ela é minha amiga atualmente, e eu estou orgulhosa de dizer que ela foi a minha primeira professora, e agora amiga. Ela me ensinou na minha primeira escola, Escola B de Ceilândia, a cidade em que eu morei por treze anos antes de me mudar para Campina Grande. A nona foto é sobre a estrutura física da escola. Eu encontrei algumas fotos dos lugares que costumava brincar quando estudava lá. A décima foto mostra meu quarto aniversário na escola. Naquela época eu estava muito feliz, mas eu não percebi isso até ficar mais velha para dizer que sinto saudade daquela época.

A relação de amizade entre Rebeca e Maria, que perdura até os dias de hoje, pode ter favorecido a adaptação de Rebeca na sala de aula e pode ter sido fundamental para propiciar um ambiente formal de aprendizagem, no qual, ao meu ver, a docente assumia um papel de facilitadora e mediadora da aprendizagem. É evidente que o estabelecimento dessas relações familiares e de amizade nesses lugares dentro e fora da sala de aula corrobora para pintar a paisa-

gem na qual Rebeca estava se constituindo como aluna/professora de ILE.

No ano de 2004, já no ensino fundamental, Rebeca revela como a relação com seus professores contribuíram para sua aprendizagem:

Depois de estudar na Escola B, eu me transferei para o Colégio Hipocratis, como eu disse antes. Em Brasília, as escolas são caracterizadas com números, é a escola que eu me transferei quando tinha 11 anos, como você pode ver na 11^a foto. Nesta foto, eu coloquei os lugares e os professores que eu gostei muito, incluindo meu primeiro professor de inglês, e apenas um professor que eu gostei menos. Eu mudei para outro Colégio Hipocratis, 18. E lá eu tive o melhor ano de minha vida escolar no ensino médio. A escola era muito organizada, limpa, e tinha bons professores, também. A décima segunda e décima terceira fotos mostram a escola, a diretora, uma de minhas ex professoras, e dois de meus melhores amigos na escola. Eu estudei lá apenas por um ano, porque me mudei para Paraíba.

Nesse período de sua vida, Rebeca se historia como uma aluna “feliz” e bem relacionada com as outras crianças, destacando sua festa de aniversário. Ainda nesse ano, a PI relata sua primeira transferência para outra escola, onde enfatiza os lugares e as pessoas, principalmente os professores, com quem se relacionou e seus sentimentos em relação a eles. Percebe-se aqui, que para a PI, seu conhecimento prático pessoal está intimamente atrelado aos seus sentimentos e aos valores das coisas e pessoas com as quais ela se relaciona (CONNELLY e CLANDININ, 1999).

A próxima foto, a décima quarta, caracteriza esta mudança na minha vida. Eu mudei de um lugar para outro onde tinha muitos amigos e história, para um lugar onde eu não conhecia ninguém, nem uma rua. 2005 foi um ano muito difícil para mim. A nova escola, onde eu estudei o último do ensino fundamental e os três anos subsequentes de ensino médio, é chamado Referendo, e é localizada próxima de minha casa. Nas fotos décima quinta, décima sexta e décima sétima, e eu selecionei meus melhores queridos alunos, lugares e professores relacionados com a escola. A diretora também era minha amiga e eu gosto muito dela, na mesma foto, eu coloquei as fotos de minhas duas inspirações, Anna and James, ambos ex-professores de inglês.

Outro momento relevante na narrativa da PI, que ocorreu em 2005, faz referência a um ano de mudanças na sua vida, descrito como “difícil”. Nesse ano, a PI migra do estado de Brasília para Paraíba. Essa mudança desencadeia novos sentimentos, e novas relações são construídas num novo cenário educacional. O que chama a atenção nesse novo cenário é o fato da PI não só se relacionar com determinados professores, como James e Anna, e com os “queridos colegas” de turma, mas com a diretora da escola. Acredito que o estabelecimento dessa relação afetiva com a diretora tenha contribuído de maneira significativa para adaptação de Rebeca nesse novo ambiente escolar.

Em 2006, a PI inicia o curso de inglês em uma escola de idiomas. Nota-se que é nesse lugar que Rebeca se constitui e se historia como falante de língua inglesa:

A décima sete foto é da Fantasia, a escola onde comecei aprender a falar inglês. Eu estudei lá desde 2006 e até o final do ano, eu me graduei. Essa escola é muito importante para mim, porque desde que comecei a estudar lá, meu amor pela língua inglesa só aumentou e aumentou mais e mais.

A PI explica que até então, sua aprendizagem de ILE restringia-se apenas ao estudo da gramática e de outros aspectos da estrutura da língua. O progresso de Rebeca na aprendizagem de inglês foi uma surpresa para ela. Ela ficou surpresa com o fato de que as estratégias que ela utilizou para aprender inglês efetivamente funcionaram. A PI começou a se sentir confiante e motivada com a possibilidade de poder ensinar “inglês para outros”. Eventualmente, através de sua forte ligação com o inglês, Rebeca sentiu-se confiante o suficiente para se inscrever no vestibular para o curso de licenciatura em Letras-Inglês. Em 2011, a aprovação da PI no vestibular foi publicada. Ela contou que se envolveu fortemente com o curso. Ela, então, destacou seus sentimentos pela língua inglesa, afirmando que se apaixonou por ela mais uma vez. Rebeca também destaca como seu ingresso no curso de idiomas favoreceu, mais fortemente, seu interesse e ingresso no curso de Letras-Inglês. Nesse curso, a PI constrói relações sólidas com seus colegas de turma que, posteriormente, são historiados como membros de sua família.

A décima nona foto registrou o momento que eu passei no vestibular, para ir para a universidade. Foi um momento de prazer e alegria que eu não posso descrever. Na universidade, eu encontrei novos amigos, uma nova família que continua a me fazer feliz. No próximo ano nós iremos concluir a graduação, e tudo que nós temos para manter essa época viva são essas fotos de agora.

Na narrativa, percebe-se claramente que as relações de Rebeca com seus colegas (da escola e da universidade) se solidificam ao longo do tempo, caracterizados, inicialmente como colegas de classe, passando a amigos, queridos amigos e, por fim, tornando-se membros de sua família. O entusiasmo e o amor da PI por inglês são revelados ao longo de sua escrita:

Eu chorei muito quando selecionei essas fotos, e pesquisando essas informações na minha mente. A razão pela qual fiquei emocionada é porque eu sinto saudade daqueles tempos, aqueles pequenos detalhes que eu tinha quando era mais jovem do que atualmente. Pequenos detalhes que hoje eu não consigo ver com os mesmos olhos que pude ver um dia.

Percebe-se que seus sentimentos em relação à língua-alvo ajudaram a moldar uma atitude positiva em relação a seu processo de aprendizagem de ILE, e imaginar uma profissão futura em que o inglês pudesse ser explorado. Rebeca, então, projeta-se em um movimento para frente como professora.

É interessante destacar o fato de que a PI analisa o gênero textual produzido no contexto de formação de professores (de línguas):

Esse relato fotobiográfico me mostrou como a escola é importante na vida de uma pessoa. É o lugar onde você fica grande parte de seus dias, às vezes mais do que você fica em casa. Tudo que aconteceu na escola tem um impacto na vida do aluno, e eu pude vê-lo quando analisei meus dias de escola. Através desse relato fotobiográfico eu pude ver como a escola propriamente dita se reflete na vida dos alunos, a maioria das lembranças de minha infância são

relacionadas com a época da educação infantil. Nós pudemos lembrar como a escola era organizada e como o professor agiu enquanto estava em sala de aula. Eu pude observar como eles influenciaram na minha decisão em ser professora. Eu também pude ver como um professor é refletido na vida do aluno, como nós, alunos nos influenciamos por nossos modos e crenças. E, eu pude notar que um professor, mesmo o pior, é guardado na lembrança dos alunos. Através dessa atividade, eu também pude lembrar meus ex professores de inglês [Anna and James], e através disso eu pude me imaginar como professora. Agora eu sei que eu deveria ser mais cuidadosa com minhas ações em sala de aula, porque eu estarei na memória das pessoas por um longo período. Eu não quero que meus alunos se lembrem de mim como a pior da escola, mas eu sei que preciso ganhar o respeito deles para ser lembrada como uma boa professora. E agora eu posso olhar para o passado para observar alguns exemplos.

Para Rebeca, a narrativa fotobiográfica configurou-se como um gênero catalisador, ou seja, um instrumento que dá voz ao docente e desencadeia reflexão, formando a base da investigação compartilhada. A partir desse gênero, a PI explica que apresentou questões fundamentadas sobre sua experiência, tomou conhecimento dos ritmos e dos ciclos da escola, o que favoreceu e desencadeou os processos de (auto)avaliação e (auto)consciência. O gênero, portanto, possibilitou que Rebeca expressasse sua voz e revelasse seu lugar nos contextos das escolas e da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Clandinin e Connelly (1995, p. 27) explicam que “a vida profissional dos professores na paisagem influencia a sua vida pessoal fora da paisagem”. Baseadas nessa premissa, as narrativas da PI revelam, a relação como os professores é crucial para a aprendizagem de ILE. Dito de outra maneira, os professores da PI assumem um papel fundamental no processo de aprendizagem de ILE.

Neste estudo, o conhecimento prático pessoal da PI permeou, constantemente, a proposta vivida nas disciplinas de ES. A PI chega à disciplina de ES com suas histórias *sagradas, secretas e cobertas*, que são (re)vividas, (re)contadas, compartilhadas e (res)significadas. Através dessas histórias, Rebeca parecia estar despertando para um novo sentido de alteridade, emoldurado pelas *paisagens dentro e fora de sala de aula* que ela tinha descoberto através do contato com as pessoas, em contextos formais e informais de aprendizagem em diferentes *épocas*. É importante destacar que a PI não traz consigo *conhecimento prático profissional*, ou seja, experiências de ser professor. Mas, em alguns momentos de suas narrativas, essa professora, em um *movimento para frente*, projetam essa história de ser professor em um futuro que parece ser próximo.

Neste estudo também sublinho a relevância do ES como território de profissionalização docente, problematizando a escrita autobiográfica e a formação socioprofissional, como também reforço a importância da investigação sobre (re)construções identitárias com foco em narrativas produzidas nas disciplinas de ES em Língua Inglesa I e II do curso de Letras. A adoção desse tipo de escrita reflexiva como potencialidade de formação, através da abor-

dagem biográfica ou experiencial, permite a PI, mediante os registros que faz sobre suas trajetórias de formação, aprender modos de agir sobre as experiências vividas em suas biografias como alunas e, conseqüentemente, sobre as aprendizagens construídas ao longo da vida. Entendo, portanto, que as narrativas (autobiográficas e fotobiográficas) apresentam-se como férteis instrumentos simbólicos por revelar experiências escolares e formadoras que, muitas vezes, possibilitam (des/re)construir crenças e superar modelos construídos enquanto aluna e implicam as aprendizagens sobre a profissão.

A implementação de narrativas neste território formativo, o ES, permite o desenvolvimento contínuo do PI, podendo torná-lo mais autocrítico e autoconsciente do seu papel no processo de (re)configuração de seu próprio agir, (co)construindo saberes e fazeres docentes, a partir de interações dentro e/ou fora da sala de aula, na e pela linguagem. Desse modo, concluo que vivenciar a experiência de Estágio, assumindo uma postura crítico-reflexiva é um desafio tanto para nós, professores formadores, que investimos tempo e dedicação, ao acompanhar os futuros docentes nas escolas, quanto para os PIs.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 1/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicada no Diário oficial da União, em 09 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U de 04 de março de 2002. Seção 1, p. 8, Brasília, 2002.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R.. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, J.P. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 203-229.

CLANDININ, D. J. **The handbook of Narrative Inquiry**: mapping a methodology. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007a.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research: San Francisco: Jossey-Bay, 2000.

_____. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. Toronto: OISE Press, 1995.

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Eds.), **International Encyclopedia of Education** (3rd ed.). New York, NY: Elsevier, 2010.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D. J. (org.). **Teachers as curriculum planners**: Narratives of experience. New York: Teachers College Press, 1988.

_____. Shaping a professional identity: stories of educational practice. N.Y.: Teachers College Press, 1999.

_____. Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), **Handbook of complementary methods in education research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006, pp. 375-385.

DIAS, S. M. A. (Org.). Formação de Professores de Língua Inglesa e Estágios Supervisionados: da reflexão à ação. 1. ed. Campina Grande-PB: Realize editora, 2012. v. 1. 230p .

KLEIMAN, A. B.; REICHMANN, C. L. 'tive uma visão melhor de minha vida escolar': Letramentos híbridos e o relato fotobiográfico no estágio supervisionado. Cadernos de Letras (UFPEL), v. 18, p. 156-175, 2012.

LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M.C.C.; ROMERO, T.R.S. autobiografia, Diário e Sessão Reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MELLO, D. M.. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e experiências: buscando espaço para formação do professor de língua inglesa do curso de Letras**. LAEL/PUC-SP. Tese de doutorado. 2004 ou 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA; S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5 e.d. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. 307p .

_____. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de Letras Estrangeiras. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, n.1, 2012a.

_____. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, B. P. REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e Práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012b, p. 151-169.

_____. Reflexões sobre língua, vida e trabalho em autobiografias docentes. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). *Autobiografias na (re)cons- tituição da identidade de professores de línguas: o olhar crítico-re- flexivo*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 47-60.

_____. Escrevendo(-se) na tecnosfera: um olhar sobre um blog refle- xivo de professoras-em-formação. *Letras & Letras (UFU. Impresso)*, v. 25, p. 105-122, 2009a.

_____. Constructing communities of practice through memoirs and journals. In: BURTON, J.; QUIRKE, P.; REICHMANN, C.L.; PEYTON, J.K.. (Org.). *Reflective writing: a way to lifelong teacher learning*. San Francisco: TESL-EJ Publications, 2009b, p. 44-62.

"ATÉ HOJE ESPERO UM *FEEDBACK* DA MINHA PROFESSORA FORMADORA": REPRESENTAÇÕES DE UMA DOCENTE SOBRE A SUA EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Telma Sueli Farias Ferreira
UEPB-DLA

INTRODUÇÃO

A formação de professores, no âmbito educacional brasileiro, ganhou maior espaço a partir de 1990, e as mudanças progressivas, trouxeram algumas contribuições para uma sutil melhoria nos cursos de licenciatura, em referência à disciplina de Estágio Supervisionado¹ (doravante ES). Conforme o artigo 1º da Resolução nº 2/2002, esta passou a disponibilizar 400 horas de prática aos futuros professores (PIMENTA e LIMA, 2011, p.84). Entretanto, apesar da importância do ES, percebemos em contrapartida, as dificuldades pelas quais os professores formadores enfrentam em sua trajetória de prática docente e os estagiários em sua prática discente.

No primeiro caso, os obstáculos são os mais diversos (cf. PIMENTA e LIMA, *op. cit.*). Estes permeiam não só questões institucionais, como o número de alunos por disciplina de estágio, fator que compromete a assistência do professor formador para com os futuros docentes e a distribuição de carga horária e de disciplinas

1 Neste artigo, ao me referir ao Estágio Supervisionado, remeto às disciplinas de regência, mais especificamente Estágio Supervisionado II (Ensino Fundamental) e Estágio Supervisionado IV (Ensino Médio), alocados no 7º e 8º períodos do curso de Licenciatura Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba.

obrigatórias para os graduandos no mesmo período letivo em que vão desenvolver o estágio, mas também questões de ordem mais específica desta disciplina, ou seja, discussões, reflexões e orientações didático-metodológicas.

No segundo caso, ou seja, em relação às dificuldades dos graduandos, estudos apontam diversos índices que obstaculizam a efetivação do ES, dentre eles alguns relativos à parceria universidade-escola, tais como: poucas escolas de Ensino Fundamental e Médio interessadas em receber estagiários; muitos estagiários não são bem recebidos pelos professores; ausência de comprometimento dos professores universitários com o estágio etc, (cf. PIMENTA, *op. cit.*, p. 61), e outros referentes à insuficiente orientação didático-metodológica de planejamento de aula a ser efetivada na regência do ES.

Estes dois últimos problemas são os que me interessa investigar neste trabalho, e o referido interesse provém de dois fatores. O primeiro remeta à questão de que, sendo professora formadora do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), não só preocupo-me, como também me sinto responsável por uma formação inicial de professores de LI que seja consistente, no sentido de proporcionar aos estagiários oportunidades: de reflexões críticas; do desenvolvimento de práticas conscientes; de participação na realização de pesquisas e de uma construção identitária significativa. Enfim, acredito na grande importância do professor formador como colaborador no desenvolvimento do estagiário de inglês.

O segundo fator diz respeito à defesa que faço em referência à necessidade e importância da prática do professor de Língua

Estrangeira (LE), mais especificamente o de Língua Inglesa (LI) foco de nossa pesquisa, embasada nos gêneros textuais, na nova perspectiva do ensino de gramática e no desenvolvimento de aulas de inglês por meio de projetos que tem como mola mestra a sequências didáticas (doravante SDs) voltada para o gênero textual (oral e/ou escrito).

Diante desta responsabilidade, lanço um olhar investigativo, através da lente do próprio docente, sobre as orientações que os professores formadores concedem a seus graduandos, durante o ES. Dito de outra forma, este estudo tenta desvelar, por meio das representações de uma professora de LI, coletadas através de uma entrevista, suas experiências de regência vivenciadas no ES em uma escola pública do estado da Paraíba, considerando as orientações do professor formador. Com isto, nossa hipótese versa sobre a ideia de que a ausência da colaboração do professor formador para a realização da disciplina de ES e do planejamento de aulas com base em SDs, comprometem a formação do futuro professor de LI.

Neste momento, foco minha visão analítica nestas orientações e trago como questão de pesquisa: Como o futuro professor de LI compreende suas experiências docentes vivenciadas na disciplina de ES? O objetivo deste artigo, portanto, remete à investigação através do discurso de uma professora de LI, de suas avaliações acerca das experiências em ES e da verificação das implicações do não desenvolvimento de projetos por meio de SDs com gêneros textuais.

Com base no Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), partimos da premissa de que como as ações humanas precisam da linguagem para se desenvolver, e que o trabalho é uma dessas

formas de ação é, então, através da linguagem, oral ou escrita, que o homem interpreta seu agir em situação de trabalho (BRONCKART, 2008). Com esta concepção, se considerarmos que na regência de estágio o estagiário disponibiliza seu tempo para planejar e realizar a ação de “dar aula”, podemos classificar a atividade desenvolvida na disciplina de ES como um trabalho. Sendo assim, em relação à análise das representações docentes acerca de seu ES, este artigo adota o ISD como construto teórico-metodológico, proposto por Bronckart (2009[1999]) pautado na arquitetura textual, com vistas à utilização das modalizações como categoria de análise.

Esta pesquisa ancora-se na Linguística Aplicada (LA), uma vez que além de este ser um campo de pesquisa que lida com problemas linguísticos diversos, também é uma ciência que atualmente compreende a linguagem como elemento crucial na interpretação do mundo. Desta forma, a LA agrega às suas pesquisas concepções teóricas acerca das Ciências do Trabalho, objetivando ampliar a compreensão sobre a atividade do professor.

Este artigo segue o percurso de apresentação iniciando com os aportes teóricos sobre: (i) estágio supervisionado e as responsabilidades do professor formador (STURM, 2011; PIMENTA e LIMA, 2011; 2005/06) e outros; (ii) a sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2004) e (iii) a proposta do ISD para a análise do trabalho docente (BRONCKART, 2009[1999]). Posteriormente, trago os aspectos metodológicos, seguido do meu olhar investigativo sobre as avaliações da professora acerca de sua prática em ES e, ao final, apresento as considerações finais.

1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ALGUMAS RESPONSABILIDADES DO PROFESSOR FORMADOR

Nesta seção, para tecermos algumas considerações sobre as responsabilidades do professor formador no componente curricular de ES, trago as contribuições de Ortenzi (2009), Barreiros e Gebran (2010), Sturm (2011), Pimenta (2011), Pimenta e Lima (2011; 2005/06), Celani (2012) e Rodrigues-Júnior (2013).

Traçando um percurso geral de pesquisas sobre a formação de professores, observamos que a LA contribuiu para que este campo investigativo saísse da sombra para a luz, proporcionando espaços de discussões e de questionamentos relacionados à prática docente (STURM, 2011). Entretanto, as efetivas modificações a partir destes estudos ainda são tímidas, pois corriqueiramente constatamos a realidade da precarização do ensino de LI, que engloba desde questões amplas, como a ausência de política nacional para LE (CELANI, 2012), até problemas restritos como as dificuldades de professores formadores em organizar os horários dos seus estagiários nas escolas públicas para a efetivação do ES.

Aliada a estas questões Pimenta² (2011, p. 61) acrescenta outras que também servem como empecilho para a realização efetiva do ES, quais sejam: poucas escolas que abrem as portas para os estágios; má recepção dos estagiários pelos professores regentes das escolas; complexidade em desenvolver um estágio vinculando teoria e prática; carência de um plano de estágio, entre outras.

Considerando todos estes fatores, parece-nos que a responsabilidade da formação docente, mais especificamente o exer-

2 A fonte de pesquisa desta autora são dados cedidos pela Secretaria de Educação.

cício da prática, cabe apenas ao professor de estágio, fato que não é verdadeiro. Conforme o Artigo 12 da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, as atividades práticas não se reduzem ao ES:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

(*op. cit.*, p.5)

Barreiros e Gebran (2010) e Pimenta e Lima (2005/2006) corroboram esta resolução e mencionam que todas as disciplinas de cursos de licenciatura têm sua cota de responsabilidade na formação docente. Todavia, se por um lado este compartilhamento de obrigações não se efetiva na prática, por outro, o professor de ES não deve eximir-se do seu compromisso para com a formação do graduando. Neste sentido, dentre tantas atribuições do professor formador para com seu aluno, volto meu olhar para dois pontos importantes neste contexto de ensino-aprendizagem: a prática reflexiva e a colaboração³. Em relação à prática reflexiva, Pimenta e Lima (2005/2006, p.12), respaldadas em Navarro, comentam sobre a importância deste exercício para a formação docente:

Considerando que nem sempre os professores têm clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio social onde se inserem [...], os saberes de referência de sua ação pedagógica, faz sentido investir

3 Discurso a seguir, sobre estes dois temas com brevidade devido ao espaço deste trabalho e aponto a relevância deles para a formação docente inicial.

nos processos de reflexão *na e das* ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares. (grifo das autoras)

A esta ação reflexiva, soma-se a importância de estudos teóricos que se fazem necessários para fomentar a prática pedagógica do futuro docente (RODRIGUES-JÚNIOR, 2013). Neste contexto, os estagiários necessitam da contribuição dos professores formadores no sentido de proporcionar-lhes momentos de estudos teóricos, discussões e reflexões acerca do que eles vivenciam no ES. Destarte, como consequência da prática reflexiva, cria-se espaço para a construção da autonomia do professor em formação inicial e este processo, por sua vez, o modifica em agente responsável pela sua (trans)formação (STURM, 2011, p. 84).

Neste contexto, marca-se a presença do professor formador e em formação e considera-se que a construção de novos conhecimentos é partilhada por ambos. Entretanto, importante faz-se considerar neste contexto a figura do professor regente, isto é, o professor da escola, que certamente tem sua cota de participação na formação do estagiário. Contudo, sabe-se que, em alguns casos, sua participação nesta prática reflexiva não ocorre de maneira tão significativa como deveria ser, e alguns motivos que contribuem para esta realidade, de acordo com minha experiência de professora formadora, são: extensa carga horária; ausência de maturidade profissional⁴ que lhe dê suporte para promover reflexões com o graduando; carência de conhecimentos teóricos suficientes e atualizados

4 Especificamente neste caso, refiro-me a alguns professores não efetivos (contratados) que estão em sala de aula e como ainda encontram-se no início da graduação, tendem a comprometer sua própria prática.

que lhe ofereça base para discussões investigativas e reflexivas e até mesmo desconhecimento da relevância do ES.

Diante desta realidade, muitas vezes, o professor formador reduz o âmbito do exercício da reflexão para com seu aluno. Assim, retomando a ação da prática reflexiva para o contexto professor formador e estagiário, podemos afirmar que, estando o primeiro convicto de que as possíveis futuras mudanças no âmbito educacional resultarão em ações conscientes provenientes das práticas reflexivas de seus alunos, ele certamente procurará propiciar a estes o exercício desta prática. É neste sentido de possibilidades de ações reflexivas, que agrego a atividade colaborativa ao ofício do professor formador. Sem a interação na relação destes dois sujeitos e a colaboração proporcionada pelo professor de estágio, a prática reflexiva não ocorre adequadamente, e esta ação acaba tornando-se uma via de apenas uma única mão, o estagiário.

Ortenzi (2009) nos revela a relação entre reflexão e colaboração. Suas conclusões, com base em Lanslye, acerca do professor formador colaborador, dizem respeito às qualidades deste profissional. A autora menciona que o colaborador é “alguém que tem algo a contribuir, que não pode se omitir sob o risco de alimentar um discurso inócuo” e que a interação entre professor formador e professor em formação deve ter como base fundamentos pedagógicos, ausentando-se assim, “experiências e crenças subjetivas” (ORTENZI, op. cit., p.129).

Para Pimenta e Lima (2011, pp.118-121), há elementos importantes que estão vinculados ao processo de aprendizagem deste componente curricular e que podem ser integrados ao projeto de estágio, quais sejam: a aprendizagem acerca do professor

regente; o conhecimento sobre os saberes de investigação; a investigação sobre a gestão escolar; a aprendizagem a respeito da sala de aula, entre outros etc. Considerando esta proposta, reafirmo minha crença de que o trabalho do professor formador perpassa pela necessidade da sua ação colaborativa para com seu aluno.

Mais especificamente em relação ao último item, isto é, a sala de aula, adiciono os saberes também referentes às ações didático-metodológicas, que o professor em formação inicial deve conhecer para realizar sua prática de intervenção. Diante desta realidade, convido o leitor a conhecer a proposta de trabalho que venho desenvolvendo junto aos meus alunos estagiários no que diz respeito ao planejamento de projetos.

2. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Inserido no trabalho colaborativo entre professor formador e alunos do ES, há também de se considerar a importância de orientações para a elaboração de um planejamento de ação didático-metodológica a ser aplicado durante o período de regência, pelos estagiários, na escola foco de sua intervenção. Como professora desta disciplina, diante desta necessidade, tomo como base a produção de um plano de curso que para sua efetivação proponho aos alunos a produção, aplicação e avaliação de uma SD fundamentada no trabalho através de gêneros textuais (orais e escrito). Atualmente, é por meio da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que me fundamento para consubstanciar esta ação, conside-

rando obviamente as adaptações necessárias, uma vez que o cerne de nosso trabalho é o processo de ensino e aprendizagem da LI.

Considerando que “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82), esses autores afirmam que há uma possibilidade de propiciar aos alunos oportunidades de aprender a ler e escrever diferentes gêneros. Diante desta orientação, estes autores sugerem a estrutura base da SD, dividida em quatro etapas fundamentais, quais sejam: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Trazendo este plano para a realidade do ensino de LI nas escolas públicas brasileiras, eu e os estagiários fazemos as devidas alterações necessárias para que o objetivo principal das aulas de ES seja alcançado, isto é, a produção (oral e/ou escrita) de algum gênero textual pelos alunos das instituições públicas de ensino.

Os ajustes a que me refiro, reportam-se principalmente: (i) à escolha do gênero textual a ser trabalhado, que em alguns casos têm que estar relacionado ao livro didático⁵ da escola, por necessidade do cumprimento do plano de curso do professor regente; (ii) ao período de tempo em que o estágio ocorre, levando em consideração os dias em que não há aulas (feriados, paralisações, reunião de pais, jogos internos, semana cultural etc); (iii) ao nível de conhecimento linguístico da LI dos alunos e (iv) aos interesses que os alunos demonstram ter, identificados durante o período de monitoria.

Diante do exposto, confirmo a importância da inserção da SD na disciplina de ES como ferramenta de trabalho do estagiário,

5 Esta dificuldade é mencionada por Lopes-Rossi (2011, p. 79).

proporcionando a este mais uma oportunidade de conhecimento que contribua para sua ação em sala de aula. A seguir, vejamos uma breve apresentação da epistemologia do ISD e sua proposta de análise e reflexão sobre o trabalho do professor.

3. ISD: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE

O ISD é uma corrente epistemológica recente que tem como precursor Jean Paul Bronckart. Esta ciência, que agrega diferentes conceitos da Linguística, Psicologia, Sociologia e do Interacionismo social proposto por Vygotsky, tem como fundamento a concepção de que “o agir e a linguagem desempenham papel fundamental no funcionamento e no desenvolvimento humano” (FERREIRA, 2015, p. 26).

No âmbito da análise do agir através dos textos, orais ou escritos, o ISD dispõe de procedimentos teórico-metodológicos divididos em duas categorias: condições de produção e arquitetura textual. Enquanto o primeiro reporta-se aos aspectos mais gerais do texto, o segundo diz respeito à estrutura textual. Este, por sua vez, encontra-se dividido em três níveis: o primeiro refere-se à infraestrutura; o segundo nível remete aos mecanismos de textualizações e o terceiro nível engloba os mecanismos enunciativos. Neste último nível, encontramos as vozes – indicador do sujeito que se responsabiliza pelo que é proferido – e as modalizações – responsáveis em traduzir os comentários e avaliações produzidas sobre um determinado conteúdo temático (BRONCKART, 2008).

Considerando este contexto de procedimentos de análise linguístico-discursivo do ISD, para efetivar este estudo, tomarei como base o último nível, mais especificamente as modalizações, uma vez que, é através delas que o pesquisador consegue observar e estudar os discursos dos sujeitos objetivando determinar quais avaliações são utilizadas em suas representações. Desta forma, o item a seguir traz de forma mais detalhada questões acerca desta categoria de análise.

3.1. AS MODALIZAÇÕES

É por meio das modalizações que o sujeito comenta e avalia aspectos do conteúdo temático, e como consequência, elas servem como farol orientador através do qual o pesquisador interpreta o que é proferido pelo falante (BRONCKART, 2009 [1999], p. 330).

Para o ISD, há quatro tipos de modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Por meio do primeiro tipo, as modalizações lógicas, o sujeito, apoiando-se no mundo objetivo, julga os enunciados como sendo necessários, eventuais, prováveis, certos, possíveis etc. Neste âmbito avaliativo, é possível detectar se o sujeito participante da pesquisa expressa uma certeza (maior ou menor) sobre seu agir (LOUSADA, ABREU-TARDELLI e MAZZILLO, 2007, p. 252).

O segundo tipo de modalização, as deônticas, se apoia no mundo social e desta forma as obrigações, opiniões, valores e normas são bases para as avaliações do conteúdo temático. A compreensão do agir docente como uma obrigação ou norma social, surge a partir destes modalizadores. O terceiro tipo, as modaliza-

ções apreciativas⁶, tem como referência o mundo subjetivo, e é por meio delas que o professor expressa sua (in)satisfação em relação ao seu agir, fazendo uso de advérbios e/ou de adjetivos.

Por último, temos as modalizações pragmáticas, que remete ao mundo sociosubjetivo (cf. PÉREZ, 2009) e que são responsáveis por introduzir julgamentos e avaliações de responsabilidade do sujeito sobre o processo de que é agente (cf. BRONCKART, 2009 [1999]). Nesta perspectiva avaliativa, o pesquisador necessita considerar as intenções, as razões e as capacidades deste indivíduo. Segundo Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007, p. 252), estes modalizadores permitem que o professor expresse os impedimentos do seu agir. Vejamos no quadro a seguir, as expressões linguísticas que caracterizam as modalizações.

Quadro 1 - As modalizações e suas expressões linguísticas

Modalizações	Expressões linguísticas
Lógicas	É evidente/improvável que..., Admite-se que ..., Indubitavelmente, Certamente, Provavelmente, Necessariamente, Talvez
Deônticas	É preciso/necessário que..., Poder, Ser obrigado a, Ter que ..., Sentir-se na obrigação de ..., Dever
Apreciativas	(In)felizmente, É lamentável que..., Eu acho/penso/acredito que ..., É bom/ruim...
Pragmáticas	Querer, Poder, Dever, Procurar, Pretender, Buscar, Tentar

Fonte - Adaptado de Pérez (2009, p. 52)

Diante do exposto, volto a justificar minha escolha por esta categoria de análise, pois é através dos modalizadores que os pesquisadores conseguem apontar e analisar as representações ava-

6 Estes modalizadores, conforme Bronckart (2009 [1999]) são marcados por (expressões de) advérbios, contudo, Ferreira (2011, p. 33) passa também a considerar os adjetivos como marcadores deste tipo de modalizador.

liativas dos sujeitos partícipes dos estudos, em meu caso, mais especificamente uma professora de LI.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista e a classifico-a como com estudo de caso uma vez que a mesma tem como objetivo analisar uma situação particular (TULL, 1976, p 323) e responder a questionamentos do tipo “Por que” e “Como” (YIN, 2009, p. 9).

Para a efetivação deste estudo, tivemos como participante uma professora de LI recém-formada em uma instituição universitária do estado da Paraíba, que será identificada pelo codinome Ana. A escolha em investigar esta professora, partiu da oportunidade que tive de participar de sua banca de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que trazia como tema principal suas reflexões acerca da sua experiência em estágio de regência⁷.

Para nossa coleta de dados entrevistamos a referida professora, que, de acordo com o questionário sociocultural aplicado, revelou ter interesse em realizar mestrado e doutorado para se tornar professora universitária objetivando atuar na área de formação docente. Há oito anos, ela leciona LI e tem experiência tanto em escolas públicas e privadas nos níveis de ensino fundamental e médio como em cursos de idioma. Para a entrevista, a professora me falou sobre sua experiência no ES IV (momento de vivência no Ensino Médio) em uma turma do segundo ano do Ensino de Jovens

⁷ Ana vivenciou sua experiência de ES em parceria com uma colega de sala. Ambas desenvolveram suas atividades de estágio com o mesmo grupo de alunos de uma escola pública.

e Adultos com um total de 16 alunos. Quanto ao número de aulas, a mesma ministrou apenas quatro, uma vez que teve que dividir⁸ sua prática de estágio com uma colega de sala.

Em termos de coleta de dados, fiz uso da entrevista semiestruturada⁹ (vide Apêndice 1) por ela não só delimitar a temática e direcionar o assunto, mas principalmente por possibilitar, através da interação, a construção identitária do participante (MEDRADO, 2007, p. 744). Uma vez que eu e Ana moramos em municípios distintos, buscando viabilizar uma forma mais prática e econômica de efetivar a entrevista, optei por realizá-la através do *chat* do *Facebook*. Mesmo considerando algumas críticas em relação a este tipo de ferramentas para coleta de dados (FONTATA e FREI, 2000), há de se considerar que o *chat* tem suas vantagens, dentre as quais economia de tempo e de custo, que era nossa realidade (MANN e STEWART, 2004, p.21).

Tendo conhecimento sobre os elementos constitutivos de nossa metodologia, dirigimos nossa atenção à análise dos dados que encontra-se apresentada no tópico a seguir.

8 A necessidade de divisão da turma de estagiários para ministrar aulas de inglês em escolas públicas, deve-se ao fato de que o volume de estagiários é grande e o número de escolas que permite o desenvolvimento das atividades desta disciplina é pequeno.

9 A entrevista é composta de 12 perguntas, contudo, devido ao espaço deste trabalho, analisamos as respostas de apenas sete.

5. INVESTIGANDO E REFLETINDO SOBRE A REGÊNCIA DE ESTÁGIO DOS PROFESSORES DE LI

Apresento neste tópico as representações de Ana¹⁰ e a análise do discurso docente, além das reflexões que a referida professora expressa sobre suas experiências vivenciadas na disciplina de ES.

Iniciamos nossa análise com a resposta de Ana em relação à pergunta que versa sobre as expectativas que ela tinha para com o ES.

Excerto 1:

Ana: [...] eu esperava que tivesse um **planejamento melhor** e que realmente eu pudesse dar aulas [...] esperava ser avaliada pela professora de estágio [...] não houve planejamento, a professora de estágio só esteve presente em uma de minhas aulas e até hoje eu espero um *feedback* [...] minha experiência se encheu de **expectativas frustradas** [...] sentia falta de um apoio, de uma **orientação mais atenta** [...]

No excerto acima, Ana nos revela questões importantes acerca de seu estágio, a saber: o planejamento das aulas; a observação da professora formadora (avaliação, *feedback*) e o apoio. Inicialmente, ela sugere um melhor planejamento, e logo adiante menciona a ausência desta ação. Ao fazer uso do modalizador apreciativo “melhor”, a professora nos diz que suas expectativas não

10 Em referência as palavras marcadas em negrito nos excertos, estas se referem ao destaque que dou em relação à ocorrência dos modalizadores a serem analisados.

foram alcançadas. A ideia da ausência de observação acompanhada da falta de *feedback*, avaliação e apoio, é expressa também através de modalizadores apreciativos “frustradas” e “mais atenta” fato que contribui para que sua experiência não ocorresse conforme esperava. Percebemos neste discurso, exatamente a ausência de dois elementos importantes na relação professor formador e professor em formação inicial citado por Ortenzi (2009), a reflexão e a colaboração.

Nesta representação, não posso deixar de mencionar a relação entre planejamento e execução de aula que a professor cita (eu esperava que tivesse um “planejamento melhor” e que realmente eu pudesse dar aulas). Ela revela sua crença na importância da dependência entre estas duas ações pedagógicas, o que nos leva a corroborar a necessidade do estudo e aplicação de SD durante o ES.

Na sequência do questionário, pergunto à Ana sobre sua reflexão e reação quanto à responsabilidade de lecionar LI para alunos do Ensino Médio em escola pública. Como resposta, fica clara sua preocupação em conhecer os alunos para, a partir de um diagnóstico, elaborar as aulas. Vejamos seu posicionamento a seguir.

Excerto 2:

Ana: [...] minha primeira reflexão era: "O que será que os alunos já sabem sobre LI?". [...] o que eles gostavam [...] e quais eram as expectativas deles em relação a [sic] disciplina. Aí sim eu **poderia** refletir sobre os outros pontos, pois eles seriam baseados nas necessidades de cada aluno/cada turma. O feedback dos alunos era a base para que eu desse os primeiros passos na aula. (grifos da professora).

Ana nos adianta a relevância do período de monitoria, questão que será melhor discutida na análise do próximo excerto. Neste momento, nos parece que sua experiência em sala de aula contribuiu para o seu amadurecimento profissional no sentido de que ela percebe a necessidade de envolver e motivar os alunos com aulas que tragam temas de interesse para a turma. Entretanto, ela demonstra vivenciar esta experiência sem o auxílio da professora formadora, momento que considero de grande importância para a elaboração de um plano de curso.

Ao mencionar que “Aí sim eu **poderia** refletir sobre os outros pontos [...]”, Ana utiliza-se do modalizador pragmático para desvelar sua avaliação de responsabilidade sobre sua prática docente. Entretanto, veremos no excerto 3 que se este momento não foi suficiente para lhe oferecer subsídios consistentes na elaboração de um plano de aula. Nota ainda que não houve momento de reflexão coletiva com o professor formador. Para Pimenta e Lima (2005/06) e Rodrigues-Júnior (2013) a prática reflexiva coletiva tem sua parcela de contribuição na construção da autonomia do professor em formação inicial, fato que não se pode confirmar na experiência desta professora.

Na pergunta seguinte, questiono sobre a monitoria, e Ana expõe suas reflexões sobre a importância deste momento no ES. Além do contato com os alunos da escola, a professora mostra a relevância desta etapa para o conhecimento da escola (estrutura, corpo docente, funcionários etc). Confirmemos estas representações logo a seguir.

Excerto 3:

Ana: não houve nenhum momento [...] No primeiro dia de aula, conhecemos a professora informalmente e já entramos em sala [...] **Na minha opinião**, ter o primeiro contato nesse momento de monitoria **é essencial** para o estágio. É o momento em que o aluno-estagiário pode conhecer um pouco da realidade da escola e dos alunos, quem são os funcionários e os outros professores [...] Até hoje não sei sequer o nome do diretor(a) da escola e jamais o(a) vi. Sem mencionar que a professora regente nunca observou as aulas, dizendo não ser sua obrigação. Então, eu **senti muita falta desse contato**, pois não havia troca de experiência, não havia contato algum.

Na experiência de Ana, a fase da monitoria não esteve vinculada ao ES, e isto, conforme Pimenta e Lima (2011), compromete a formação inicial do futuro professor, visto que esta disciplina visa muito mais do que a simples entrada do estagiário em sala de aula. Dentre os elementos citados por estas duas autoras, estão “a aprendizagem acerca do professor regente” e “a investigação sobre a gestão escolar” (op. cit., pp.118-121), que conforme Ana, utilizando-se de dois modalizadores apreciativos (**Na minha opinião é essencial**), este fato não se efetivou. Quanto à interação com a professora regente, Ana demonstra consciência sobre a importância desta relação e desabafa dizendo “senti muita falta desse contato”. Aqui, vemos claramente que a professora regente, ao eximir-se da obrigação de observar a aula da futura docente, corrobora com a afirmação que indico no item 2 deste trabalho, isto é, a não compreensão da importância do ES.

Na sequência, questioneei sobre a preparação didático-metodológica para a efetivação das aulas de estágio, ou seja, se houve um planejamento das aulas, principalmente no que se refere à produção de um projeto, de um plano de curso e/ou de uma sequência didática. Como resposta, Ana nos revela que houve apenas a produção de planos de aula, que, isoladamente do trabalho da colega de sala, não contribuiu de forma significativa para atingir o objetivo principal de sua proposta que era a prática da leitura e compreensão de texto.

Excerto 4:

Ana: Para cada aula, havia apenas o plano de aula que era exigido pela professora de Estágio [...]. Não escrevemos o plano de curso, o que prejudicou o trabalho e deve ter causado **grande confusão** por parte dos alunos [...]. Embora trabalhássemos na perspectiva do ensino de leitura e compreensão, não havia ligação entre a aula dela e a minha. Não havia uma sequência [sic] didática [...] até hoje eu não sei como fazer uma.

A professora continua nos revelando que realiza suas ações isoladamente e sem o apoio da professora formadora, de um plano de curso e de uma SD, sua prática no estágio ficou comprometida. Considerando que o plano de curso é a base para a produção de uma SD, e que esta por sua vez engloba um conjunto de atividades organizadas sistematicamente (cf. DOLZ et.al., 2004), é fato incontestável que a ausência de um trabalho coletivo e colaborativo entre professor e estagiário, que objetive guiar o graduando para uma ação didático-metodológica apropriada, afetou consideravel-

mente as aulas da professora, e o modalizador apreciativo **grande confusão** caracteriza bem esta realidade. Na conclusão da análise do excerto 4, vemos a apreciação que Ana tece acerca da SD. Mesmo desconhecendo o processo de produção desta prescrição, ao mencioná-la, a professora explicita a necessidade e importância do seu uso para a prática docente.

No questionamento seguinte, Ana nos revela suas representações acerca da efetivação da proposta de trabalho para os alunos do EJA, no caso, os planos de aula. No excerto a seguir, constatamos novamente a lacuna na ação colaborativa do professor formador para com a estagiária. O *feedback*, elemento de grande importância para um trabalho de orientação de estágio, não se confirmou, e a consequência da ausência desta ação pedagógica resulta numa prática docente desordenada o que compromete o trabalho do estagiário, e para classificar este estado de desorientação Ana usa o modalizador apreciativo **“a torto e a direito”**.

Excerto 5:

Ana: Os planos de aula foram elaborados baseados na experiência que eu já tinha em sala de aula e nas disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado¹¹ [...] A professora de Estágio sempre pedia que enviássemos os planos para que ela visse antes, mas não havia um feedback [...] Como não tínhamos um encontro para discutir os planos antes que eles fosse ministrados, as aulas aconteciam **“a torto e a direito”**¹².

11 Ao citar esta disciplina, provavelmente a professora remete aos estágios I, II e III.

12 Grifo (através das aspas) da professora Ana.

Diante do exposto, percebemos claramente a ausência de reflexão para com a ação do estagiário o que não só afeta na construção da autonomia do graduando (cf. STURM, 2011) como também concorre como impedimento para a constituição de um futuro professor ativo e “responsável pela sua (trans)formação” (*op. cit.*, p.84).

Mais uma vez, no excerto a seguir, que versa sobre tipos de metodologia aplicada, temos o desabafo da professora em relação à falta de planejamento.

Excerto 6:

Ana: Para as aulas de leitura e compreensão, **eu buscava** trabalhar **diferentes** estratégias de leitura em textos de diversos gêneros textuais. **Eu acredito** que a aplicação **poderia ter sido melhor** se tivéssemos parado para planejar todas as aulas antes de começar a regência.

No início do discurso de Ana, temos a presença das modalidades pragmática (**buscava** trabalhar) e apreciativa (**diferentes** estratégias de leitura). No primeiro caso, a professora nos leva a perceber o nível de responsabilidade que tem para com sua prática na referida disciplina, embora sem o apoio colaborativo do professor formador. No segundo caso, ela continua revelando sua preocupação em disponibilizar aos alunos oportunidades de aprendizagem de conteúdo por meio de variadas habilidades de leitura, o que só vem confirmar suas intenções, razões e capacidades para realizar um trabalho consistente no ES.

Ao expressar “**Eu acredito** que a aplicação **poderia ter sido melhor** se tivéssemos parado para planejar [...]”, Ana utiliza-se

de modalizadores apreciativos (acredito, melhor) e lógico (poderia ter sido) para avaliar este momento, e neste caso podemos analisar esta sua fala em referência a ausência de planejamento das aulas, da seguinte forma: ela classifica de forma negativa, com um certo nível de certeza, a falta da produção de um plano de ação e remete a responsabilidade desta lacuna não só à dupla de estagiárias, como também, de forma sutil, à professora formadora quando utiliza-se do verbo *ter* na primeira pessoa do plural (tivéssemos).

Para concluirmos, trazemos a fala de Ana sobre os procedimentos que ela fazia no final de cada aula.

Excerto 7:

Ana: [...] eu **procurava** refletir sobre a aula, se ela tinha sido proveitosa e se os objetivos foram atingidos! Depois eu **buscava** planejar a aula seguinte baseado nas aulas anteriores e nas minhas reflexões.

Neste excerto, temos em destaque duas modalizações pragmáticas (*procurava, buscava*), que nos aponta, mais uma vez, em direção à responsabilidade da professora para com a realização de sua prática em ES. Nesta análise, percebo também que estas modalizações vêm acrescidas da expressão *baseado nas aulas anteriores e nas minhas reflexões*, o que, novamente, indica a possibilidade de um trabalho de reflexão isolado, e que certamente revela os impedimentos enfrentados por Ana para a realização do estágio.

Totalizando um montante de quatorze modalizações nas representações da professora entrevistada, as apreciativas foram as que mais se destacaram, com nove ocorrências, seguida de quatro modalizadores pragmáticos, um lógico e nenhum deôntico. Diante

desta constatação, podemos sugerir que: (i) o uso maior de modalizações apreciativas revela que Ana avalia o conteúdo temático, no caso sua experiência docente em ES, de forma não satisfatória e isto possivelmente se deve ao fato da ausência cuidadosa do professor formador durante o percurso da disciplina, o que obviamente comprometeu as regências das aulas; (ii) as quatro modalizações pragmáticas nos revela não só a consciência da professora sobre sua responsabilidade e a do professor formador para com a realização do ES, como também os empecilhos que circundaram sua ação docente na escola; (iii) a única ocorrência do modalizador lógico sinaliza para as certezas da professora quanto à relação entre falta de planejamento e o prejuízo nas aulas ministradas, e, por fim, (iv) a ausência de modalizadores deônticos também tem sua importância, visto que sua inexistência, na fala de Ana, nos indica que a mesma não se apoia no mundo social para avaliar este tema, e que neste momento ela não fundamenta suas avaliações em obrigações, valores e normas sociais.

Voltando nossa atenção para os modalizadores mais recorrentes, os apreciativos e pragmáticos, sugerimos que Ana se revela consciente sobre a experiência pouco profícua que teve nesta disciplina e o grau de responsabilidade que ela e o professor formador tem para com o desenvolvimento do estágio, mesmo diante dos possíveis empecilhos que surgem no decorrer da prática do futuro docente na escola.

À GUIZA DE CONCLUSÃO

A produção deste trabalho objetivou investigar sobre a experiência vivenciada na disciplina de ES por uma professora recém-formada, na tentativa de responder à questão: Como o futuro professor de LI compreende suas experiências docentes vivenciadas na disciplina de ES?

Considerando a importância da ação docente reflexiva, da colaboração do professor regente para com seu aluno de estágio, e de um planejamento consistente tendo como base uma SD, através desta pesquisa confirmei a hipótese de que a ausência da colaboração do professor formador para a realização da disciplina de ES e do planejamento de aulas com base nas SDs compromete a formação do futuro professor de LI. Dito de outra forma, a professora participante desta pesquisa nos revelou, por meio de suas representações, que compreende a importância do referido componente curricular e que suas experiências não corresponderam às suas expectativas.

Diante das revelações desta docente, afirmo que difícil é imaginar o ES sem o olhar, a orientação, a reflexão, articulação entre prática e teoria, enfim, sem o trabalho colaborativo do professor formador. Não me cabe, aqui, julgar os motivos que conduzem um professor formador a se ausentar de sua responsabilidade, entretanto, acredito que, independentemente das possíveis razões que possam surgir na tentativa de encobrir tal vazio, há de se perceber o prejuízo que o graduando tem e as lacunas que o mesmo terá que suprir em sua caminhada.

Desta forma, concluo este artigo, desejando que professores formadores reflitam sobre suas práticas para com a disciplina de

estágio e que, se possível, os alunos de ES não precisem ecoar novamente o discurso de Ana quando nos revela que: “até hoje espero um *feedback* da minha professora formadora”.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRONCKART, Jeal Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].

CELANI, Antonieta. Antonieta Celani fala sobre o ensino de língua estrangeira. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>. Acesso em 01 jun. 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FERREIRA, Telma S. F. **Representações sobre o agir**: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

FONTANA, Andrea; FREY, James H. The interview: from structured questions to negotiated text. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The handbook of qualitative research**. 2. ed. London: Sage, 2000. pp. 645-672.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos; MAZZILLO, Tânia. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 237-256.

MANN, Chris; STEWART, Fiona. **Internet communication and qualitative research**: a handbook for researching on-line. London: Sage, 2004.

MEDRADO, Betânia Passos. **A entrevista como espaço de construção de identidades**. In: IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. 4th International Symposium on Genre Studies, 2007. v. 01. p. 743-755.

ORTENZI, Denise L. B. Grassano. A reflexão coletivamente sustentada: os papeias dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. São Paulo: Pontes, 2009, pp.127-138.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. Dissertação de mestrado. João Pessoa: UFPB, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. Revista Poíesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.

_____. **Estágio e docência**. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. Como desenvolver no professor em formação inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática? In: SILVA, Kleber Aparecido da.; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **Conversa com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. São Paulo: Pontes, 2013, pp. 19-32.

STURM, Luciane. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, Kleber Aparecido da. et. al. (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Vol I. São Paulo: Pontes, 2011, pp. 73-95.

TULL, D. S.; HAWKINS, D. I. **Marketing Research, Meaning, Measurement and Method**. London: Macmillan Publishing, 1976.

YIN, Robert K. **Case study research: design and method**. 4^a ed. USA: Sage Publication, 2009.

APÊNDICE 1

1. A vivência em Estágio Supervisionado foi sua primeira experiência como professor de LI em sala de aula? Comente.
2. Quais eram suas expectativas em relação a esta disciplina? Elas foram alcançadas durante sua prática docente nesta disciplina? Por que?
3. Ao se deparar com a responsabilidade de lecionar LI para alunos do Ensino Fundamental em escola pública, qual sua primeira reflexão e reação?
4. Qual era a série, o total de alunos e o total de aulas que você ministrou durante este estágio?
5. Qual o foco de suas aulas de LI para com seus alunos: ensino de gramática, de leitura e compreensão, de produção textual? Justifique sua escolha.
6. Antes de você iniciar sua prática em sala de aula, houve algum momento de monitoria para o reconhecimento da turma, da metodologia do professor regente, dos conteúdos que estavam sendo ministrados etc? E qual sua opinião sobre este momento de monitoria: (não)importante, (des)necessário?
7. Qual foi sua preparação didático-metodológica para o início da regência? Houve a elaboração de alguma autoprescrição: () projeto, () plano de curso, () sequência didática e/ou () plano de aula para a efetivação de sua prática? Comente.

- 7.1. Caso a resposta aponte para alguma das três primeiras autoprescrições: Foi possível efetivar realmente esta proposta? Comente.
8. Que tipo/Quais tipos de metodologia(s) você usou durante este processo de prática docente? E como você avalia sua aplicação desta(s) metodologia(s)?
9. Quais ferramentas didático-metodológicas você utilizou durante seu período de regência na escola? Comente.
10. Quais procedimentos você realizava após o término de cada aula ministrada?
11. Durante o tempo de regência das aulas houve alguma ocorrência que não possibilitou a execução de todas as aulas planejadas (paralisação, feriado, greve etc)?
12. Como você avalia sua experiência de prática docente ao cursar esta disciplina de estágio supervisionado?

ESTÁGIO DE REGÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA: RELATO DE DIFICULDADES APRESENTADAS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Thiago Rodrigo de Almeida Cunha
UEPB-DLA

INTRODUÇÃO

Salas de aula lotadas, alunos desinteressados, pais negligentes, escolas em condições precárias são algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores no seu dia-a-dia em escolas públicas em todo o Brasil. Partindo desse pressuposto, desenvolvemos o presente trabalho a partir de pesquisas de teóricos especialistas na área, bem como da análise de dados coletados com professores em formação inicial do curso de licenciatura Letras-Inglês de uma instituição de ensino superior, com base em suas experiências em escolas públicas na cidade de Campina Grande/PB, no primeiro período de 2014 na disciplina de Estágio Supervisionado II¹.

O nosso objetivo maior é tentar esclarecer, a partir dos problemas citados pelos professores em formação, quais as prováveis causas que contribuem para o surgimento de tais problemas típicos de qualquer sala de aula, e tentar apresentar possíveis solu-

1 Ressaltamos que neste período o Estágio Supervisionado da instituição de ensino superior era dividido em quatro disciplinas, de modo que Estágios I e III consistiam em estudos teóricos de componentes importantes para a atuação do estagiário no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, e observações de aulas de Língua Inglesa em escolas públicas. Os Estágios II e IV consistiam na regência de aulas em escolas públicas no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

ções para amenizá-los com base nas explicações advindas de autores experientes no assunto, de modo que possamos perceber que tais implicações são comuns na profissão do professor. Pretendemos também incentivar os (futuros) profissionais da educação a investigar, refletir criticamente e desenvolver pesquisas objetivando auxiliar outros professores que enfrentam dificuldades semelhantes.

Como forma de sistematizar a nossa pesquisa, resolvemos dividir o artigo em 6 seções de modo a tratarmos de cada problema em particular. Na primeira seção, faremos um breve apanhado histórico de como se consolidou a disciplina de Estágio no Brasil para que possamos compreender o contexto em que nos encontramos hoje, e que fomentou pesquisas que compõem o currículo que faz parte da maioria dos cursos de formação de professores, bem como as implicações que surgiram a partir delas e sua importância para a conjuntura educacional do país.

Nas seções seguintes, abordaremos alguns assuntos de ordem pedagógica que acreditamos ser relevantes aos atributos epistemológicos que compõem o saber do professor de língua estrangeira e que são de suma importância a sua prática pedagógica, a exemplo da importância do planejamento, na seção 2; SD e o ensino da escrita, na seção 3; a indisciplina, na seção 4; os usos de tecnologias no ensino de inglês, na seção 5; e, finalmente, na seção 6, analisaremos os problemas relatados pelos professores em formação inicial no estágio de regência, à luz das teorias que serão apresentadas, e apontaremos algumas respostas a esses problemas.

Os dados foram coletados através de redações elaboradas por 10 professores em formação inicial ao cursarem a disciplina de Estágio Supervisionado II, nas quais foram solicitados a rela-

tar as dificuldades encontradas durante a sua regência no Ensino Fundamental em escolas públicas na cidade de Campina Grande/PB, ao longo do primeiro semestre de 2014.

Começaremos pela apresentação da disciplina de Estágio e suas implicações ao saber docente.

1. O QUE É O ESTÁGIO SUPERVISIONADO?

A disciplina de Estágio Supervisionado, pré-requisito nos cursos de Licenciaturas, surgiu para atender não somente a necessidades de caráter pedagógico, como também sociocultural, político e econômico.

Segundo Bueno (2009), no Brasil, a preocupação com a escolarização para a formação de professores só ocorreu no século XIX, com a criação das Escolas Normais em Niterói, em 1835, e na Bahia, em 1842. Seus estudos eram pautados na educação de séries iniciais, visto que a economia brasileira estava direcionada à agricultura e não necessitava de mão-de-obra qualificada. Nesse período, o ensino baseava-se no sistema mútuo, no qual, ao mesmo tempo em que se aprendia a ler, também se aprendia a dar aulas.

Na Europa, devido à Revolução Industrial, já havia uma preocupação de implantação de uma escola pública definitiva, universal e gratuita para atender às relações de produção e organização da sociedade, que já se encontrava concentrada nos centros urbanos, próximo às grandes indústrias, que exigiam profissionais que soubessem ler e escrever, até para serem capazes de consumir os produtos que desenvolviam.

O capitalismo industrial só assolou o Brasil nas décadas de 20 e 30, que apesar da crise, pôs em xeque os monopólios das oligarquias agrárias e impulsionou o setor de comércio, administração, transportes e serviços em geral. Portanto, a leitura e escrita tornam-se requisitos para atuar neste setor e atender a uma clientela mais diferenciada.

Nesse contexto, é criada a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, em 1931, a Universidade do Brasil, em 1939, que incluía a Faculdade Nacional de Filosofia, através do Decreto nº 19.852/31 (efetivado apenas em 1939), responsável pela formação de professores para as séries secundárias e o ensino normal. A Universidade do Brasil formava profissionais bachareis em Pedagogia e oferecia mais um ano de curso de Didática, possibilitando esses profissionais a atuarem no magistério, compondo assim o esquema 3+1, como ficou conhecido.

Neste último ano, o professor desenvolveria o estágio, como oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante os 3 anos anteriores. Verifica-se que o estágio consistia em um espaço para aplicação de conhecimentos, não de aprendizagem de uma futura profissão (BUENO, 2009).

De 1937 a 1945 (implantação do Estado Novo), o governo federal definia as bases e quadros para o ensino em todo o país através das “Leis Orgânicas do Ensino”. Na década de 50, através de um acordo entre MEC/Inep e Usaid², criou-se o Pabae³, que objetivava trabalhar a metodologia de ensino e psicologia com os

2 *US Agency for International Development* (Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional).

3 Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar.

professores de escolas normais para se tornarem multiplicadores da modernização do ensino primário brasileiro, pelas inovações norte-americanas, o que foi tornando o ensino cada vez mais técnico e metódico, culminando no ensino tecnicista dos anos 60 e 70.

No entanto, a implantação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, (nº 4.024, de 20/12/1961) garantiu a flexibilidade do currículo conforme as necessidades de cada estado, que apesar de contribuírem para um aumento na formação cultural do professor, ainda não apresentava perspectivas de exercício docente. Exigia-se apenas o cumprimento de 1/8 do tempo de curso em disciplinas pedagógicas.

Com a instauração do regime militar (1964-1985), houve a preocupação de modernizar a escola no sentido de equipá-la com recursos tecnológicos para torná-la “operacional com relação à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento do país, para a segurança nacional” (TANURI, 2000, *apud* BUENO, 2009, p. 38), visto que o número de indústrias aumentava e a população urbana ultrapassou a população rural, o que demandava um profissional qualificado para atender ao novo plano de política educacional do país.

Em 1966, foi criada a Faculdade de Educação através do Decreto nº 53, responsável pela formação de professores e acentua-se ainda mais a separação entre parte teórica e parte pedagógica dos cursos. Portanto, com o fim da Ditadura Militar e início da “Nova República”, vê-se a educação como meio de transformar a sociedade, devido às novas reflexões e discussões sobre o papel da educação nas vidas das pessoas, acarretando a implementação de teorias sociológicas sobre o ensino.

Através da Constituição de 1988 e a LDB/96, busca-se a integração entre a teoria e prática na formação de professores, portanto, institui-se, a fim de priorizar mais a prática, um número mínimo de 400 horas para a Prática de Ensino e 400 horas para o Estágio Supervisionado.

Esta organização foi regida, anteriormente, pela Lei 6.494/77 (Decreto nº 86.497/82) e o estágio não poderia ser inferior a um semestre letivo, o que esclarece o fato de que o estágio passa a ser obrigatório para a obtenção da licença, e deve fornecer ao licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho e se verificar e provar a realização das competências exigidas na prática profissional, quanto à regência, favorecendo a uma junção formativa em que a teoria e a prática já sejam um ato educativo em ação (Parecer CNE/CP nº21/2001).

Sacristán (1999, *apud* PIMENTA e LIMA, 2005/2006) apresenta uma distinção entre prática docente e ação docente. A primeira é institucionalizada, ou seja, ocorre em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e tradições das instituições. Por outro lado, a ação pedagógica coloca o docente como sujeito, de modo que ele possa manifestar o seu modo de agir e pensar, seus valores, compromissos e outros elementos que compõem a integridade do ser humano. Ambas estão presentes no contexto de atuação do docente e, portanto, apesar de carregar consigo os seus valores e ideologias, o professor precisa adaptá-los às determinações das instituições, que, por sua vez, possuem concepções imbuídas da comunidade na qual estão alicerçadas. Entretanto, tal fator não impede que o profissional questione, reflita, adapte e dis-

cuta tais concepções de modo a transformar a realidade em que vive, à luz das teorias (de cunho científico) e da ação pedagógica.

Concluimos que o estágio, segundo Pimenta e Gonçalves (1990, *apud* PIMENTA e LIMA, 2005/2006), composto por componentes teóricos e práticos, tem como finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará e contribuir para a formação de profissionais crítico-reflexivos, os quais, através de suas experiências, podem desenvolver pesquisas que servirão para auxiliar outros profissionais a lidar com problemas emergentes da sala de aula, o que reforça o parecer CNE/CP nº21/2001, citado anteriormente.

É do contexto de combinação de prática com teoria e desenvolvimento da consciência crítica do papel do professor que provêm os alunos que contribuíram com os dados apresentados nesta pesquisa.

2. POR QUE PLANEJAR?

O ato de planejar está muito mais presente em nossas vidas do que imaginamos. Um simples pensar sobre que rota tomar ao sair para o trabalho, ou quanto tempo dispomos para fazer compras em um supermercado, são eventos típicos em que se exige um planejamento. Neste sentido, Melo e Urbanetz (2008) definem planejamento como prever, antever o que se quer, o que se deseja, e defendem que na educação, corresponde a uma atividade sistemática do que se pretende. Quando se delimitam os objetivos, o planejamento funcionará como um indicador para verificar se tais objetivos foram alcançados até o final do curso. Esses autores ainda defendem a ideia de que o planejamento possibilita a articulação do

saber cotidiano com o saber científico, o que leva a crer que a realidade, apesar de estar permeada de múltiplas relações (sociedade, cultura, ideais etc), deve ser o primeiro fator a ser considerado e deve estar articulada com o que se pretende ensinar em uma disciplina. Salienta-se que este não corresponde a um modelo já pré-determinado, nem rígido, mas, conforme as necessidades, pode ser adaptado (MELO & URBANETZ, 2008).

Alguns elementos básicos fazem parte da atividade de planejamento no contexto educacional, tais como identificação da instituição, da turma, do professor, da disciplina, carga horária etc; os *objetivos*, são as metas a serem alcançadas e quando bem definidos, auxiliam no processo educativo de forma mais ampla, pois representam as nossas prioridades com relação à disciplina, e é a partir deles que selecionamos os demais elementos; os *conteúdos* consistem nos conceitos, informações e conhecimentos essenciais para a formação profissional, são de caráter científico e sua prioridade deve estar atrelada à integração do indivíduo ao meio social, inclusive profissional; a *metodologia* constitui a sistematização do processo e está atrelada a uma série de componentes operacionais e filosóficos, corresponde às reflexões de estratégia que o professor fará para que haja interação entre ele e o aluno, e entre este e o material didático utilizado, permitindo ao professor, inclusive, fazer uso de sua criatividade; a *avaliação* permite-nos verificar se os objetivos foram realmente alcançados e diferentemente do que se imagina, ela deve estar presente o tempo todo no processo de ensino a fim de apontar constantemente ou não a demanda de novos direcionamentos, e como os demais elementos, abrange o aluno, o professor e contexto (*Id.*, 2008).

Os quatro últimos elementos citados (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação), compreendidos a partir da noção de totalidade, são determinantes no sentido de oferecer ao professor uma ferramenta útil para amenizar vários problemas que surgem em sala de aula tais como aulas monótonas, falta de clareza ou insegurança quanto ao conteúdo ministrado, indisciplina, dentre outros.

A falta de objetivos pode comprometer todo o andamento do curso, no sentido de que representam o todo do processo; os conteúdos não podem ter um fim em si, uma vez que devem estar sempre relacionados ao contexto histórico-científico do aluno; a metodologia deve ser empregada para alcançar um fim, inclusive, quando mal empregada pode comprometer o aprendizado ao ponto de causar situações traumáticas; e por fim a avaliação, que também não terá nenhum sentido se não for para sanar problemas de ordem processual. Portanto, é a combinação destes elementos, acarretará um ensino emancipador e cada vez mais humanizado.

Com relação ao ensino de língua inglesa, Harmer (2007, p. 156) afirma que quando os professores se tornam mais experientes acreditam que o planejamento é desnecessário, mas o autor desmente tal crença ao defender que essa postura representa falta de profissionalismo e compromisso. O autor cita algumas razões pelas quais professores de idiomas devem fazer planejamento de suas aulas, dentre elas, o fato de o planejamento permitir uma padronização das aulas, e essa padronização poder permitir que o professor tenha maior liberdade de flexibilidade e criatividade para fazer com que o conteúdo seja absorvido por um número maior de alunos.

Uma outra razão apontada pelo mesmo autor, seria o fato de o plano conter os objetivos de aprendizagem traçados para aquele momento, o que o situará caso haja alguma distração oriunda de algum problema em sala, ou esquecimento momentâneo, e talvez a razão mais esquecida por todos, mas não menos importante, seria o simples fato de através dele, o professor colocar em prática o conhecimento de elaboração que adquiriu, que será cobrado severamente em algum momento em que seja avaliado por um observador, visto que a prática leva à perfeição.

Harmer (2007) avalia um bom plano como aquele que contém a combinação de coerência e variedade; coerência ao ponto de os alunos perceberem uma sequência lógica em cada lição, e ainda que seja ministrada através de atividades diferentes, que haja uma conexão entre elas. Esse fato evidencia a ideia defendida por Melo & Urbanetz (2008) de que não é só o professor que faz parte do processo de planejamento, como também o aluno e todo o contexto em que estão inseridos.

A falta de variedade no plano (momento para escutar, conversar, mover-se, ler etc) também representa um outro fator que pode comprometer a sua qualidade ao ponto de causar o desinteresse do aluno. Recomenda-se que, ao planejar, o professor procure equilibrar *engajamento*, *estudo* e *ativação*⁴ (HARMER, 2007).

4 Atividades de *engajamento* correspondem àquelas que envolvem o aluno emocionalmente, que chamam a sua atenção, tais como jogos, análise de imagens, música, peças, etc. Atividades de *estudo* são aquelas através das quais os alunos são apresentados a elementos linguísticos que serão utilizados na construção de algo posterior, quer seja pela exposição de regras por parte do professor (dedução), quer seja pela descoberta das regras através de exemplos (indução). Atividades de *ativação* são designadas para os alunos usarem a língua livremente e de forma comunicativa, são atividades que promovem produção oral ou escrita. (HARMER, 2007, p. 52-53)

O imprevisto (falta de planejamento) pode levar algumas vezes o profissional a aulas bastante descontraídas e repletas de criatividade, mas pode representar-lhe um grande risco, do mesmo modo que aulas em que o professor segue rigorosamente o plano, sem alterá-lo por qualquer eventualidade que venha a ocorrer em sala de aula, pode tornar as aulas monótonas e improdutivas. Entretanto, o ideal seria o equilíbrio dessas duas situações que só pode ocorrer conforme a sensibilidade do professor em perceber pelo semblante dos alunos se a aula está ou não interessante (HARMER, 2012).

A carga horária de trabalho excessiva a que muitas vezes os profissionais precisam se submeter para suprir as suas necessidades sociais básicas, bem como o tempo que depreendem em suas habitações na elaboração e correção de atividades escolares, impossibilitam o professor de desenvolver um planejamento que siga todos (ou a maioria) dos critérios de elaboração citados.

No entanto, é necessário que o professor, em especial o de língua estrangeira, minimamente, leia os textos que irá aplicar, antecipadamente, e teça anotações sobre/selecione vocabulário ou destaque outros conteúdos linguísticos, para que possam ser apresentados aos alunos de forma objetiva e clara durante a aula, evitando assim, que este profissional caia no descrédito por parte dos alunos ou da instituição em que leciona.

A observação que Harmer (2007) faz sobre planejamento e pré-planejamento podem reforçar a ideia do parágrafo anterior: o pré-planejamento corresponde às reflexões que os professores fazem momentos antes de entrar em sala de aula, “nos corredores”, consciente ou inconscientemente, sobre o que farão durante a aula.

Muitas dessas ideias são oriundas de vídeos que já assistiram, da internet ou até mesmo de alguma palestra que tenham presenciado, que possam ser úteis naquele momento. Ao passo que o planejamento, embora requeira esse pontapé inicial, somado aos elementos mencionados ao longo desta seção, demandará mais tempo e elaboração.

Diante do que foi discutido nesta seção, percebe-se a relevância que possui o planejamento por fornecer ao professor uma ferramenta imprescindível de intervenção pedagógica para minimizar os problemas comumente enfrentados em sala de aula ocasionados por uma falta de sistematização e estratégias para manter a atenção dos alunos, a disciplina em sala de aula e/ou problemas de relacionamento aluno-professor, evitando-se assim, uma desmotivação por parte dos alunos e conseqüentemente, professores, por amenizar (não eliminar!) problemas que conduzem a determinadas crenças de professores de que a maioria dos alunos é desinteressada, ou que por mais que o professor ensine, eles não conseguem aprender, dentre outras.

3. PLANEJAMENTO, SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E PRODUÇÃO ESCRITA

As ideias explicitadas na seção anterior permitem-nos verificar como o planejamento é relevante ao promover qualquer intervenção didática no ensino. Como parte do planejamento, sugerimos aos alunos de estágio a elaboração de sequências didáticas (SDs) para nortear o processamento de produção escrita dos alunos das escolas em que atuam.

Apesar do estudo de sequência didática ter sido desenvolvido, empiricamente, pelo grupo de Genebra, conduzido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para estudos de gêneros textuais orais e escritos em língua materna, defendemos a ideia de que, com algumas adaptações, também pode ser aplicado para a produção de textos em língua estrangeira.

Araújo (2013, p. 323) define sequência didática como “um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais.” A autora também apresenta em seu artigo, a definição proposta pelos precursores deste modelo que consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

A aplicação desse modelo é pautada no fato de a SD favorecer a aprendizagem do estudo de gêneros e de situações de comunicação, ou seja, defende-se que pode promover o contato do aluno a diferentes gêneros, os quais se pretendem estudar no curso, bem como a aplicabilidade por parte do aluno em uma situação de comu-

nicação próxima da realidade (DOLZ, Noverraz & Schneuwly, 2004 *apud* ARAÚJO, 2013).

Segundo os autores, citados por Araújo (*op. cit.*), a SD é constituída por uma seção de abertura, através da apresentação da situação de estudo (produção a ser realizada) de forma detalhada fragmentada em módulos (contendo os conteúdos considerados imprescindíveis que serão aplicados gradualmente ao longo do curso que contribuirão para a produção final⁵), seguida de uma produção inicial, que serve de diagnóstico para o professor poder verificar possíveis mudanças a serem feitas no plano, permitindo a este a possibilidade de adequar os módulos a uma situação real, conforme perfil apresentado pela turma. Após esta etapa,

o trabalho se concentra nos módulos (também chamados de oficinas por outros autores que seguem esses mesmos princípios) constituídos de várias atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que permitem os alunos aprenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo. O número dos módulos varia de acordo com o gênero e com o conhecimento prévio que os alunos já têm sobre o mesmo. A produção final, segundo os autores, é o momento de os alunos porem em prática os conhecimentos adquiridos e de o professor avaliar os progressos efetivados, servindo esse momento, também, para uma avaliação do tipo somativo (*op. cit.*, p. 323).

5 Observar que neste momento a seleção de conteúdos ainda é feita com base na sequência lógica proposta pelo professor, o que ainda não corresponde às dificuldades ou conhecimento que a turma apresenta.

Essa citação remete-nos a perceber que o resultado da produção final é derivado de todo um processo, e que também não é viável uma avaliação aplicada somente no final do curso, mas ao longo do processo, à medida que os alunos vão desempenhando os exercícios. Embora não esteja explícito, percebe-se que o êxito dos alunos é decorrente da maneira como o professor elabora e aplica as atividades dos módulos, fato que nos leva a concluir que o cuidado e dedicação com que o professor as elabora e as planeja pode levar ao sucesso ou insucesso da produção escrita final, visto que este planejamento pode ser alterado e é portanto, flexível, conforme as necessidades reais da turma.

Ainda segundo Araújo (2013), esse modelo é embasado em teorias que envolvem a noção de língua/gem como interação, como a teoria proposta por Bakhtin⁶, o campo de noção de atividade de linguagem, como a teoria proposta por Bronckart⁷ e aprendizagem como atividade intra e interpsicológica desenvolvida na zona proximal de desenvolvimento, como a teoria proposta por Vygotsky⁸, o que se permite constatar que o trabalho é conduzido com base em um vasto aporte teórico de processo de ensino e aprendizagem.

6 “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (1992, p. 125).”

7 A construção das capacidades cognitivas resulta de um processo inicialmente marcado pelo sócio-cultural e pela linguagem. (FOGAÇA & CRITÓVÃO, 2008, p. 266)

8 Todas as funções cognitivas aparecem duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro, no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicologicamente), e depois dentro da criança (intrapicologicamente).” (FINO, 2001, p. 275)

É com base no fato de o engajamento do profissional ter um papel determinante no resultado da produção escrita do aluno, bem como as teorias de aprendizagens que permeiam este tipo de trabalho, que defendemos o uso das sequências didáticas por alunos estagiários em estágios de regência em escolas.

Destacamos também o fato de muitos desses estagiários não terem experiência prévia no ensino, somado aos argumentos apresentados sobre planejamento, fazer-nos perceber que esse tipo de trabalho se mostra eficaz no sentido não somente de fornecer ao estagiário recursos que podem contribuir para uma maior segurança durante as aulas, como também uma ferramenta de caráter procedural, visto que contribuirá para uma sistematização metodológica de aplicação dos conteúdos para a obtenção de resultados mais positivos com relação à produção (em especial, escrita) dos alunos das escolas.

Além das SDs, que podem compor o planejamento do professor/estagiário, ressaltamos que algumas estratégias, conforme as sugeridas por Santos (2012), sobre produção de textos em língua estrangeira, também podem ser cogitadas a título de reflexão ao planejá-las. São elas:

1. Fazer um *brainstorming* do vocabulário, ideias ou reflexão sobre o próprio gênero antes de redigir o texto;
2. Fazer os alunos refletirem sobre o leitor potencial do texto, no sentido de avaliar adequações da linguagem a ser empregada;
3. Utilizar um ou mais textos-modelos como referência para que o aluno identifique elementos característicos do gênero;

4. Oferecer oportunidades para refletirem sobre problemas de formulação antes e depois da revisão do professor, para efetivar a aprendizagem em situação “real” de uso;
5. Reforçar/Apresentar os usos de marcadores discursivos, responsáveis por relacionar as ideias no texto;
6. Observar/Apresentar convenções sobre discurso escrito em inglês, tais como saudações ou despedidas em cartas;
7. Identificar diferenças de registros (formal, coloquial ou informal);
8. Oferecer o *feedback* do texto ao aluno, para evitar erros futuros (diagnóstico).

O tópico 3 citado serve para reforçar discussões que vinham se desenvolvendo ao longo dos anos através das propostas de métodos e abordagens que procuravam resolver problemas imediatistas de aquisição de língua estrangeira, que envolviam concepções de estudo de texto, dentre elas a linguística textual, pragmática, análise do discurso e pedagogia crítica, que contribuíram para a noção de textualidade como um fator primordial na construção dos significados, visto que, quando analisamos anunciados fora do texto, não identificamos um significado específico (LIMA, 2009).

Com base nesse contexto, Larsen-Freeman (1986, *apud* LIMA, 2009) define o aprendiz do século XXI como aprendiz textual, e considera letrado ou alfabetizado aquele indivíduo que apresenta domínio do texto em suas implicações linguísticas, estéticas, socio-culturais e políticas, o que se permite constatar que a importância

da leitura está além dos domínios da sala de aula, mas na capacidade de ler criticamente um texto, nas relações sociais que o indivíduo desempenha, e segundo Freire & Macedo (1990), na capacidade de ler e interpretar o mundo que o rodeia.

É, portanto, a partir da apresentação/leitura de textos-modelos, bem como o estudo de texto com base nas concepções mencionadas anteriormente, que podemos guiar o aluno no processo de produção textual. Pois a partir dessas análises, o aluno deverá ser capaz de identificar elementos que compõem o texto, para assim, serem capazes de realizar a sua própria produção, orientados para a sua importância para além dos limites da escola, de modo a exercerem a sua cidadania com mais propriedade, como defende Tomitch (2009).

Essa autora cita Gagne *et al.* (1993), que observam que a leitura envolve basicamente dois tipos de conhecimento: o declarativo e o procedural. O primeiro está atrelado ao conhecimento de letras, fonemas, morfema, palavras, conhecimento prévio e assunto do texto, e o último, aos processos componenciais da leitura, tais como decodificação, compreensão literal, compreensão inferencial e monitoramento da compreensão.

Tomitch (2009) conclui que é necessário que o professor elabore atividades que contemplem ao máximo esses tipos de conhecimento e propõe, assim como Farrell (2003), a divisão de aula de leitura em três momentos: (i) pré-leitura, em que o professor reativa o conhecimento prévio do aluno, através da discussão do assunto, apresentação de imagens, trecho de filme, música, cujos temas sejam relevantes para o assunto ou apresentem palavras-chaves que facilitem a compreensão do texto; (ii) leitura, na qual é

aconselhável que o professor inclua atividades que guiem os alunos na compreensão do texto, e leve-os a utilizar as estratégias de leitura (*skimming*, *scanning*, previsão, etc); essas atividades geralmente precedem o texto e permitem que os alunos façam a leitura com um ou mais objetivos em mente, e incluem perguntas abertas, ou respostas de sim ou não, verdadeiro ou falso, múltipla escolha, completar diagrama ou gráfico, relacionar figuras com o texto, etc; (iii) o terceiro momento seria o de pós-leitura, no qual se estabelece uma relação entre o texto lido e a realidade do aluno, como forma de consolidação do que foi aprendido, a fim de que o aluno possa por em prática o conhecimento que adquiriu em situações mais relevantes, como em projetos, novas discussões, pesquisas sobre o assunto, etc.

Quanto ao ensino de vocabulário e gramática, Tomitch (2009) defende que não representam o foco do ensino/aprendizagem de leitura, no entanto, representam parte integrante/inseparável da linguagem. O conteúdo gramatical a ser abordado deve ser selecionado conforme a relevância quanto à compreensão do texto, e a explicação não precisa ser feita de forma aprofundada, mas o suficiente para o aluno compreender o seu uso dentro daquele contexto específico. O estudo de vocabulário não deve ser ensinado como uma lista de palavras isoladas, mas como uma rede interligada de conceitos para a compreensão do texto.

Harmer (2007) recomenda priorizar os grupos lexicais que compõem o vocabulário ativo do aluno, ou seja, palavras ou grupos de palavras que serão importantes para a leitura de outros textos, inclusive sobre assuntos diferentes do que está sendo estudado, ou até mesmo de outras áreas. A identificação de palavras-chaves para aquele contexto também é importante para que o aluno perceba a

sua função na construção do significado do texto, uma vez que a memorização de palavras irrelevantes para o alunos impedem que aprendam vocabulário de forma eficaz.

Acreditamos que um estudo de texto aplicado desta forma contribua amplamente para que o aluno desenvolva habilidades de escrita, pois este estudo é relevante para ativação de habilidades linguísticas e cognitivas, que o conduzirão a externar este conhecimento adquirido de forma apropriada e efetiva.

Serão apresentadas, na próxima seção, explicações e sugestões de teóricos sobre um problema que assola a grande maioria dos professores/estagiários, e é muitas vezes responsável pela desmotivação ou desistência destes do magistério: a indisciplina.

4. A INDISCIPLINA

A indisciplina é um problema que assola não somente as salas de aula do Brasil, mas de vários outros países do mundo. Segundo Harmer (2007), é um problema de caráter cultural, pois muitas vezes está vinculado a como as pessoas se comportam em uma determinada comunidade, o que implica dizer que não possui características universais. Pode ser caracterizado por conversas ininterruptas, cabeça baixa, desinteresse, ou dos tipos mais graves, como por exemplo, desafiar professores, praticar *bullying* contra outros colegas ou danificar objetos que pertencem a escola.

Fatores externos também podem afetar o comportamento de um aluno, tais como cansaço, oriundo de qualquer outra atividade que o aluno desempenhou, fatores climáticos, ou barulho fora da sala de aula. No entanto, o autor aponta que a indisciplina é um

problema relativo, pois está também muito relacionada à tolerância do professor ou a diferenças de condutas apresentadas pelos alunos, com relação ao modo como o professor age em detrimento da sua personalidade ou expectativas que faz diante da aprendizagem do conteúdo.

Independentemente das razões que norteiam esse problema, o que sabemos é que representa algo com que precisamos lidar e que pode comprometer bastante o sucesso da aplicação do planejamento feito pelo professor, sem contar que é um fator muito debatido e polemizado em congressos ou palestras de profissionais da educação, apontado como o maior responsável pela evasão dos profissionais da educação. Deste modo, apresentaremos algumas reflexões sobre como lidar melhor com esse tipo de problema, em decorrência das suas possíveis causas.

Como já foi mencionado, a maneira como os alunos se comportam em sala de aula podem ser influenciadas pelas pessoas com quem convivem na escola ou no ambiente familiar. Sabemos que a família tem o papel central na educação de qualquer indivíduo devido à autoridade que possuem com relação às restrições/permisões que podem moldá-lo, autoridade que nem o professor, nem a escola possuem (HARMER, 2007).

As expectativas que nós, professores, criamos em torno do que pretendemos ensinar também nos fazem esquecer de outros fatores presentes em sala de aula, como é o caso das próprias expectativas que os estudantes têm da aprendizagem, muitas vezes decorrentes de traumas resultantes de experiências com a disciplina ou o professor anterior (*op. cit.*, 2007)

A relação que o professor desenvolve com a turma também pode contribuir positivamente ou negativamente para o sucesso da aula ou do curso. O aluno, como qualquer ser humano, gosta de ser valorizado pelos êxitos que obtêm, portanto, o professor pode tecer comentários construtivos que possam enaltecer o ego do aluno e torná-lo mais participativo e interessado em sua aula, ou simplesmente ignorá-lo. Além disso, o aluno muitas vezes, ao perceber que não é bem aceito pelos outros colegas ou até mesmo o professor, começa a ter atitudes inadequadas para chamar a atenção e ter a aprovação, principalmente dos colegas. O professor pode fazer intervenções para reverter esta situação, através de conversa ou atitudes que valorizem as virtudes que esse aluno apresente em detrimento do comportamento inaceitável, para que esse problema não se torne algo desejado pelos outros alunos da turma (HARMER, 2007).

Algumas vezes, a própria postura do professor – o fato de não saber dosar brincadeiras ou “autoritarismo” em excesso – também pode contribuir para que os alunos não levem a aula a sério, ou percam o interesse. Não devemos esquecer que também somos “um espelho” para os alunos, e que o nosso comportamento inadequado também pode fazer com que os alunos ajam da mesma forma, pelo simples fato de achar tudo isso normal. Devemos procurar o equilíbrio entre flexibilidade e ao mesmo tempo, conscientizá-los de que há regras a serem cumpridas, e o não cumprimento delas, resultará em punição.

Mais uma vez, enfatizamos o fato de que o planejamento é algo crucial no ensino, visto que representa o maior indicador para sabermos se realmente os nossos objetivos da aula foram ou

não foram alcançados; através dele traçamos as diretrizes da aula. Podemos elaborar também planos que visem o engajamento dos alunos na disciplina, ou seja, planejar atividades de caráter desafiador que possam envolvê-los e despertar o interesse pela aula. Logo, a seleção de conteúdos, bem como a sistematização de sua aplicação pelo professor atendendo às necessidades reais do aluno, assim como uma avaliação processual bem elaborada, podem garantir o sucesso do aluno na disciplina e assim contribuir para uma atmosfera e identidade positivas (HARMER, 2007).

Ball (2014) reitera que o planejamento pode permitir ao professor um maior domínio do conteúdo e segurança ao transmiti-lo, o que garantem uma maior credibilidade por parte dos alunos. No plano do professor também constam (mesmo que implicitamente) as abordagens ou metodologia que serão utilizadas, e ao tratar de abordagens modernas, como é o caso da abordagem comunicativa, esta exige uma maior interação dos alunos e pode acarretar em problemas disciplinares que podem ser antevistos no ato de planejar.

Esse fato nos leva a crer que o domínio, por parte do professor, dessa e de outras metodologias ou abordagens podem favorecer a diminuição de problemas em sala de aula, por apresentarem procedimentos de como aplicá-las ou prevenir problemas durante sua aplicação.

A estipulação de normas por parte da escola, ou na aula de determinado professor, o reforço e a re-elaboração das mesmas podem contribuir para que os alunos compreendam que possuem responsabilidades com a sua própria aprendizagem. Além desse procedimento, o professor também pode evitar outros problemas

de ordem pedagógica ao delimitar o tempo de aplicação de determinada atividade em sala de aula, manter as carteiras organizadas, manter-se calmo, intervir imediatamente, explicar o objetivo da atividade antes de pedir para que formem grupos, elogiar quando cabível, conversar com o aluno em particular, aplicar regras sem fazer distinção de aluno, focando no comportamento e não no aluno e consultar outros colegas professores sempre que necessário (HARMER, 2007).

5. AS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Hoje é praticamente impossível desvencilhar o uso das tecnologias do ensino, e mais difícil ainda, do ensino de língua estrangeira. A diversidade de recursos tecnológicos com que nos deparamos no ensino de língua estrangeira é enorme, quer seja um simples CD de áudio ou uma lousa interativa com toque de tela.

Motteram (2013) reafirma esta ideia e acrescenta que esses artefatos técnicos culturais já têm sido utilizados na educação desde a década de 80, e particularmente no ensino de línguas, que é central para o desenvolvimento de uma área de estudo conhecida por aprendizagem de língua mediada por computadores (CALL)⁹, como também no ensino de língua inglesa (ELT)¹⁰ em geral. O autor também reitera o fato deste tema também ser muito abordado em periódicos e artigos em todo o mundo, pois uma das preocupações decorrentes dele seria como utilizá-los de modo eficiente, uma vez

9 Trad. *Computer Assisted Language Learning*

10 Trad. *English Language Teaching*

que o fato de estarem disponíveis, não quer dizer que todos saibamos como utilizá-los.

O desenvolvimento de recursos tecnológicos, também utilizados na educação, causou não somente uma mudança na forma de relacionamento entre as pessoas, como também causou mudanças no âmbito pedagógico e, por conseguinte, no modo como os professores repensam sobre a sua prática: a preocupação em como utilizar estes recursos em suas aulas causou mudanças profundas na metodologia de muitos profissionais para agregá-los ao seu dia-a-dia, o que gerou a noção da chamada aprendizagem mista – *blended learning*, no inglês (MOTTERAM, 2013).

O que não devemos esquecer é que o fato de haverem desenvolvido *softwares* e aplicativos que acompanham a maioria dos livros didáticos de língua estrangeira, não quer dizer que esses recursos sirvam para substituir o livro, mas através da aprendizagem mista, esses recursos digitais servem para aprimorar as atividades propostas ou suprir determinadas áreas do currículo que não dispõem de tempo suficiente para serem aplicadas em sala de aula. O autor também afirma que o surgimento de novos recursos tecnológicos também não são criados para substituir outros pré-existentes, mas representam uma opção a mais para suprir as necessidades dos alunos que surjam em sala de aula, ou conforme estejam disponíveis para aquele contexto, o que nos leva a perceber que, apesar dos recursos terem sido criados, não se encontram disponíveis para todas as pessoas.

Este último assunto tem sido uma das questões mais debatidas sobre o uso de tecnologias em sala de aula, o fato de elas nem sempre estarem disponíveis a todos. Sabemos que embora

muitos desses recursos tenham sido criados para diminuir a distância de acesso à informação e reduzir as diferenças sociais, ainda há uma grande lacuna entre aqueles indivíduos que dispõem de muitos desses recursos, e aqueles que nada possuem, e esta realidade também não é diferente no Brasil, pois segundo Ramos *et al.* (2011), apesar dos avanços realizados pelas políticas públicas voltadas à inclusão digital, esse problema ainda está muito longe de ser resolvido no país.

Os autores nos alertam sobre os desafios e problemas com a chegada das Tecnologias da Informação e Comunicação, ao reiteraram que a solução depende de vários fatores, dentre os quais destacamos o contexto de cada escola, do trabalho pedagógico, o corpo docente e discente, a disponibilidade de recursos etc. No entanto, destacam que é necessário conhecer a realidade da escola para planejarmos a construção de novos meios de ensino-aprendizagem e relacionamento entre aqueles que os utilizam, gerando, assim, uma revolução no ensino.

Hugo Assmann (1998, *apud* Ramos *et al.* 2011) afirma que ao longo da história, as revoluções foram motivadas pela invenção de uma ferramenta tecnológica, que expandiu a compreensão humana de agir sobre o mundo ou sobre a realidade em que vive, a exemplo da máquina a vapor, da imprensa, da bomba nuclear etc. Entretanto, essas intervenções sempre são marcadas por crises e desequilíbrios, e não é diferente na educação, pois sabemos que a tecnologia não produziu os efeitos desejados, pois vivemos diante de dicotomias que representam extremos tais como riqueza/pobreza, comida/fome, medicamentos/doenças, dentre outras. Na educação, verificamos uma preocupação muito grande de se equi-

parem as escolas, porém, as condições não são propícias a todas as escolas, nem de modo equiparado.

Identificamos, no discurso de Harmer (2007), que esta realidade não é exclusiva do Brasil. Existem muitas escolas, inclusive institutos de idiomas pelo mundo afora que não dispõem de recursos tecnológicos além do quadro branco - ou negro, e nem sempre em boas condições. Contudo, o autor cita dois outros autores, Jill e Charles Hadfield (2003), que nos alertam para o fato de que podemos fazer muitas coisas com poucos, ou mesmo na ausência de recursos tecnológicos, através da utilização de outros objetos ou material humano, tais como contação de histórias ou lendas, desenhos, confecção de materiais como bonecos, *quizzes* orais, inclusive sobre assuntos reais. Ressaltam que a quantidade de recursos (não tecnológicos) disponível é surpreendente, bem como a variedade de caminhos para a aprendizagem e descobertas. Esses recursos não devem ser compreendidos como metodologias para a aprendizagem, mas como ferramentas que nos auxiliam em qualquer abordagem ou técnica que pretendamos utilizar. Representam um lembrete para o fato de que a liberdade de criar e as justificativas que inventamos para explicar a ausência de recursos também estão muito presentes na rotina de muitos professores.

Portanto, precisamos estar conscientes dos desafios que iremos enfrentar ao desempenharmos a nossa profissão e dispomos de dois caminhos a trilhar, o primeiro, de simplesmente cruzarmos os braços e procurarmos culpados inexistentes para os problemas de ordem estrutural que afetam as escolas.

O segundo caminho, de encararmos essa realidade e utilizarmos a nossa boa vontade e criatividade no sentido de elabo-

rarmos recursos a partir do que nos está disponível para que, da melhor maneira possível, possamos minimizar tais problemas, e criarmos condições de aprendizagem para os nossos alunos, bem como de modificarem o mundo que está a sua volta, contribuindo para o desenvolvimento de outras habilidades, como inter e intra-pessoais, lógicas, e outras que envolvam iniciativa e criatividade, contribuindo para a sua integridade, e colocando-os em uma posição social menos desprivilegiada.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Apresentaremos nesta seção os problemas mais relevantes apontados pelos professores em formação inicial a partir da experiência de regência de aulas obtida através da disciplina de Estágio Supervisionado II.

O problema mais recorrente nas redações deles diz respeito a aspectos estruturais da escola. Cerca de 50% deles alegaram terem sentido dificuldades em lidar com a turma devido ao fato das salas serem pequenas e conterem muitos alunos, o que implicava em conversas persistentes e inquietação por estarem muito próximos um do outro. Podemos perceber isso nos seguintes fragmentos (F) extraídos dos relatos de três professores em formação inicial:

“O problema que encontrei foi manter os alunos interessados porque a estrutura da escola fazia com que qualquer barulho no corredor ou nas salas vizinhas era como se fosse na própria sala.”
(F1)

“Durante o estágio, não encontramos grandes dificuldades, apenas em relação a respeito dos fatores normal (sic) em sala de aula: alunos que conversam, salas cheias ...” (F2)

“A escola é muito pequena (assim como as salas) para comportar tantos alunos. Em geral era muito barulho vindo de todas as salas de aula, atrapalhando os professores. Em particular, na sala do estágio, a turma gritava e conversava muito alto.”
(F3)

Ainda relacionado a esse problema, os professores em formação inicial mencionaram salas sem portas, fator que contribuiu para um barulho vindo do exterior da sala, bem como a distração de alguns alunos sempre que passava alguém pela sala ou ficava parado à porta. Atrelado a este problema, citaram o fato de algumas escolas não possuírem acesso à *Internet*, laboratórios de informática, nem aparelhos de áudio ou vídeo:

“Uma das principais dificuldades que a escola tinha era a falta de porta em algumas salas, um dos problemas que ocorreram com a falta das portas foi que os alunos se distraíam muito e também o barulho que viam (sic) dos corredores.”
(F4)

“Eu achei que a escola em que estagiei esse semestre não possuía estrutura adequada para o professor levar uma atividade inovadora para a sala de aula. Eu estou me referindo à falta de internet, material visual, material áudio (sic).” (F5)

Sabemos da importância que estes recursos tecnológicos possuem com relação à aprendizagem de uma língua estrangeira. Porém, podemos recorrer ao que Harmer (2007) nos sugere com relação a lidar com este tipo de problema. O professor pode fazer a leitura do texto para o aluno e utilizar os recursos, mesmo que humanos, que estejam disponíveis naquele meio. Segundo esse autor, é aconselhável que o professor elabore planos que permeiem

objetivos e procedimentos que possam abranger apenas os recursos que estão à disposição desse profissional, para que seja evitado o improvisado em todas as suas aulas. Apesar da ausência de recursos visuais ou sonoros, o professor pode explorar mais a escrita e a fala ao fazer com que os alunos repitam ou elaborem textos que podem ser apresentados futuramente à turma. Este texto pode ser copiado à lousa e visualizado pelos outros alunos, ou pode-se utilizar a enunciação como uma forma de diversificar a aplicação das atividades, quer seja pelo texto fornecido pelo professor, ou o texto elaborado pelos alunos.

Uma mudança de foco de como enxergamos a negatividade deste problema pode nos trazer soluções imediatas e divertidas, e representa uma ocasião propícia na qual o professor tem total liberdade para fazer uso de sua criatividade, conforme afirma Harmer (*op. cit.*).

Infelizmente com relação ao problema da porta ou dimensões da sala de aula, só resta ao professor ter paciência, não se exaltar em sala de aula, reforçar a colaboração da turma para que também não o desrespeitem e, respeitosamente, solicitar àqueles que estejam à porta que precisam prosseguir na sua aula.

O segundo problema mais desafiador apontado por cerca de 40% dos professores em formação inicial foi a indisciplina, caracterizada por conversas persistentes, barulho e falta de atenção, conforme podemos perceber no relato dos PF2 e PF 3 e no seguinte:

“Uma dificuldade que tive foi de controlar a turma, em questão do silêncio e da organização, pois os alunos não ficavam quietos, qualquer coisa lhes tiravam a atenção.” (F6)

Embora saibamos que fatores externos, como os já citados aqui, representem uma grande causadora da indisciplina, parte deste problema pode ser evitado quando o professor se preocupa em utilizar em seu planejamento atividades que lidam com o engajamento da turma, procedimentos metodológicos que gradualmente conduza o aluno a alcançar os objetivos que se deseja (a exemplo da sequência didática no processo de produção oral ou escrita), bem como uma avaliação processual que o possibilite o aluno perceber o progresso que está (ou não) alcançando, de modo a torná-lo também responsável pela sua aprendizagem.

Concordamos com a observação de Harmer (*op. cit.*) quanto ao fato de a postura do professor poder contribuir para uma reação negativa por parte dos alunos. Muitas vezes o professor, ou principalmente o professor em formação inicial, por insegurança ou medo da reação dos alunos da escola, tenta agradá-los ao ponto de tornar aceitável muitas atitudes impróprias. Podemos perceber isso no seguinte depoimento de um professor em formação:

“Outra dificuldade que tive no estágio foi a falta de uma preparação melhor por minha parte, já que nunca entrei em uma sala de aula para ministrar, e me deixei ficar um pouco nervosa, e com receio de ministrar uma aula.” (F7)

Um procedimento que o professor pode utilizar seria apresentar-lhes regras de como deverão se comportar em sua aula, e aplicar-lhes punições caso as descumpram. Entretanto, essas regras não devem ser aplicadas com distinção e devem assegurar que o aluno também é responsável pelo bom andamento da aula.

Uma outra sugestão seria priorizar pela organização da sala e solicitar que os alunos mantenham as carteiras em ordem, evitando que sentem-se muito próximos, diminuindo a dispersão e o barulho excessivo ocasionado pelas conversas. Portanto, é aconselhável que o professor apresente uma boa conduta e aja de modo profissional e justo, equilibrando flexibilidade e “autoridade” a fim de evitar problemas ocasionados pela indisciplina.

Com menos recorrência, os professores em formação inicial apresentaram como recorrentes três outros problemas que são: (i) a inadequação do material didático adotado pela escola ao nível dos alunos¹¹, (ii) dificuldade de aplicar a teoria e (iii) a orientação da produção escrita. Isso é possível observar nos seguintes relatos:

“(...) e por fim, seguir o livro didático às vezes é um pouco complicado, principalmente se for para focar em gramática.” (F8)

“E por último, a nossa falta de liberdade para trabalhar a gramática, pois a escola exigia que fosse seguido a ordem do livro didático, e a professora nos disse qual assunto faltava e que a gente deveria aplicar.” (F9)

“A base teórica, que recebi na sala, antes de ir à escola foi muito boa, só que em alguns casos não consegui aplicar, mas o que foi perceber a realidade que a escola apresenta, e o que está escrito nos textos em relação a essa realidade.” (F10)

“A minha maior dificuldade foi auxiliá-los na habilidade de escrita uma vez que eles são uma turma de iniciantes e ainda tem bastante difícil-

11 Apesar de ser sugerida a elaboração de atividades tendo em vista a aplicação das sequências didáticas, algumas escolas não permitem que os estagiários deixem de utilizar o livro didático adotado. Diante de situações como essa, recomenda-se que elaborem as sequências didáticas a partir do material que está disponível, o que nos permite perceber a adequação do planejamento Estágio à realidade com que o professor em formação inicial se depara.

dade em produzir várias sentenças em inglês, ou como é a estrutura correta de um gênero específico trabalhado, além de estarem conhecendo alguns princípios básicos da gramática.” (R11)

Verificamos, mais uma vez, que estes três problemas citados são decorrentes da falta de um planejamento adequado à situação. É comum na nossa profissão trabalharmos com materiais fornecidos pela escola que possuem uma metodologia que não nos agrada ou que não condiz com o nível real da turma. No entanto, precisamos agir profissionalmente e utilizar este material a todo custo, visto que existirão outras implicações caso não o façamos.

Uma possibilidade seria selecionar alguns exercícios do livro adotado e não exigir que os alunos respondam a todas as questões propostas, ou o mais sensato seria fazer adaptações dos exercícios ou elaborar outras atividades, cujo nível será aumentado gradativamente, até que a turma alcance o nível exigido pelos exercícios. Para se evitar a perda excessiva de tempo e descumprimento do programa, o professor poderá solicitar que os respondam as atividades do livro em casa e propor uma correção coletiva das atividades para verificar, mediante respostas fornecidas pelos alunos, se assimilaram o conteúdo.

A aplicação da sequência didática também pode ser eficaz, no sentido de que o professor terá que elaborar uma série de atividades graduais que levem em consideração o conhecimento linguístico que o aluno possui, além daquele que lhe será apresentado, contemplando, assim, a teoria da zona de desenvolvimento proximal proposto por Vygotsky (cf. ARAÚJO, 2013).

É comum também o estagiário apresentar dificuldade de aplicar a teoria. Na verdade, o papel principal da disciplina de Estágio Supervisionado seria de oferecer ao aluno a oportunidade de vivenciar na prática aquilo que foi estudado na teoria, de modo que este possa integrar esses dois conceitos e agregá-los aos seus próprios ideais para que futuramente possam exercer o magistério (cf. Parecer CNE/CP nº21/2001; PIMENTA e LIMA, 2005/2006).

Contudo, essas dificuldades podem ser atenuadas de acordo com o planejamento que o estagiário elaborar, a partir dos objetivos que traçar e da metodologia que pretende utilizar para aplicar os conteúdos selecionados através da elaboração de um plano de aula, que considere esses fatores atrelados às necessidades reais que a turma possui.

Deste modo, da mesma forma com que Melo e Urbanetz (2008) declaram, é necessário conhecer a turma em que atuará, para em seguida, elaborar o planejamento que a ser utilizado. Salienta-se que o plano também servirá como guia, caso haja alguma distração por parte do professor e este necessite retomar de imediato à sua aula, o que contribuirá para que se sinta menos inseguro e despreparado para ministrar a sua aula (cf. HARMER, 2007).

Sabemos que, conforme resolução do MEC (cf. Parecer CNE/CP nº21/2001) o estagiário terá acesso à teoria antes de estagiar em alguma turma, e também observará aulas de professores regentes na turma em que irá atuar, o que pode garantir-lhe uma maior tranquilidade e pressupostos para a elaboração do seu plano de estágio.

A dificuldade de orientação de produção escrita pode ser apaziguada mediante a incorporação da sequência didática ao pla-

nejamento. Conforme definição e argumentos apresentados defendidos por Araújo (2013) ao citar seus idealizadores, verificamos que a sequência didática pode ser bastante útil no processo de produção de um gênero, principalmente por não representar um modelo pré-estabelecido, mas que pode ser adaptado não somente no ato de sua elaboração, como também no processo, de modo a suprir as dificuldades enfrentadas no processo de produção escrita, em uma determinada turma.

Acreditamos que uma sequência didática bem elaborada pode representar um mecanismo de o professor intervir nesse processo, no sentido de suprir deficiências que surjam até chegar à produção final. A partir dela o professor pode planejar, selecionar conteúdos relevantes, elaborar atividades, modificar atividades e aplicá-las através de uma metodologia adequada à turma para garantir que a aprendizagem do conteúdo seja efetivada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo principal deste artigo foi de incitar reflexões sobre possíveis causas para alguns problemas enfrentados em sala de aula identificados por professores em formação inicial das disciplinas de estágio de regência em uma instituição de nível superior, e apontar possíveis soluções com base em teorias pré-estabelecidas, constatamos, a partir da teoria apresentada e dos dados obtidos, que muitos dos problemas que surgem em uma sala de aula de língua estrangeira podem ser decorrentes da falta de um planejamento adequado que estabeleça, principalmente, metas e procedimentos que condigam com a necessidade real do aluno da escola.

É necessário que o planejamento inclua também a elaboração de atividades coerentes com o conteúdo selecionado e aplicado em sala de aula e que se incluam meios de envolver os alunos na atividade aplicada, bem como mecanismos que orientem o professor quanto a antever problemas que possam surgir devido a um planejamento insuficiente. É aconselhável que o professor estabeleça um tempo que seja suficiente para que os alunos respondam ao exercício, revisem e criem novas normas de convivência na sua aula e sempre deixem claro para os alunos que o planejamento foi feito para garantir o sucesso de sua aprendizagem, de modo a torná-los parte desse processo, para que possam perceber que eles também têm responsabilidades a cumprir quanto a sua aprendizagem.

Sabemos que existem muitos fatores externos que podem afetar o andamento da aula de língua estrangeira, tais como barulho provindo de fora da sala, negligência dos pais quanto à educação do

filho, cancelamento de aulas por motivos diversos que fazem com que a sequência do ensino seja perdida, o que requer um replanejamento por parte do professor. No entanto, quanto mais ciente o professor estiver desses empecilhos, mais ele pode trabalhar em prol de reduzir a sua influência negativa no local de trabalho.

Atitudes negativas dos alunos também podem provir da má conduta do professor, do relacionamento que estabelece com eles ou simplesmente do não planejamento das suas aulas, considerando o que já foi citado.

Reconhecemos a importância que tem a sequência didática no processo de produção escrita dos alunos, pois representa uma sistematização gradual dos conteúdos e atividades que o conduzirão a esse fim. A sequência didática também representa uma ferramenta para garantir ao professor uma maior segurança na aplicação dos conteúdos programáticos e pode ser útil para contornar problemas que necessitem de uma intervenção imediata, como parte integrante do seu plano.

Ainda com relação à produção escrita, é necessário que o professor forneça um *feedback* dos resultados das atividades dos alunos para que possam identificar os erros que cometeram e assim, aperfeiçoar a sua produção escrita, evitando-os no futuro. Caso o *feedback* seja positivo, sugerimos que o professor elogie o aluno para que possa desenvolver uma relação de confiança e sinta-se motivado a participar das aulas e executar as atividades.

Concluimos que todos esses fatores são pertinentes à constituição do saber do professor de língua estrangeira de modo a o auxiliarem a resolver problemas que surgem durante o Estágio Supervisionado ou em outros contextos escolares, colocando-o

como sujeito agente, embora atue em uma instituição com valores e ideologias próprias, capaz de transformar a realidade da comunidade a que está servindo. Tais fatores são importantes também à medida que permitem que esse profissional possa refletir criticamente sobre a sua prática, e ao agregá-la às teorias provindas de pesquisas anteriores, promoverão o que objetiva a disciplina de Estágio Supervisionado da maioria das instituições do país conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras** – Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

Bakhtin, Mikhail. A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BALL, Philip. Discipline. In: **Classroom management** – Techniques and reflections on practice. Module I. FUNIBER, 2014, p. 61-68.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

FARRELL, Thomas S.C. **Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas**. São Paulo: SBS, 2003.

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. Revista Portuguesa de educação, vol. 14, n.2, p. 273-291, 2001.

FOGAÇA, Francisco Carlos. & CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Resenha do livro: BRONCKART, J. P. (2006). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras. Scielo Brasil. Trab. linguist. apl. vol.47 no.1 Campinas Jan./ June 2008

FREIRE, P. & MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HARMER, Jeremy. **How to teach English.** England: Pearson, 2007.
_____. **The practice of English language teaching.** England: Pearson, 2007.

_____. **Teacher knowledge: core concepts in English language teaching.** England: Pearson, 2012.

LIMA, Luciano Rodrigues. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas.** São Paulo: Parábola, 2009. p.47-51.

MELO, alessandro de. & URBANETZ, Sandra Terezinha. Elementos constitutivos da ação didática. In: _____. **Fundamentos de Didática.** Curitiba, PR: 2008, p. 73-97.

MOTTERAM, gary (org.). **Innovations in learning Technologies for English language teaching.** London: British Council, 2013.

PARECER CNE/CP nº 21/2001. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf> Acesso em 10/09/2014.

PIMENTA, Selma Garrido. & LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**: 2005/2006, v. 3, Números 3 e 4, pp. 5-14.

RAMOS, E. M. F.; Arriada, M. C. & Fiorentini, L. M. R. **introdução à Educação Digital**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2011.

SANTOS, Denise. **Ensino de língua inglesa: foco em estratégias**. Barueri, SP: Disal, 2012.

TOMITCH, Leda Maria Braga. Aquisição da leitura em língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p.191-201.

PARTE 2:
FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE E/LE.

Anne Ferreira Costa
Kelliane Félix Gonçalves Alcântara

1. INTRODUCCIÓN

A cada día cambios y más cambios se van produciendo en las formas de cómo estamos comunicándonos uno con los demás, tanto en el contexto social cuanto educacional. Actualmente, el punto clave de la sociedad es la capacidad de procesar la gran cantidad de información de que si dispone, debido al desarrollo de las nuevas tecnologías, transformando esta información en el conocimiento necesario para cambiar envuelta, buscando una mayor libertad, igualdad y solidaridad entre la humanidad, así que nos hace acercar a un mundo sin fronteras.(Entonado 2001).

Efectivamente, cada época histórica se sirvió de nuevos códigos y nuevos lenguajes para contener y transmitir la información (Entonado, 2001). Cuando hablamos de tecnología no podemos dejar al lado su origen y su desarrollo. Bueno (1996) trata de la tecnología de la comunicación a partir de definidas Eras: la 1º en lo oral, a partir del período Paleolítico, de cultura oral y basada en lo oral; la 2º en la escrita, del Neolítico y la Edad de los metales, de cultura escrita y educativamente basada en lo escrito; la 3º imprenta o industrial, de cultura prensa, y de base educativa en el libro; la 4º la electrónica o digital, de cultura de la información y comunicación y base educativa tecnológica.

Frente a esto, se han planteado problemas para esta investigación, a saber: ¿De qué manera los profesores de E/LE pueden desarrollar estrategias y técnicas para sus clases utilizando herramientas y medios tecnológicos? Y frente al “Panorama Tecnológico para la Enseñanza Fundamental y Media Brasileña” ¿Cuál es la metodología más apropiada? Esta investigación, señalando leyes direccionadas al uso de las Nuevas Tecnologías, procura destacar la importancia del uso de estas en la enseñanza de E/LE; en seguida, a partir de experiencias adquiridas de dos proyectos¹ pertenecientes a la *Universidad Estatal de Paraíba-UEPB*, sugiere algunas de las diversas estrategias, técnicas, herramientas, medios y recursos tecnológicos educativos. Después, hace un análisis del “Panorama tecnológico para la enseñanza Fundamental y Media Brasileña”, por el documento Oficial, perteneciente al proyecto *Horizon*, que porta datos relacionados a la adopción de las TIC’s en la educación.

Este estudio justifica-se por la importancia del cumplimiento de las Leyes, fuentes legales rigentes de los derechos a la mejoría de calidad de la educación, tomando en vista el campo de las nuevas tecnologías en la sociedad, sociedad de la era digital, aún en construcción, como un apoyo a las prácticas pedagógicas. La mejora de la enseñanza, formación del profesional, la universalización del atendimento escolar y el combate a las desigualdades educacionales, marcas de una educación en progreso. Es decir, una contribución para la sociedad. Esta pesquisa es documental y tendrá como base fuentes Legales y autores como Concha García Moreno, profesora

1 El proyecto *Monitoria Virtual no Ensino Superior: Uma Estratégia de Assistência Didática* y el proyecto *Laboratorio de Linguas*.

de español para extranjeros desde 1975 invitada de la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, Gerardo Ararte autor que trata de la tecnología de la información en la enseñanza del español y Bueno y Entonado cuyos hablan sobre la sociedad de la información. Para tanto, haremos un viaje desde el origen de la tecnología hasta la sociedad tecnológica actual.

2. TECNOLOGÍA: ORIGEN Y DESARROLLO

Antes de la primera era existir, cerca de 1,3 millón a.c, los “homos²” apenas caminaban sobre cuatro patas, subían en arboles, comían hojas, insectos y frutas y ya estaba. Pero a partir 2 millones a 1,4 millón de años a.C, el llamado Homo Habilis ya fabricaba sus propias herramientas, todavía simples, y también hacía uso de lenguaje rudimentario.

Los instrumentos y herramientas de caza más complejos, pasaron a ser confeccionados a través del Homo Erectus, entre 1,6 millón a 150 mil años atrás. Ellos usaban piedras para hacer sus herramientas. Además, vivían en grupos y utilizaban pieles de animales para cubrir sus cuerpos. Fue esta especie que descubrió el fuego. Cerca de 20 a 30 mil años atrás, tendríamos una especie más habilidosa, el Hombre de Neandertal, este ha convivido con el Homo Sapiens, pero después desapareció, todavía sin explicación. El Homo Sapiens se propagó por toda la tierra y pasó a trabajar con la agricultura y desarrolló la pintura.

2 Los “Austropitecus” son los humanoides cuyos restos están datados desde hace 4 millones de años.

A partir del periodo Paleolítico, fase considerada la 1º Era, tenemos la fabricación de herramientas de caza confeccionados con materiales como: piedra, osos y madera. Los hombres de este periodo eran nómades y vivían contantemente cambiando de sitios y cavernas. Entre 12000 a.C. y 6000 a.C., durante el pasaje de los periodos Neolítico y edad de los metales, es descubierta la agricultura y el hombre pasa a vivir más en sólo un ambiente. Es decir, el hombre se torna más sedentario. Con el sedentarismo la población aumentó, las herramientas de trabajo y los utensilios ya no eran solamente machados, el hombre empezó a fabricar estatuillas, vasos, con cerámica. En esta época la población creció mucho y organizaciones sociales y de trabajo, para encargo de funciones, surgieron. Luego surge la escrita, adviento que encerró este período, conocido como edad de los metales, pero también la considerada 2º Era, o sea, toda la pre historia.

Iniciada en la mitad del siglo XVIII, la 3º Era es marcada por la Revolución Industrial. En esa Era industrial, surgen nuevas máquinas, fuentes de energía a vapor y electricidad, formas de trabajo y organización de las clases sociales, los operarios y empresarios. Periodo en que el capitalismo se ha consolidado como modo de producción. Sobre la Revolución Industrial, Entonado (2001), habla de dos revoluciones industriales: la primera en que la fuerza humana fue sustituida por la mecánica, y la segunda llamada de revolución cibernética. Las dos son de grande importancia en el desarrollo humano, pues, mientras una ha multiplicado la fuerza humana, la segunda ha expandido la mente, aumentando el almacenamiento de datos y la transmisión de informaciones, que todavía sigue creando medios para esto. Además, al final de la

revolución industrial surge la 4^o era, también conocida como Era Digital, la cual trataremos en el tópico siguiente.

2.1 ERA DIGITAL

A lo largo de los años, nuevos códigos y lenguajes de transmisión de informaciones sirvieron en épocas distintas e históricas, pero algunos perduran hasta hoy. Por vuelta de los años 60, durante la Guerra Fría, surge el ARPANET³ Una red experimental creada por ARPA⁴ (*Advanced Research Projects Agency*)⁵ en 1969. El gobierno norteamericano quería desarrollar un sistema para que sus computadoras militares pudiesen cambiar informaciones entre si, de una base militar para otra y que mismo en caso de ataque nuclear los datos estuviesen preservados. Sería como una tecnología de resistencia. El equipo que proyectó, desarrolló e instaló el ARPANET era diversificado, comportaba ingenieros eléctricos, científicos computacionales, matemáticos aplicados y estudiantes de graduación. Ellos dejaron registrados sus descubiertas y procesos en **“Pedido de Comentarios” - Request for Comments (RFCs)**, una especie de serie de documentos que se puede encontrar archivados en Internet RFC/STD/FYI/BCP *Archives*.

Primero la agencia contrató a J.C.R. Licklider para liderar el proyecto mediante la *“Information Processing Techniques Office”*, IPTO, de la Agencia. Pero, solamente en 1967 cuando la ARPA

3 (Advanced Research Projects Agency Network)

4 Pertenciente al Departamento de Defensa de EUA.

5 ARPA es sinónimo de Advanced Research Projects (Proyectos de Investigación Avanzada) y se refiere a una agencia del gobierno de Estados Unidos responsable de varios proyectos, el más famoso de la ARPANET (ARPA Red), precursor de la red Internet.

contrató Lawrence Roberts , del *Lincoln Lab* de MIT, que el proyecto tubo un *boom* de momento. Por esta época la guerra fría estaba en su auge y los militares americanos tenían ansiedad de una red de telecomunicaciones que no tuviese una central y que no fuese destruida por ningún ataque. En 1970, la Universidad de California en Los Ángeles (centro del desarrollo del ``*software*"), el *Stanford Research Institute*, la Universidad de California en Santa Bárbara y la Universidad de Utah, fueron elegidas y conectadas para la realización del primero experimento de ARPANET.

Esta era simultánea un Backbone (“espina dorsal”, término utilizado para identificar la red principal donde pasan los datos de todos los clientes del Internet. Tenía responsabilidad de enviar y recibir datos entre las ciudades o fuera del país.) y una red experimental, a partir de ahí nuevas aplicaciones eran testadas. Luego surge el *internet* abreviación de *internetwork*. A principio era utilizada para fines militares. El internet era una chance para las fuerzas armadas norte americanas mantener contacto sin que los medios de comunicación convencionales fuesen destruidos. Este sistema de red abierto y público es constituido por *Backbones*, Redes regionales, Redes comerciales y Redes locales.

Entre las décadas de 70 y 80, el internet empezó a ser usado también para fines académicos, por profesores y alumnos. Solamente en los años 90, el internet pasó a ser utilizada de forma general, y su expansión creció de forma mundial. Fue en esta época que Tim Berners-Lee, ingeniero inglés, cuyo hablaremos en el próximo subtítulo, desarrolló *World Wide Web*, una especie de

*browser*⁶, navegador, posibilitando un fácil acceso y a la creación de sitios dinámicos y prácticos. Acabaron por contribuir para esta expansión, los proveedores de acceso y navegadores, como el *Internet Explorer de Microsoft* y el *Netscape*. Berners-Lee también ha desarrollado las tres tecnologías fundamentales de la web: *HTML*⁷; *URL*⁸ ; *HTTP*⁹.

En suma, el internet es un conglomerado de redes en escala mundial de millones de computadoras interligadas por TCP/IP¹⁰ permitiendo acceso a informaciones y todo tipo de transferencia de datos. Ella carga una amplia variedad de recursos y servicios, incluyendo los documentos interligados vía hiperligaciones de la *World Wide Web*, y la infraestructura para soportar correos electrónicos y servicios como comunicación instantánea además del proceso de compartir archivos. Cabe destacar que el Internet no es exactamente lo mismo que la Web. La Web o WWW, o World Wide Web, es un sistema de documentos en hipermidia que son interligados y ejecutados en Internet, es decir, la Web utiliza la red del Internet para interligar sus websites.

Luego la red mundial de computadores, o internet, pasó a ser usada por varios usuarios de las más diversas partes de la sociedad. No se puede hablar de internet y no señalar sobre intranet y extranet. El *intranet* es una red restringida a un cierto público, ella

6 Navegador es un programa que permite el acceso e interpretación de archivos *HTML*, *CSS*, *Javascript*, entre otros.

7 HyperText Markup Language o Lenguaje de Marcación de Hipertexto.

8 Uniform Resource Locator o Localizador Patrón de Recursos.

9 *HyperText Transfer Protocol* o *Protocolo de Transferencia de Hipertexto*.

10 TCP:*Transmission Control Protocol*. IP: *Internet Protocol* . TCP/IP es el principal protocolo de envío y recibimiento de datos MS internet.

posibilita, para empresas por ejemplo, una centralización de las informaciones, métodos de comunicación interna para reducir costos. Ya el *extranet* es una extensión del intranet. Funciona igualmente al intranet, pero su principal característica es la posibilidad de acceso vía internet, es decir, de cualquier ubicación en el mundo hay acceso de los datos de, por ejemplo, una empresa

2.2 TIM BERNES-LEE: SU VIDA, OBRA Y PARTICIPACIÓN EN ARENANET

El británico Timothy Berners – Lee, considerado el padre de *World Wide Web*, se formó en ingeniería de sistemas en Queen's College de *Oxford University*, fue consultor independiente de software de CERN, en el mayor acelerador de partículas del mundo, el *European Particle Physics Laboratory*, en Ginebra, Suiza. Allí, escribió su primer programa de almacenamiento de informaciones, el *Investigue*, que sirvió de base conceptual para el desarrollo del WWW. Tim hizo la supervisión del desarrollo continuado de la web y es un miembro del consejo consultivo del Centro de Inteligencia Colectiva del MIT¹¹. Berners – Lee podría haber patentado su invento, pero no hizo. En una entrevista a la revista electrónica *Veja* él declaró:

La web sólo se quitó porque no estaba vinculado a ningún sistema patentado por el que la gente tendría que pagar por el acceso. Digo esto porque, antes de la web, muchos sistemas de ideas fracasaron. Eran similares a lo que he creado, pero que no estaban abiertos. (Veja, 2006, p.40, traducción nuestra)

Actualmente, Berners – Lee se concentra en buscar recursos para un perfeccionamiento, todavía mayor, de la red

11 Center for Collective Intelligence (<http://cci.mit.edu/>)

todavía mejor. Considerando que tendrá un aumento relevante en las posibilidades del internet él está comandando el proyecto “web semántica”¹². El término hace referencia a la Web de Datos Linkados, datos que son organizados en vocabularios y ontologías para facilitar la consulta. La Web Semántica proporciona a las personas la capacidad de creación de repositorios de datos en la Web, además de construir vocabularios y escribir reglas para interoperaren con estas informaciones. (W3C Brasil)

En abril de 2014, Berners – Lee tuvo participación en el Arena Net Mundial, evento que sucedió en el Centro Cultural São Paulo. De modo gratuito a todos, incluso vía online, tuvo como objetivo ampliar los debates sobre el internet, sus posibilidades, libertad y democracia. Aconteció paralelamente al Net Mundial, evento más limitado y formal que reunió distintos líderes relacionados a la gobernanza del internet. Su participación fue precisamente en la discusión sobre el derecho autorral en la era del internet, los derechos humanos y los 50 años de *World Wide Web*.

En el evento también fue destacado el *Marco Civil del internet*, (Lei nº 12.965), que regula el uso del Internet en Brasil, a través de la previsión de principios, garantías, derechos y deberes para quien usa la red, como también de la determinación de directrices para la actuación del Estado. Esta Ley fue sancionada por la presidenta Dilma Rousseff durante el Arenanet.

12 W3C. Web de datos.

3. EL INTERNET EN LA EDUCACIÓN DE LE

A través de los años, un punto positivo al desarrollo del internet pasó a destacarse los *chats*. Los *chats* pasaron a ser un punto de encuentro entre estudiantes, profesores, *gamers* o *gameplay*, en general, personas en búsqueda y cambio de información. Además, empezaron a ver que el internet era una herramienta rápida y practica para ventas de productos *online*. De esta manera, el internet se tornó una forma de democratización y globalización mundial.

El medio digital de información y comunicación continúa creciendo. Actualmente, se vive en la era digital, o por lo menos, en algunos países, como Brasil, caminan a eso. “Las máquinas dominan las comunicaciones en el mundo moderno. El ambiente lingüístico tiene sido recriado artificialmente y el profesor y el libro tienen sido forzados a integrarse a esos nuevos medios de transmisión.” (1969 apud PAIVA, no publicado, p.1)

Como vivimos en la 4° era, la importancia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación - NTIC para la contemporaneidad se torna indispensable, como también para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Pero antes de adentrarnos en esto cabe señalar la diferencia entre TIC y NTIC. Las Tecnologías de la Información y comunicación (TIC) pueden ser o no basadas en ordenadores o en tecnologías actuales, es decir, las TIC's interfieren los procesos informacionales y comunicativos de los seres. Podemos decir que las TIC's existen desde el principio de la humanidad, desde la invención de la escrita. Por otra parte, las NTIC's son tecnologías y métodos para comunicar surgidas por vuelta de 1990 y cubierta ordenadores, redes de comunicaciones,

lenguajes de programación, bases de datos, *software* y tecnologías similares.

Ahora que es evidente la distinción entre ambas tecnologías, partiremos a la importancia de las NTIC's para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. Esa importancia posee su respaldo y relevancia en las leyes que presiden la educación de nuestro país. Sobre eso hablaremos en el próximo párrafo.

Las respectivas directrices del Art. 2 del PNE (Plan Nacional de la Educación), determinan el punto de partida para una educación de inclusión social, en este caso, al que se refieren a la utilización de los diversos medios, recursos y técnicas tecnológicas en la educación.

En relación a la enseñanza de E/LE frente a la perspectiva del uso de las nuevas tecnologías, las OCEM, Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Media (2006), alérganos de que es necesario romper con estereotipos en relación a la enseñanza del español, reincidir del carácter puramente vehicular y globalizar el proceso educativo de los estudiantes a la alteridad, a la diversidad, a la heterogeneidad del idioma, rumbo a la construcción de su identidad. Entre este “globalizar el proceso educativo”, tenemos la tecnología educativa como una aliada a esta acción, o sea, a través de técnicas digitales se puede acelerar el desarrollo de este proceso, como también destacar la diversidad existente a través del internet, en general, no hay globalización sin ninguna relación con la era digital.

El Art. 3º de la LDB (Lei de Diretrizes e Bases) entre los principios básicos para la ministración de la enseñanza, apunta la “II-liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura,

o pensamento, a arte e o saber; X-valorização da experiência extraescolar; XI-vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.¹³”, principios que se vinculan a la enseñanza de E/LE y a las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación- NTIC. Para tanto, levantamos nuevos caminos a trillar utilizando las NTIC’s en dirección a una educación de inclusión social.

El internet, viabiliza el desarrollo del aprendizaje social, como también una plataforma global que permite al usuario, además de acceso, la creación una inmensidad de recursos y contenidos. O sea, “el foco no es el aprendido en si, pero el proceso de como aprendemos. “Esa teoría se aproxima de lo que Paulo Freire ya hablaba en 1950, sobre la esencia dialógica y horizontal de la educación.”(SANTANA, et al., 2012, traducción nuestra). Este proceso¹⁴ es marcado por la posibilidad de interacciones y conversaciones de individuos, desconstruyendo problemas bajo proposiciones de acción.

El PNE destaca con relevancia “Universalizar el acceso a la red mundial de computadoras en banda larga de alta velocidad y aumentar la relación computadoras/estudiantes en las escuelas

13 “ II-libertad de aprender, enseñar, investigar y publicar la cultura, el pensamiento, el arte y el conocimiento; X-valoración de la experiencia extraescolar; XI-vinculación entre la educación, el trabajo y las prácticas sociales” (Traducción nuestra)

14 El constructivismo social: es una teoría que se ha desarrollado, en base a estudios de Vygotsky y sus seguidores, por el efecto de la interacción social, el idioma y la cultura en el origen y evolución de la psique humana. Bajo este marco, el conocimiento no es una representación de la realidad, sino una cartografía de las acciones y las operaciones conceptuales que han demostrado ser viable en la experiencia del individuo. Por lo tanto, el aprendizaje es un resultado de adaptación que tiene carácter social, histórico y cultural. (Traducción nuestra)

de la red pública de educación básica, promoviendo la utilización pedagógica de las tecnologías de la información y de la comunicación.” (Meta 2, traducción nuestra). Sobre eso, la legalización de los REA (Recursos Educativos Abiertos), vienen como la mejor propuesta de formato abierto que se adecua mejor didácticamente y pedagógicamente a los recursos que serán usados.

4. REA: RECURSOS EDUCACIONALES ABIERTOS

Los REA, son materiales didácticos de enseñanza que están disponibles como dominio público en internet. Recursos que actúan como facilitadores de transmisión y aprendizaje de contenidos, además de evaluaciones. El proyecto de Ley Federal n.º 1. 513 /201 1, destaca los recursos educativos que deberán ser libres y abiertos, dando un preferencial a patrones técnicos libres, incentivando la creación de repositorios federados para el depósito y publicación de REA, en patrones de interoperabilidad en ámbito internacional. Posibilitando un equilibrio entre los derechos del autor y el acceso a conocimientos de investimento público.

En la Era denominada por Bueno de electrónica o 4º Era de cultura de la información y comunicación y de base educativa tecnológica (1996 apud ENTONADO, 2001, p. 17-19), los REA ofrecen la sustitución de informaciones en soporte papel por el texto electrónico, es decir, en el ambiente virtual, el texto pasa a ser utilizado en versión digital.

Se puede decir que los REA van más allá de recursos, se refieren a un proceso de articulación a recursos didácticos, a fin de encontrarlos, crearlos, adaptarlos, usarlos y compartirlos. Hace

referencia a la búsqueda de recursos que son apropiados a las necesidades del profesor desde la creación de su recurso inicial o hacer una combinación de recursos ya existentes, adecuándolos al de su contexto. A ello se puede trabajarlos en clase, en internet o reuniones pedagógicas y dejarlos disponibles dentro y fuera de la escuela, formando un proceso de articulación de los REA.

Al encontrar, crear, adaptar y compartir REA, es importantísimo tener conocimiento Legal y efectivo sobre derecho autoral, *Copyright*¹⁵, licencias abiertas, *Creative Common*¹⁶, para elaboración y desarrollo de su recurso. En nuestro país, la Ley que reglamenta los derechos autorales, ley 9.610/9820, dispone al autor el uso exclusivo de utilizar y dejar disponible sus obras como quiera. Sino cumplida, el individuo infractor está pasible de sufrir punición tanto civil, cuanto criminal. El término *Copyright*, representado por el símbolo ©, bastante conocido al final de páginas web, expresa que no se puede descargar, usar, adaptar, compartir sin autorización del autor. Es necesario que el autor exprese claramente que abre mano de algunos de sus derechos del autor, caso contrario la ley brasileña considera el contenido cerrado.)

Las licencias *Creative Commons* sirven de instrumentos que dispone atribuir autorizaciones de forma estandarizada a sus licenciados, tanto individuales cuanto en el ámbito empresarial. Estas licencias duran el mismo tiempo que los derechos del autor

15 Todos los Derechos Reservados

16 É uma organização não- governamental que tem como foco a elaboração e manutenção de licenças livres que auxiliam na cultura de criação e compartilhamento, que tomou força com a expansão mundial da Internet.

y/o derechos conexos, por tener su base en estos derechos. Además, es fornecida su aplicación en todo el mundo.

Es necesario observar la necesidad de pensar y analizar los beneficios de utilizar la licencia *Creative Commons*, para que su uso sea adecuado. Al individuo que quiere ser un licenciante *Creative Commons* es necesario que el dispuesto conteste preguntas como: “¿Quiero permitir el uso comercial o no? ¿Quiero permitir trabajos derivados o no?”. (CCO¹⁷)



Camadas *Creative Commons*

Fuente:<https://learn.canvas.net/courses/4/pages/creative-commons-licenses>

Las licencias *Creative Commons* poseen un design único de tres camadas, como demostrado en la imagen anterior. La primera es llamada de “texto legal”, la segunda de “legible por humanos” (resumen explicativo) y por último se tiene la camada final “legible por máquinas”.

Todas estas informaciones son imprescindibles para que los profesores sepan hacer el uso de las NTIC’s de manera correcta,

17 Sigla del sitio web creativecommons.org

para tanto él tendrá que pasar por una multi alfabetización, lo que veremos en el próximo apartado.

5. MULTIALFABETIZACIÓN: “ALFABETIZACIÓN DIGITAL”

La Multi alfabetización, término sugerido por Pedro Demo (2008), se trata de una nueva alfabetización, es decir, con la variedad de herramientas innovadoras que las NTIC's nos proporcionan, podremos transformar, revolucionar y globalizar como educadores. Para tanto se hace necesario un estudio y dedicación a aprender a enseñar con las NTIC's. Segundo Demo (2008) las llamadas “nuevas alfabetizaciones” no diluyen las tradicionales, pero van más allá de estas, algo que la escuela no está percibiendo, porque grande parte de la población está marginalizada en la “digital divide”, la mayoría de los docentes no sabe lidar con las nuevas tecnologías, y las escuelas no están preparadas para este *boom* tecnológico.

Es importante que la escuela haga un “reciclaje” en sus políticas organizacionales, en su infraestructura y en su cuerpo docente. Hay programas educacionales de implantación de las NTIC's en las escuelas, desde el ámbito municipal hasta el nivel nacional, como por ejemplo: el Proinfo Integrado¹⁸(**Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional**), el

18 El Proinfo Integrado es un programa de formación dirigido al uso educativo y pedagógico de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la vida escolar, vinculado a la distribución de equipos tecnológicos en las escuelas y la provisión de contenidos y multimedia y funciones digitales que ofrece el Portal profesor de la Escuela para TV y DVD escuela, el dominio público y el Banco Internacional de Objetos educativos.

Navegapará¹⁹ (referencia al gobierno del estado de Pará) y la Plataforma del Núcleo de Tecnología Educativa Municipal de Foz do Iguaçu²⁰. Estos, son programas y proyectos que además de la inclusión digital, objetiva también la inclusión social, haciendo con que las escuelas hagan una sistematización de las NTIC's en su práctica pedagógica.

Los profesores, por su vez, embarcan en este “reinventar” de la escuela perfeccionando sus conocimientos, abriendo su mente para nuevas prácticas pedagógicas, a fin de tornar su clase interactiva, optimizar su tiempo, utilizar los nuevos lenguajes de los medios de información y comunicación favorablemente a la práctica de enseñanza, como también, saber emplear esta dinamización que las NTIC's ofrecen a la educación. “Ninguna persona puede esperar hacer lo mejor uso de los recursos si no darse el trabajo de descubrir todas las posibilidades de su utilización.” (1992 apud LIMA, 2001, p.11, traducción nuestra).

19 Es el programa de Gobierno del Estado de Pará para promover la inclusión social a través de la inclusión digital y promover la democratización del acceso a Internet por los órganos de gobierno y la sociedad, lo que permite la implementación de gobierno digital y el acercamiento de los ciudadanos de las políticas públicas electrónicas.

20 Espacio en colaboración con la UNILA, Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, ofrece la oportunidad de conocer las acciones desarrolladas por el Centro de Tecnología Educativa Municipal, los cursos ofrecidos y profesor de investigación espacial de laboratorio y la interacción.

5.1 TECNOLOGÍA EDUCATIVA: GENERACIONES DE ALUMNOS

Pensar y contestar el uso de la tecnología educativa²¹ (ARRARTE, 2011. p. 17-18), adherirla, aplicarla y contribuir, son acciones relevantes para que un docente esté listo a “vivir” la contemporaneidad tecnológica, listo, como educador que es, para encarar la Generación Z²² de alumnos. Generación de individuos nacidos entre 1990 y 2009, pero, como afirma Serrano (2010), hay estudiosos que defienden la Z como una generación que no posee una definición marcada temporalmente y sí comportamental: “una generación eternamente conectada y preocupada con la ecología y el respecto al medio ambiente.” Además, se denomina por Generación Alfa las personas que nacieron a partir de 2010, individuos con mezclas de hábitos de la Z adicionada a la simultaneidad en el uso de equipajes electrónicos. En general, se trata de personas que en su ambiente virtual son muy interactivos, pero en la sociedad, y así en la escuela, enfrentan problemas de interacción social, son desconfiados y silenciosos. Se puede nombrar “nativos digitales” a los pertenecientes de estas dos generaciones, individuos que tienen la habilidad de manejar las tecnologías digitales.

La necesidad de cambio escolar está clara, y el papel del profesor es esencial para que esto ocurra. Hay muchas formas de adaptación y asociación de las nuevas tecnologías al ambiente y vida escolar. La comunicación dentro y fuera de la clase es una grande iniciativa de avance al uso de las NTIC's, sin embargo, esta

21 Son las técnicas y los instrumentos tecnológicos que forman parte del ámbito pedagógico.

22 La letra Z indica una generación de individuos preocupados, cada vez más con la conectividad con los demás individuos de forma permanente.

comunicación ocurre infelizmente en muchas escuelas a través de la predominancia vertical, es decir, el profesor es el poseedor de todo el saber, siendo el transmisor del conocimiento, no permitiendo una discusión de ideas y acrecimientos de nuevas informaciones por parte de los alumnos (SOUSA; SERAFIM, 2011).

Para que el profesor salga de este ritmo de educación, predominantemente vertical, es imprescindible que el aula de clase se transforme en un ambiente de discusión, que el profesor será el orientador, motivando sus alumnos para que si desarrollen, interactúen, y que ayuden a su orientador en el uso de las NTIC's en clase, ¿por qué no?.

Es imprescindible atender para el hecho de que estamos delante de nativos digitales, los cuales están mucho más volteados a la realidad expresa en el medio digital, que hay por las calles. El profesor debe a través de su perfeccionamiento, focalizar todo esto y salir de la teoría poniendo en práctica lo que sabe, las estrategias didácticas, y acoplar a los nuevos recursos y medios digitales desarrollando herramientas a través de las posibilidades que las NTIC's le ofrecen.

Si el profesor utilizar las NTIC's de forma inadecuada no sirve de nada, es decir, crear un aula tecnológica camuflada, continuar en formato vertical. Salir del ritmo de educación vertical es transformar el aula en un ambiente de discusión, para tanto, el profesor, transformándose en orientador, en guía del alumno, va a procurar medios, herramientas y recursos a fin de crear nuevos materiales para sus clases.

Moreno García (2001) señala que en el proceso de enseñanza/aprendizaje hay varias implicaciones por parte del

profesor y del alumno para la necesidad de creación de materiales. Para tanto, además de saber el contexto que está alrededor, el docente hay que tener motivación:

[...] lo que lleva a un docente a crear, a buscar otros recursos, es la sensación de que le falta algo, de que el material del que dispone es insuficiente para cubrir las necesidades surgidas durante la clase con un grupo determinado. (MORENO GARCÍA, 2001 p. 195)

Para el profesor de E/LE, hay una grande importancia de las tecnologías para la didáctica de lenguas el material tecnológico disponible es tan extenso como el convencional instrumento, el libro. Pero la diferencia entre ellos es que los materiales informáticos ofrecen la inclusión de elementos especiales para el uso en el aprendizaje de lenguas: Multimedia, interactividad, hipertexto. (ARRARTE, 2011). Así que, para que el profesor de E/LE pueda aplicar estrategias basadas en una didáctica digital, hay que conocer las diversas posibilidades ofrecidas por las NTIC's, como también tener el conocimiento de los recursos que su ambiente de trabajo proporciona. Saber cuáles medios audiovisuales elegir, como la tv, la radio, el internet vinculado al ordenador, juntamente el desarrollo de software, plataformas, programaciones, aplicativos, además de los recursos como aparatos de sonido, libros, entre otros, bajo las concepciones de la tecnología educativa.

6. HERRAMIENTAS, MEDIOS Y RECURSOS TECNOLÓGICOS

Entre las más diversas herramientas, medios y recursos tecnológicos de estrategias didácticas existentes, se puede destacar y dividir en dos categorías: *online* y *offline*. Online: *e-mail*; Sitios *web*, blogs y redes sociales (*Webnode*, *Wix*, *Blogspoted*, *Facebook*); Plataformas educacionales (como la *Moodle*²³); *REA* (*Como hemos visto en el tópico 4*); *Los Moocs*; *Pixton* y *Toondo* (editores de creación de cómics); *Scratch*. Offline: *Microsoft Power Point*; *Windows Live Movie Maker*. Cabe señalar que algunas fueron empleadas en clases del *Laboratorio de Lenguas*²⁴ y a través del proyecto *Monitoria Virtual en la Enseñanza Superior: Una Estrategia de Asistencia Didáctica*²⁵. Por lo tanto, visualizamos algunas de las posibles actividades como el profesor de E/LE va a utilizar estas herramientas:

Los sitios web como *Webnode* y *Wix*²⁶, disponen de varias opciones para la creación de portales y fanpage dónde es posible editar, poner contenidos, páginas de preguntas y respuestas, imágenes, videos, encuestas e *hiperlink's* a otros *sites* de búsqueda electrónico. El *blog* posee casi las mismas posibilidades de los sitios *web*, pero con un manejo más fácil. También, a través de una cuenta en *Facebook*, el usuario podrá ingresar e/o crear en grupos, en este

23 <https://moodle.org/>

24 Laboratorio de lenguas: proyecto en que los alumnos de la propia Universidad Estatal de Paraíba - UEPP, coordinados por profesores de la institución, ministran clases. Los alumnos del proyecto son de la enseñanza media de las escuelas públicas.

25 Un Proyecto pautado en hacer uso de páginas del Internet que faciliten el intercambio de informaciones y conocimientos de interés entre Profesores – Alumnos – Monitores. (FERREIRA; GONÇALVES; SANTOS, 2013, p.101, traducción nuestra)

26 Tecnología *Flash* o HTML5

caso, el profesor podrá crear su propio grupo, e interactuar con los alumnos, por las publicaciones de avisos, contenidos, comentarios, etc. Estas son herramientas que no son educativas por naturaleza, pero que pueden ser utilizadas para fines educativos. Hay muchas herramientas, medios y recursos que no son educativos, pero se puede ser usados para este fin, haciendo su uso para intercambiar asuntos con colegas de clase, participar de conferencias, asistir videos relacionados a un tema trabajado en clase, entre otros.

El *Moodle (Modular Object Oriented Distance LEarning)* es una plataforma educacional de aprendizaje a distancia que conserva base en *software* libre. Según Sabbatini (2014), el Moodle se trata de un sistema de administración de la enseñanza/aprendizaje (*LMS o CMS*)²⁷, aplicativo que auxilia a los profesores en la creación de cursos y soportes *online*. Este recurso también se basa en la pedagogía socio constructivista, que según Boiko y Zamberlan (2001), “el conocimiento no es una representación de la realidad, pero una cartografía de acciones y operaciones conceptuales que probaran ser viables en la experiencia do individuo.”²⁸ Entonces, el aprendizaje resulta adaptativa de naturaleza social, histórica y cultural, y el conocimiento es de tipo compartido. Para utilizarla, el profesor tendrá que hacer el *download* del aplicativo *Moodle* directo de su desarrollador, instalar en el ordenador y empezar a crear su propio ambiente virtual.

Los *Moocs (Massive open online course)* son cursos abiertos en línea y masivos (intensivos) en que los alumnos visualizan clases grabadas, interactúan con los tutores y participantes de los foros

27 LMS - *Learning Management System*, o CMS - *Course Management System*

28 Traducción nuestra

de discusión, formen su propio horario de estudio, además ofrecen un espacio para la adquisición de certificados y diplomas que comprueben conocimientos y aprendizaje.

Pixton es una herramienta de edición de cómics, en la cual el profesor puede llevar a sus alumnos para que ellos usen su creatividad a través de la creación de estas historietas. Simultáneamente, tenemos el *Toondo*²⁹, editor de cómics que ofrece un espacio virtual interactivo, en el los alumnos podrán también usar la creatividad y el profesor ser un guía. Una desventaja es que el *Toondo* solo hay en versión de idioma inglés, pero por la dinamicidad, interactividad e ilustraciones que posee, no hay un nivel muy alto de dificultad, una vez que por algunos días de uso diario y el usuario podrá utilizarlo con eficacia.

El *Scratch*³⁰ fue desarrollado en 2007 por el equipo *Lifelong Kindergarten* (LK) de *MIT Media Lab*, coordinado por Mitchel Resnickes, se trata un *software* de lenguaje gráfica de programación que sirve como una herramienta de aprendizaje permitiendo el desarrollo de competencias de forma interactiva y lúdica por parte de los alumnos y profesor. Posibilita al utilizador crear historias interactivas, animaciones, juegos, músicas, simulaciones y compartirlas en la *web*.

Hay muchos utilizadores del *Scratch* por el mundo y asociaciones a las escuelas y universidades, como el SAPO *Scratch*³¹, programa educacional resultante de la sociedad entre **Portugal Telecom** y la **Universidad MIT de Boston, EUA**,

29 Hay la opción de publicar online e imprimir el cómic creado.

30 <http://scratch.mit.edu/>

31 <http://ajuda.sapo.pt/index.html>

firmada en noviembre de 2008. Hay también el *ScratchED*³² creada en 2009, es una comunidad en línea que proporciona a los educadores cambios de recursos, compartir historias, hacer preguntas, entre otras acciones disponibles. (LK, 2007).

Frente a todo lo que fue descrito, en el próximo tópico haremos un análisis documental teniendo como nuestro objeto: el “Panorama Tecnológico para la Enseñanza Fundamental y Media Brasileña³³”.

7. PANORAMA TECNOLÓGICO PARA LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL Y MEDIA BRASILEÑA

Trata-se de un documento que relata la práctica regional de NMC³⁴ *Horizon Project* (Proyecto Horizon). Este documento haz un levantamiento de datos relacionados a la adopción de las NTIC's en la educación. Las principales tendencias tecnológicas identificadas en los proyectos analizados y sus mayores desafíos. Adicionalmente analiza comparativamente las tecnologías seleccionadas por tres proyectos del *NMC Horizon*, relatando las perspectivas tecnológicas brasileñas y de la enseñanza terciaria ibero-americana. Para tanto, fue necesaria la participación de 121 especialistas componiendo los tres consejos de los respectivos proyectos.

32 <http://scratched.media.mit.edu/> solo hay la versión en idioma inglés.

33 Panorama Tecnológico para o Ensino Fundamental e Médio Brasileiro

34 “El *New Media Consortium* (NMC) es una comunidad de cientos de las principales universidades, colegios, museos y centros de investigación. El NMC estimula y promueve la exploración y uso de los nuevos medios y tecnologías para el aprendizaje y la expresión creativa.” (nmc.org)

Según el “Panorama tecnológico para la enseñanza Fundamental y Media Brasileña”, los consejos globales miran la tecnología “Aplicativos Móviles” listándola para adopción dentro de un año, ya el consejo brasileño acredita que ella tardará de dos a tres años. Eso porque el acceso a la banda larga en Brasil no fue bien difundido todavía. Por otro lado, Brasil está a frente en un aspecto: los consejos globales (K12 e Ibero Americano³⁵) concordaron que la tecnología basada en juegos estaba en el horizonte de dos a tres años, pero el consejo de especialistas brasileño fue el primer consejo de Proyecto Horizon a ver los juegos en horizonte de corto plazo:

Para este consejo juegos son como un puente natural entre alumnos e información. Incorporar características de los juegos en el aprendizaje ha probado mejorar la lógica, el raciocinio y otras habilidades importantes. Mientras aunque no existan muchos ejemplos preeminentes de juegos educacionales en Brasil, hay un número creciente de organizaciones y grupos que están explorando las oportunidades para desarrollar juegos específicos para escuelas. (HP, 2012, p. 4)

Las perspectivas, tendencias y desafíos relatados por el consejo brasileño, en el documento de Proyecto Horizon, reflejen distintamente como impulsadores y posibles obstáculos que las escuelas brasileñas se depararan en los próximos cinco años. Según el relatorio *NMC Horizon 2012* edición K-12, la abundancia de recursos y relacionamientos con acceso fácil por el internet nos desafía a rever nuestro papeles como educadores. Aún el relatorio destaca que con la caída de costo de tecnología las escuelas revén

35 Que evalúan el sistema educativo

y abren sus políticas de acceso, dónde está cada vez mucho más común los alumnos lleven sus propios dispositivos.

La expectativa al uso de tecnología es la dinamicidad y practicidad de contenido, o sea, las personas deben ser capaces de trabajar, aprender y estudiar dónde quisieren. La necesidad de perfeccionar la formación de profesores visto la inclusión digital y producción de medias es uno de los puntos clave propuesto en el documento. Sin embargo, no solo los profesores necesitan de esta denominada inclusión digital. Está claro que la generación Z está más acostumbrada con tanta tecnología, pero el aprendizaje no se da apenas por saber manejar un aparato tecnológico en sus mayores capacidades de operación, el aprendizaje va mucho más allá, necesita orientación y ni todos están capacitados para eso. La importancia de instrucción digital continúa a crecer como una habilidad clave en toda disciplina y profesión (HP, 2012. P.6. Traducción nuestra). El documento resalta la insuficiencia de utilizar apenas la tecnología y propone una modificación en las metodologías de enseñanza.

7.1 LAS PROPUESTAS

Las propuestas destacadas en el documento son: la utilización de “Ambientes Colaborativos” (Espacios online centrados en facilitar la colaboración y trabajo en grupo en que no importa la ubicación de los participantes.); aprendizaje basada en juegos (la integración de juegos a las experiencias educativas); el uso de Los dispositivos móviles – *Tablets* (porque son fácilmente adaptables a prácticamente cualquier ambiente de aprendizaje) y La “Geolocalización” (para el aprendizaje fuera de clase posibilitando

actividades inmersivas como mapeamiento colectivo, gincanas y viajes de campo).

Dos puntos interesantes también son resaltados en el documento: “Ambientes personales de aprendizaje” y las “Aplicaciones semánticas”. El primero, también llamado de PLEs³⁶ se trata de las herramientas que auxilian el aprendizaje independiente, concentrado en objetivos y necesidades individuales. El segundo punto se trata de aplicaciones con ciencia semántica que infieren el significado de la información en la internet para hacer conexiones y fornecer repuestas que podrían, de otra forma, ser evasivas o completamente invisibles. Aunque según el documento, portales semánticos que agregan informaciones de forma inteligente felicitarían el aprendizaje de variadas formas, de modo práctico y útil.

Junto a toda esa discusión tecnológica, el relatorio destaca, como se ha hablado, la insuficiencia de utilizar apenas la tecnología, y propone la modificación de metodología de enseñanza. Sobre esta propuesta de “reforma” metodológica trataremos en el próximo tópico.

7.2 LA MODIFICACIÓN DE METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

La propuesta de modificación viene acompañada de una opción: Flipped Classroom o “Aula de Clase Invertida”. Según Coningh et. al (2013) una posible definición seria: el método pedagógico basado en el trabajo en equipo cuya finalidad es alcanzar determinados fines comunes, como son la apropiación de conocimientos, y en los que intervienen y son responsables todos y

36 Sigla en Inglés.

cada uno de los miembros del equipo. Se puede decir que el *flipped classroom* es como un modelo pedagógico que transforma ciertos procesos que de forma habitual estaban vinculados exclusivamente al aula, transfiriéndolos al contexto extraescolar. (GARCÍA-BARRERA, 2013). En otras palabras, se trata de un modelo de educación que transfiere toda la prioridad al alumno. En este tipo de metodología el alumno hace su lectura en casa, estudia a través de videos, y sigue su propio ritmo de aprendizaje.

En este modelo, el papel del maestro cambia cuando él pasa de ser expositor para ser facilitador y modelador del aprendizaje de los alumnos. El profesor busca entonces su material, videos por ejemplo, en internet o puede crear su propio material: escanear lecturas, elaborar fichas de trabajo, crear un infograma o editar sus propios videos. Esa forma de aprendizaje es semi presencial, es decir, los alumnos, en casa, aprenden los conceptos a través de videos educativos y de los ejercicios realizados en casa, estos que por su vez son convertidos en tareas llevadas a cabo de clase. Por fin, tanto los alumnos cuanto los profesores interaccionan objetivando resoluciones de problemas más específicos.

Dentro del aula invertida el alumno tendrá que ser capaz de pensar, reflexionar, juzgar, relacionar, organizar, analizar críticamente o resumir, tareas que implican un mayor grado de capacidad cognitiva. Este tipo de clase se encaja perfectamente en la visión constructiva de la educación. Desde esa perspectiva esa que afirma que el conocimiento no puede ser transferido sin más, sino que deben ser los estudiantes quienes construyan el significado de dicho conocimiento, destaca Weimer (2013 apud GARCÍA-BARRERA, 2013, p. 3).

Invertir el aula no es una metodología sencilla, tratándose de que cambia de lo tradicional para algo estúpidamente innovador. El profesor, mero expositor, transformase en orientador y acompañante cognitivo del alumno y el alumno cambia su función de apenas recibir contenidos y conceptos, pasando ahora a construir su propio conocimiento. Para la realidad en que vivimos en nuestro país, lo más interesante sería la aplicación de un modelo más sencillo pero también eficaz, considerando que el *flipped classroom* exige espacios para la docencia con estructuras volteadas para grupos y sabemos que buena parte de las estructuras fornecidas en las escuelas son muy clásicas, impidiendo reuniones de estudiantes sentados en grupo. Además, el aula invertida puede ser, ahora, algo muy avanzado y el propio profesor puede perderse dentro de tanta innovación.

Una sugerencia más eficaz sería el *Blended Learning*, modelo híbrido de enseñanza o mezclado. Se trata de una mezcla o integración entre la enseñanza presencial con la virtual. En los ambientes híbridos de aprendizaje hay la combinación de instrucción cara a cara mediada por las NTIC's. Modelo que también se basa en marcos constructivistas en la educación, trae los ambientes de aprendizaje constructivistas apoyan la construcción colaborativa de conocimiento a través de la negociación social, y no entre la competencia de los aprendices (GOMÉZ, 2010).

Este modelo híbrido de enseñanza funciona de la siguiente manera: el alumno, en casa, obtén el acceso del contenido por la plataforma online, en ella encontrará fórums de discusiones, cuestionarios y orientaciones para pesquisa. Luego cuando termina su cuestionario, el alumno desarrollará una redacción semanal. Al

final, con base en los datos, el profesor tiene idea de cuáles son las dudas de sus alumnos y prepara el aula presencial, donde serán discutidas todas las cuestiones de dudas y respuestas. Además, los padres de los alumnos también reciben el *login* de la plataforma online para acompañar lo desarrollo de sus hijos. Como muestra la próxima imagen, el *B-Learning* es un modelo de enseñanza formado a partir de la suma del aprendizaje presencial convencional y del aprendizaje en línea.

El *Blended Learning* utiliza las tecnologías como forma de ampliar la conexión del profesor con los alumnos. La tecnología es una integrante a la enseñanza aprendizaje como facilitadora y mediadora, para que los estudiantes aprendan en clase, utilizando el libro y los demás recursos educacionales, como también en casa, formando así un aprendizaje eficaz y personalizado.

La enseñanza híbrida viene romper las ideas tradicionales y traer ideas innovadoras. Es una forma de promover la transformación en redes de enseñanza, hacer un desarrollo de habilidades tanto para el alumno cuanto para el profesor. Cabe señalar que esas habilidades ayudaran el alumno a ser bien sucedido en la vida, pues además de pasar conocimiento también estimulará el pensamiento crítico del alumnado. Ese modelo también propicia una construcción de identidad, es decir, porque promueve un aumento en la autoestima del alumno, este por su vez procura crecer en sus actividades se tornando más independiente en la búsqueda por conocimiento.

8. CONSIDERACIONES FINALES

Al final de este trabajo, podemos inferir cómo las tecnologías son importantes en la construcción del conocimiento dentro y fuera de la escuela, haciendo esta construcción efectiva, si se usa correctamente. Millones de años atrás todo comenzó por necesidad, y hoy seguimos en esta necesidad. Si, como hemos visto, aproximadamente 1,3 millones, los "hombres" si se arrastraron y subieron a los árboles para encontrar algo para comer, a lo largo del tiempo usaron las palabras para comunicarse, después pasaron a hacer sus propias herramientas de caza, y todo esto por necesidad, hoy no es diferente, la necesidad de comunicación, de saber transmitir los conocimientos y al mismo tiempo seguir el avance tecnológico que la sociedad sostiene es una tarea que requiere esfuerzo.

Es notable la diversidad tecnológica existente para que el profesor pueda utilizar en sus clases, sin necesariamente dejar al lado el libro didáctico. Uno de los objetivos alcanzados en este estudio fue conocer las diversas opciones de recursos, técnicas, herramientas y medios tecnológicos, como hacer el uso de estos y las leyes vigentes de nuestro país que, seguramente, apoyan su uso. Recordando que muchas de estas opciones tecnológicas y como usarlas advienen de experiencias adquiridas en los proyectos *Monitoria Virtual en la Enseñanza Superior y Laboratorio de Lenguas*, pertenecientes a la Universidad Estatal de Paraíba.

Percibimos la importancia del uso de NTIC's en la enseñanza de E/LE, justificándose por la necesidad de mejorar la utilización de la tecnología educativa y en cumplimiento de las

Leyes relacionadas con la aplicación de las nuevas tecnologías en la educación, adquiriendo así más un objetivo propuesto. Para tanto, fue mantenido la metodología utilizando la investigación documental, usando fuentes más allá de libros y documentos electrónicos, haciendo el uso de sitios web y de Leyes adecuadas al uso de las NTIC's.

A partir del documento Oficial analizado, el Resumen Ejecutivo del proyecto *Horizon* titulado "Panorama Tecnológico para la Enseñanza Fundamental y Media Brasileña", se puede decir que todos los objetivos de esta investigación fueron alcanzados. El análisis del documento nos mostró varias estrategias, tendencias y objetivos para la aplicación de las tecnologías en la educación en nuestro país. La propuesta en sí no deja de ser relevante, pero vimos que si puede hacer cambios en algunos puntos, entre ellos el destacado en este estudio: la metodología propuesta. De hecho, no siempre el propuesto es el mejor para ser aplicado, hay una serie de factores que influyen en la aplicación de una metodología, como por ejemplo, la infraestructura que ofrecen las escuelas.

Es evidente que la necesidad educativa sea muy solicitante de fuerzas, porque lo más difícil es la depreciación de la educación en nuestro país. Elegir los mejores recursos, herramientas y medios tecnológicos es absolutamente factible teniendo en cuenta la era digital que vivimos, la generación de estudiantes que nos rodean y las generaciones que todavía vienen. Estar abierto a nuevas propuestas se convierte en indispensable al profesor que busca la mejor clase, la mejor forma de educación, mejor formación de mentes pensantes. Reconocer buenas propuestas para la educación,

en este caso tecnológicas, es esencial. Propuestas que sirvan para elevar nuestra educación, explorarlas es un desafío necesario.

Por lo tanto, trabajar con las tecnologías (nuevas o no) interactivamente dentro y fuera del aula requiere una búsqueda de información actualizada sobre el uso de estas, así como la responsabilidad de mejorar el entendimiento de los estudiantes sobre el mundo natural y cultural en que viven. Se convierte en fundamental para el desarrollo del conocimiento estos intercambios de estudiantes con datos e información sobre el mundo y la historia de su naturaleza, su cultura, a través de las tecnologías, para que ellos puedan posicionarse y expresarse, significativamente, con los elementos observados, estando así preparados para ser mejor evaluados.

REFERENCIAS

ARRARTE, Gerardo. **Las tecnologías de la información en la enseñanza del español** -Manuales de formación de profesores de español 2/L Editorial Arco Libros. Madrid, 2011.

BOIKO, V. A. T.; ZAMBERLAM, M. A. T. A Perspectiva Sócio-construtivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-escola. **Psicologia em Estudo**. Scielo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2001. Disponible en: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf> > Acceso: 15 mar. 2014.

CONINGH, C.A, Fortanet van Assendelft de et al. **Aprendizaje cooperativo y flipped classroom. Ensayos y resultados de la metodología docente**. Universidad de Alicante, 2013. Disponible en:<<http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/333377.pdf>> Acceso: 19 jun. 2014

ENTONADO, Florentino Blázquez. **Sociedad de la Información y Educación**. Mérida, 2001.

GARCÍA, Concha Moreno. **Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del Español como 2/L**. - Manuales de formación de profesores de español 2/L. Editorial Arco Libros. Madrid, 2001.

GARCÍA-BARRERA, Alba. **El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes.** Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. N° 19, 2013. Disponible en: <http://www.adide.org/revista/images/stories/revista19/ase19_mono02.pdf> Acceso: 23 nov. 2013

GIL, Antonio Carlos. Como delinear uma Pesquisa documental?. In: _____ **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** Ed. Atlas. São Paulo, 2010.

GÓMEZ, Luz Adriana Osorio. **Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes.** Revista RUSC, 2010. Disponible en: < http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/view-File/v7n1_osorio/v7n1_osorio> Acceso: 23 ene. 2015

JDL. **Evolução humana.** Slide share, 2009. Disponible em: <<http://pt.slideshare.net/JDL/a-evoluo-humana>> Acceso: 15 mar. 2014
LIFELONG KINDERGARTEN. Mit Media Lab, 2007. Disponible en: <<http://scratch.mit.edu/> > Acceso: 27 fev. 2014.

LIMA, Patrícia Rosa Traple. **Novas tecnologias da informação e Comunicação na educação e a Formação dos professores nos cursos de Licenciatura do estado de Santa Catarina.** Florianópolis, 2001. Disponible en: <<http://www.inf.ufsc.br/~edla/orientacoes/patricia.pdf> > Acceso: 24 fev. 2014.

MOURSUND. *David*. **Aprendizagem Baseada em Projetos usando Tecnologia da Informação**. Disponible en: << <http://darkwing.uoregon.edu/~moursund/Books/PBL1999/index.htm>>> Acceso: 17 nov. 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeiras: Breve Retrospectiva Histórica**. No prelo. Disponible en: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>> Acceso: 16 mar. 2014.

PTI-Parque Tecnológico de Itaipu-**Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Foz do Iguaçu**. Disponible en:<<http://ead.pti.org.br/ntm/>> Acceso: 26 fev. 2014.

SABBATINI, Renato M.E. Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet A Plataforma Moodle. **Instituto EduMed**. Campinas. Disponible en: < <http://www.ead.edumed.org.br/> > Acceso: 26 fev. 2014.

SANTOS, M.; SCARABOTTO, S.; MATOS, E. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na Educação?. In: _____ **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 15841., 2011 Curitiba. Anais... Curitiba, PR: PUCPR. Disponible en: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5409_3781.pdf> Acceso: 20 fev. 2014.

SERRANO, Daniel Portillo. **Geração X, Geração Y, Geração Z.** Portal do Marketing, 2010. Disponible en: <http://www.portal-domarketing.com.br/Artigos/Geracao_X_Geracao_Y_Geracao_Z.htm> Acceso: 27 fev. 2014.

SOUSA, Robson P. de. MOITA, Filomena da M. C. da S. C. CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande, PB. Ed. Eduepb, 2011.

REFERENCIAS LEGALES

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de educação básica. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Secretaria de educação. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Secretaria de educação. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional. Secretaria de educação. Brasília: MEC, 2007.**

BRASIL. Programa Navegapará do governo do Estado do Pará. Secretaria de educação. Brasília: MEC, 2007.

LÚDICO Y LITERARIO EN LA VISIÓN KRAUSISTA: NUEVOS HORIZONTES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Luciene Fernandes Giordano Carneiro (UEPB –Campus I)

Alessandro Giordano (UEPB – Campus I)

INTRODUCCIÓN

Esta tesina, conforme el título, tiene como objetivo analizar el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera y, en particular, la autonomía de los alumnos a través del uso de la literatura de forma lúdica e interdisciplinar para organizar y exponer actividades, recursos y estrategias educativas que propicien el desarrollo de la alfabetización literaria. Además, la función de este trabajo es discutir el concepto de la palabra autonomía dentro de la perspectiva del pensamiento krausista discuriendo sobre el tema y sus fuentes con énfasis en investigaciones de la práctica educativa, para después exponer situaciones concretas y específicas de aprendizaje dentro de actuaciones docentes.

En este sentido, buscar el entendimiento dirigido hacia la iniciativa autónoma del alumno que puede utilizar asuntos cotidianos a partir de textos literarios para desarrollar su propio aprendizaje, a partir de su reflexión personal adquiriendo responsabilidades durante esta elaboración, es decir, reflexionando sobre las estrategias de estudio más acordes a sus necesidades y sus decisiones sobre la mejor forma de aprender en actividades que pueden ser realizadas en casi todos los aspectos cotidianos: el

hogar, el trabajo, el estudio, etc. Importa dejar sentado, además, que nuestro objetivo principal en este análisis es exponer y discutir las prácticas educacionales que están más acordes con nuestros procesos naturales de desarrollo psicológico para intentar demostrar que gran cantidad de los alumnos pueden ser beneficiados con la utilización en clase de actividades lúdicas a partir de los textos literarios en la adquisición educativa y hay que conceder que los alumnos que participan más efectivamente de actividades que utilizan literatura, tuvieron más probabilidad de retener lo que aprenden, a este punto nos interesa llegar porque la mayor parte del apoyo teórico está en los escritos de Francisco Giner de los Ríos y Julián Sanz del Río.

De estas circunstancias nace el hecho de que este artículo trata de didácticas de enseñanza de español, alejadas del método tradicional, hacia una práctica pedagógica que permita tener en cuenta las distintas motivaciones y necesidades de los alumnos, como también, del profesor que desempeñando su papel consigue equilibrar el grado de intervención hacia el discente, con perspicacia y, sobre todo, con pasión a los temas de mayor interés del aprendiente para conseguir deshacer el concepto de la educación cerrada en los libros y proponiendo una serie de conceptos encaminados a demostrar que hay maneras innovadoras para crear una secuencia didáctica que nos permita acercarnos de una educación libertadora que estimula la autonomía del estudiante, que en contacto con la propuesta denota una mayor facilidad para aprender participando en las decisiones que inciden en su aprendizaje, por medio de la motivación y efectividad en el proceso educativo.

1. LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA

La ideología krausista fue introducida en las escuelas españolas en 1843 por Julián Sanz del Río, influenciado por Krause, en continuación Francisco Giner de los Ríos, por Sanz del Río, pues sigue con la escuela krausista, juntamente con Fernando de Castro, Nicolás Salmerón, Gumersindo de Azcárate y otros profesores. Esos profesores estaban alejados de las universidades por defender la libertad de enseñanza y protestar contra las medidas controladoras de la enseñanza superior impuestas por el gobierno.

En 1875 se restauran en España la monarquía y la dinastía borbónica, y el Ministerio de Fomento (encargado por entonces de los asuntos de la enseñanza, entre otros) se ocupa de controlar rígidamente la enseñanza oficial. A tal efecto ordenó el sometimiento de los programas de enseñanza a la aprobación de los rectores y prohibió cualquier enseñanza que fuera contra el dogma o contra el trono. Un grupo importante de profesores, la mayoría de los cuales era krausista, se indignaron contra tal ataque a la libertad de ciencia y de enseñanza y manifestaron su protesta. Entre ellos estaba Giner (para entonces reconocido líder del grupo krausista), que fue detenido, encarcelado y desterrado. Por no cumplir con aquellas órdenes y por matizar la obediencia que debían a las autoridades académicas, todos ellos fueron expulsados de sus cátedras. Así se consumaba la llamada “Segunda cuestión universitaria”. (BERRÍO, 1993, p.3)

Por consiguiente, estos profesores crean la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.), que se dedica, en principio, a la

enseñanza superior y a la secundaria, y cuya regla básica era la neutralidad académica total de cualquier dogma político, religioso o moral.

La falta de recursos económicos y la negativa del Estado en reconocer oficialmente los estudios realizados en este nuevo centro de Enseñanza obligan Giner a dispensar la enseñanza superior, continuando con la enseñanza secundaria e insertando la enseñanza primaria. La Institución daba prioridad a la educación por encima de la enseñanza, y que tenía por finalidad formar hombres, siendo la ética el factor más importante.

Los primeros años, fueron marcados por muchas dificultades, el instituto era considerado como un colegio de verano. Con todo, Rafael Torres Campos buscó para el instituto, en la Exposición Universal de París, nuevos materiales pedagógicos, de hecho ha encontrado allí el método intuitivo de Pestalozzi y de Fröbel (discípulo de Krause y amigo de Sanz del Río), método utilizado por las modernas escuelas europeas. Con respecto al método intuitivo de Pestalozzi este tiene en cuenta que el conocimiento y la percepción para llegar a la conclusión lógica ocurre a través de la observación, comparación y análisis, en que el estudiante va a percibir y sentir la realidad en su íntimo. De manera que en el instituto no habían exámenes y los libros de textos no eran obligatorios, porque el estudio se concretizaba directo en la realidad, en la experimentación natural, además del respeto a la intimidad y a la autonomía del estudiante, práctica que Giner adoptaba en sus clases universitarias, y las mismas que en aquel momento fueran ampliadas y desarrolladas para la enseñanza secundaria.

Así considerado este método intuitivo, realista, autóptico, de propia vista y certeza, el método, en suma, de Sócrates, no es un proceso particular empírico, ni mejor entre otros, sino el único autorizado en todo linaje de enseñanza. [...] en los tiempos modernos merced a los esfuerzos de Rousseau, de Pestalozzi, de Froebel, va poco a poco extendiéndose a diversos estudios, en los cuales la indagación familiar ha de sustituir a aquellas antiguas formas expositivas y dogmáticas... (MORILLAS, 1969, 106)

La Institución Libre de Enseñanza fue creada en 1876, consecuencia de la conocida Cuestión Universitaria en que los profesores fueron suspensos, demitidos, exiliados porque defendían la libertad de elección en lo que concierne a los sumarios de las asignaturas en consonancia con su conciencia científica, no aceptando las reglas, los programas y libros de textos obligatorios, hay que mencionar, que fue esta la primera ideología defendida por el instituto.

Nace como un modelo de educación muy innovador para la España de entonces, el proyecto pedagógico intentaba promover una transformación global de la visión política, social, religiosa, ética y científica de forma interdisciplinar y, por lo tanto fundiéndose en una concepción vanguardista de mundo por veces recordando ideales del humanismo renacentista, que conviene subrayar también con base en una “educación socrática”.

El empeño de ese sistema pedagógico era formar individuos cultos de ciencia, con íntimo sentimiento religioso, íntegro moralmente, austero, solidario, con sensibilidad artística, físicamente saludable, con carácter sólido, amante de la

comunicación con la naturaleza, elegante, correcto en las maneras y comprometido moralmente con la reforma educacional. Ese ideal era creído por los fundadores de la institución, pues para ellos el hombre por naturaleza era bueno y que necesitaba sólo de circunstancias que proporcionaran esa naturaleza.

En ese sistema educacional no era permitido el uso de títulos académicos, porque, según los fundadores, la utilización de esos medios para la selección de candidatos únicamente servía para favorecer la brillante retórica superficial que consiste en un vergonzoso espectáculo adulador y el más importante para los institucionalistas era cumplir con desvelo los deberes, ser honrado, tener amor por la verdad, tener sentimiento por la enseñanza y vocación profesional.

Cuán graves alteraciones puedan traer consigo estos principios en la llamada *jerarquía académica* construida sobre bases enteramente distintas, se comprende sin dificultad, y no hay por qué exponerlas en esta *institución*, donde no se halla establecida dicha jerarquía. (MORILLAS, 1969, 115)

Para ser profesor en el instituto era necesario ser conocedor de la cultura, ser grande investigador, éticamente ejemplar, vocacionalmente interesado por el trabajo y por los métodos defendidos por la institución, pues se trataba de evitar a todo coste la burocratización del profesor por adulación o por falta de estímulos. El profesor a que soñaban los institucionalistas nunca intercambiaría su trabajo ni su compromiso moral a favor de la educación por más o menos dinero.

El concepto general del instituto puede ser explicado a través de la imagen de un niño, polo céntrico, como germen de la libertad racional y natural, simultáneamente, o sea, un individuo único, original, merecedor del máximo respeto.

En ese sistema no eran inclusas *creencias religiosas, pero conceptos científico-filosóficos de mundo. Afirmaban que era posible el descubrimiento de las verdades por la propia confianza natural del individuo a través de la libertad de pensamiento que haría con que este encontrara por sí “la verdad”. Para ellos, sin el propio examen consciente de la íntima verdad nadie debe afirmar o negar cosa alguna, mucho menos religiosa.*

*El sistema filosófico estaba construido para expresar un todo cuyas partes se encuentren encadenadas entre sí en un conjunto en que cuyas partes, aunque sean independientes entre sí, se necesitan, de forma mutua, para completarse, como dice Giner(1925, 5),”No hay actualmente” apud Krause en la lengua ningún otro término como el de la expresión **organismo u organización** para designar la categoría del Ser que tenemos ante nuestra vista...” con el objetivo principal de explicar que estos términos no afirman que Dios está formado o dividido en órganos, no obstante su determinación como un miembro del cuerpo humano y cosa natural en el espacio. Esto podría entenderse también que el Yo y el otro que yo necesitan conocerse entre sí para llegar al conocimiento de Dios y entender que son partes de una misma unidad, la verdad única y fundamental que son como confirma Posada apud Flint (1981,39) “la existencia del Ser uno y absoluto que comprende todo ser, la esencia (**Wesen**) que es la sustancia de todo lo que es, de Dios.”*

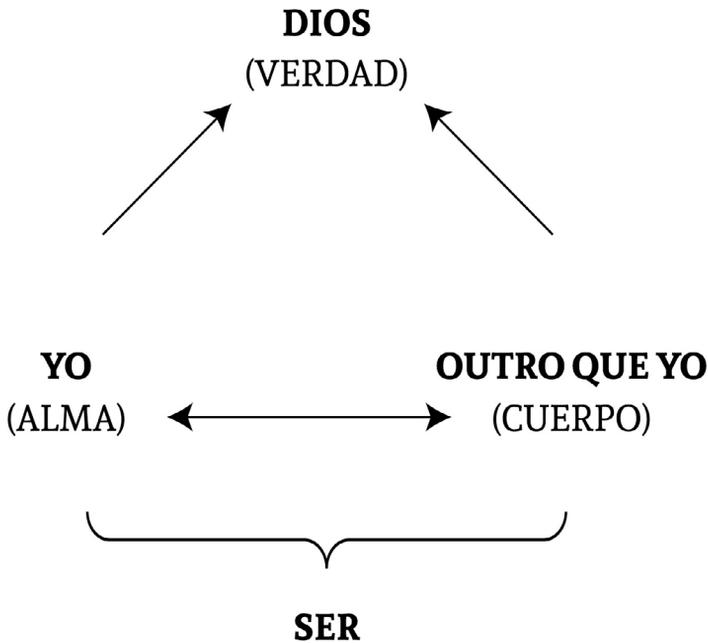


Figura 1 (Creación propia)

LA CIÊNCIA DEL SER. De esta consciencia inmediata del yo, -de sí-, intuición, obra de actitud total del espíritu, que se recoge y se contempla directamente, sin desdoblarse, de modo inmediato – el sujeto- por esfuerzo analítico – se eleva- seguro de sí, *de que es quien es*, a la esencia del Ser con quien se sentirá como fundido – misterio místico- aunque permaneciendo distinto – consciencia del límite- en cuanto contempla en sí la esencia del Ser Dios. (POSADA, 1981, 40-41)

En el origen de la creación de la Institución Libre de Enseñanza, encontramos un proyecto de regeneración moral que no se modifica a lo largo de sesenta años de existencia: es el intento de crear al “hombre nuevo”, basado idealmente en el proyecto de la filosofía krausista, capaz de lidiar con la situación moral del país, profundamente degradada; y lo que es más importante, de vencer y potenciar una nueva plantilla individual y colectivo, más racional, más ético y más humano.

La relación entre el educador y educando no se daba de forma pasiva, pues el alumno no era tratado como un ignorante receptivo, por primera vez en España la educación era dada de forma activa, el educador estimulaba las características personales de los alumnos para estimularlos y hacer desarrollar sus talentos según el nivel de conocimiento de los mismos. Para eso se servía plenamente de provocaciones suministradas por la vida real: la naturaleza, el arte, la familia, la industria, la música, etc. La misión del profesor era alimentar la fuerza individual que acentuaba el potencial original del aprendiz. Esa plantilla era muy eficaz, también, para alumnos muy tímidos y callados que al contacto con la naturaleza y al aire libre intercambiaba ideas con su maestro y compañeros con naturalidad en las discusiones, incluso interrumpiendo, riendo o jugueteando. Jamás figuraría en el instituto el “profesor-poseedor”, aquel que obtenía toda la verdad contra el alumno que debería digerir todo contenido para el día del examen.

Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda la intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Romped esas

enormes masas de alumnos, por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección o a alternar en un interrogatorio de memoria, cuando no a de presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. (MORILLAS, 1969, 107)

En las aulas habían alumnos de todas las edades, desde los más pequeños hasta los mayores y ya universitarios porque, a menudo, se intentaba motivar a los alumnos y proporcionarles el intercambio de ideas y experiencias, además de les hacer responsabilizarse por sus propios desarrollos, por la evolución de sus propias tareas. Para tanto era imprescindible salir al campo para comprender y amar la naturaleza. Mientras tanto, la vida escolar no era dividida en periodos: primario, secundario, superior o universitario, sino simplemente el instituto se proponía a enseñar todo y el alumno quien decidía a que nivel pertenecía a través de una reflexión crítica personal, en otras palabras, un concepto de mundo en carácter total y a la vez unitario y armonioso. Hombre, sociedad y naturaleza indivisibles, así según MORILLAS (1969) era imprescindible para el profesor ver a los alumnos excitados por su propia espontánea iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten ya que son algo en el mundo e que no es pecado tener individualidad y ser hombres.

La institución tenía una consideración especial por las actividades físicas, la cultura del cuerpo, el deporte y la destreza manual para trabajos. Según los institucionalistas un cuerpo saludable, ciertamente, ayudaría en el desarrollo intelectual y artístico. Por fin, los alumnos más inteligentes debían ser valorados

por sí mismos y no porque absorbieron conceptos de otros para un fin puramente demostrativo, exhibicionista, superficial e inútil.

Es imprescindible dejar sentado que en España, en el siglo XIX, la "Institución Libre de Enseñanza" era responsable por la alfabetización de los estudiantes en la perspectiva sociocultural e interdisciplinar, fomentando el aprendizaje a través de temas que pudieran interesar al alumno, práctica que conlleva a una situación teórica y práctica sin olvidar el concepto de la libertad, de la propia literatura y en particular la vida. Superar las barreras del lenguaje y de la escritura para consolidarse dentro de este, fue el objeto de este método, como afirmó Francisco Giner de los Ríos, fundador de la institución: "La poesía exige, como todo arte, un asunto, algo real, visivo, de cuya unión con la fantasía del artista nazca la concepción que ha de trasladar en sus obras; no hay poesía sin objeto". Es ver al alumno como futuro profesional adulto, capaz de ser crítico y para que este hecho sucediera sería esencialmente imprescindible la práctica de la literatura como un elemento que podría ser el punto de unión, sino el punto de partida para otras asignaturas, un aporte capaz de ayudar al discente en el mundo. De esta manera, es importante utilizar obras literarias como elemento esencial del aprendizaje interdisciplinar para explotar el pensamiento crítico y auxiliarle en su inserción en la sociedad.

"Pero la literatura no se desenvuelve únicamente – valga la expresión – dentro de sí misma, sino que camina con todas las otras manifestaciones humanas, regida por la ley superior común de la Historia universal. Y como parte muy principal que es de ella, guarda con esta Historia esenciales relaciones; y las guarda también, por tanto con los demás elementos sociales que, interviniendo en

su trama, la prestan condiciones y auxilio.”
(MORILLAS, 1969, 60)

En esta perspectiva, es posible pensar que se puede producir una educación integral a través de la lectura, visualización, y la práctica de la libertad. El dominio y el placer de la lectura pueden abrir caminos para el éxito escolar, también contribuyendo para el desarrollo de la personalidad intelectual y afectiva. Sin embargo, pocos niños tienen acceso a diversas lecturas, y normalmente el primer contacto en la escuela ocurre de manera equivocada, hecho que puede quitarles el encanto por la lectura, cuando a ellos les debería causar encanto leer. Muchos de nuestros profesores también aprendieron a "leer" de esta manera, equivocada, todavía siguen enseñando de la misma forma, no se descubre el placer del texto, se fastidia de la propia lectura. Leer no debería ser solamente una exigencia didáctica, pues "[...] O que falta, portanto, é antes de mais nada difundir a idéia de que a leitura é uma fonte de prazer, não um encargo ou amolação” Midin (2005).

Así, la idea de este estudio es el resultado del interés y la necesidad de investigar la importancia de los textos literarios y los cuentos infantiles en particular para la enseñanza en la educación media, buscando comprender de qué manera el uso de estos materiales pueden conducir al alumno una mejor formación cultural, literaria e interdisciplinar, porque el texto literario permite al estudiante ampliar sus conocimientos, por la naturaleza misma, desde aspectos discursivos hasta la relación con otras disciplinas y otros campos del saber humano.

2. ESTUDIO METODOLÓGICO: PROBLEMAS Y MOTIVOS.

Una literatura libre de fichas, cuestionarios para apuntes, de producciones artísticas impuestas y correcciones, a menudo, grotescas, sino la práctica del natural, propósito de este estudio, incluso considerando aspectos disciplinarios, la educación y la evaluación, como la dinámica de la educación básica en el contexto brasileño. Así, se propone una enseñanza literaria sin cadenas, herramientas didácticas estas que reducen la capacidad de los estudiantes para desarrollar y conocer que contenidos y temas que les pueden interesar en el texto literario, iniciativa que no es nueva, sino que forma parte como una de las mejores herramientas diferenciadoras para la enseñanza de una lengua.

Hoy en día, todavía, es mínima la lectura de textos literarios con los objetivos distintos de su foco principal - el placer, el conocimiento-, e ilustrando solamente la hoja para que no esté demasiado blanco, para hacer actividades que incluyen la producción de fichas de lectura, extracción de contenidos gramaticales, de esta manera la práctica de este tipo de lectura destruye el gusto y el placer por leer. Según Werthein (2005): “Há no Brasil, de acordo com o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), 16 milhões de analfabetos absolutos, com 15 anos ou mais (9% da população). Os estudos apontam, ainda, que só um terço dos brasileiros domina os princípios básicos da leitura e escrita. Os outros 66% lêem, mas não entendem sequer textos simples”.¹

1 Hay en Brasil, conforme el indicador nacional de analfabetismo (INAF), 16 millones de analfabetos absolutos, con 15 años o más (9% de la población). Los estudios apuntan, todavía, que solo un tercio de los brasileños domina los principios básicos

Para estimular el placer de la lectura es necesario invertir en la inteligencia y en la sensibilidad del niño, para que sea capaz de aprender "con el texto," haciéndose necesario el desarrollo de propuestas que auxilien la lectura, profesionales que interactúen, y que sean capaces de descubrir la verdadera función literaria y didáctica de un cuento, y así multiplique el saber.

Según Freire (1986, p.11), "uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo"². Hecho que hace del ser humano, de los niños, en este caso, pueda, a través de él mismo, experimentar una transformación social, aprendiendo sobre el sentimiento y la razón. Así, los cuentos se convierten en algo de vital importancia en este proceso, ya que provoca al niño, además del aprendizaje de escucha, habla, lectura y escrita, el desarrollo del espíritu crítico para que consiga situarse mejor en el espacio y en los ambientes en los que forma parte como ciudadano.

La práctica literaria (lecturas de la práctica social de los textos literarios) es una necesidad vital hoy en día, sino que se debe hacerle un buen uso, principalmente en la escuela, con el fin de ofrecer al alumno, los recursos necesarios a la organización, a la humanización y a la concientización del niño en diferentes situaciones cotidianas en las que pueda utilizar lo aprendido.

de la lectura y escrita. Los otros 66% leen, pero no entienden siquiera textos sencillos. (Traducción propia)

² Una comprensión crítica del acto de lectura se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o lenguaje escrito, pero se anticipa y se alarga en la inteligencia del mundo. (Traducción propia)

En este contexto, el alumno, visto como un ser en proceso de formación de sus valores éticos reconoce en las producciones literarias y culturales aspectos en transformación que probablemente le llevarán a la criticidad, a la práctica social de la lectura placentera y crítica.

Conste, pues, que los temas de la familia y de la moral se justifican, porque direccionan la investigación hacia el perfil de los alumnos y de la escuela y porque son temas dinámicos y muchas veces polémicos por sus interpretaciones que cambian de sentido porque reciben sentido dependiendo del contexto social en que el alumno está inserido. Debemos insistir sobre este punto material que afecta a las estructuras escolares y en el proceso que no es sólo de la enseñanza y del aprendizaje, pero una educación para la vida. Muchas veces los rápidos cambios en la institución familiar y en las nuevas formas de familia no llegan correctamente a la escuela, por eso en forma de cuentos se puede abrir este diálogo sin prejuicio por entrar naturalmente y sin agresión en la clase, casi metamorfoseado de algo no verosímil abriendo camino para que el alumno hable, intercambie ideas y aprenda conceptos nuevos para temas antiguos e dogmáticos en relación a la familia.

En la enseñanza de idiomas, el cuento es una herramienta de extraordinario potencial como una propuesta y presentada, como nos proponemos hacer, puede proporcionar un alto grado de participación de los estudiantes en la actividad a través de trabajo serio y al mismo tiempo atractivo. Una combinación de rigor y creatividad, sin duda, importante cuando el objetivo es llamar la atención sobre el mundo de los valores.

La cuestión problema se presenta más visible cuando nos damos cuenta de que hay varias prácticas e intentos por parte de los profesores, junto a sus alumnos, resultados positivos cuanto al dominio de la lectura y escrita, resultados, muchas veces, evaluados por una perspectiva ni siempre correspondiente con la realidad o simplemente que no está en consonancia con el deseo de los estudiantes. En la mayoría de los casos, la lectura del texto literario es tratada en el aula de clase sin una discusión previa para traer mayor significado al texto y el género literario al cual pertenece el texto, sobre la estructuración formal de la escrita y la reflexión en el texto, social y cultural.

No ejercitar la lectura de textos literarios en las clases, especialmente el cuento, es una de las razones por las que quiero abordar el tema, aunque sobre una otra perspectiva interdisciplinar. En mi opinión problematizar el tema en cuestión, el mayor favorecido es el alumno, porque sumado a otras actividades que se desarrollaran conjuntamente con otras áreas de conocimiento verá el mundo a través de la emisión de nuevas perspectivas conseguir explotar logro mayor de lo esperado, debido a que los textos tomarán un sentido más cotidiano y cerca de los niños para que se puedan relacionar con sus problemas diarios.

Así, es necesario desarrollar en los niños el placer de la literatura. Según Perrenoud, “[...] o principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com sua experiência”³ (2000, p.15). Los niños van a sumergirse en un

3 [...] el principal recurso del profesor es la postura reflexiva, su capacidad de observar, de regular, de innovar, de aprender con los otros, con los alumnos, con su experiencia. (Traducción propia)

mundo imaginario creado por el cuento encantador. Pero también, según concebimos, interpretar los datos socioculturales presentes en cada escritura, porque la magia de la literatura no se cerrada en si misma: es necesario la discusión de cuestiones planteadas, de directa o metafórica, en la construcción textual. Lograr hasta este escalón no es una tarea fácil para los que entran en el proceso de educación literaria, conforme estamos sugiriendo.

3. LA PRÁCTICA DEL ELEMENTO LÚDICO EN LAS CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA

Es un tema, muchas veces, complejo de enfrentar como objeto de investigación didáctica por su carácter informal, de manera que toda la terminología lúdica relativa a la estructuración del horizonte educativo con base en conceptos menos teóricos y más prácticos son olvidados por los educadores y la práctica de la planificación de este tipo de herramienta como aporte didáctico escolar no busca integrar las cuatro destrezas básicas para la enseñanza de lenguas, sino de manera aislada, poniendo en el suelo su entorno integrativo e interdisciplinario, en contraste con lo que se debería buscar, o sea, una acción interactiva y sinérgica de las diferentes disciplinas en conjunto, que es un elemento esencial en la intervención motivacional del estudiante, que busca eliminar las contradicciones en los estilos de la enseñanza y del aprendizaje.

A pesar de que no todo está perdido, sin embargo, la esperanza de la construcción, al menos en términos de comunicación convencional por parte de algunos pesquisidores que son profesores de lenguas, están pesquisando y experimentando

métodos pedagógicos capaces de relacionar temas y experiencias a partir del elemento lúdico. Es decir, cuando el trabajo converge en un sentido más lúdico el proceso de enseñanza y aprendizaje no se centra solamente en el desarrollo cognitivo, sino también en el cognoscible, lo que aumenta la retención del contenido por parte del alumno, es ir más allá de las interacciones conceptuales y actuar con esquemas interactivos, que pone relieve en la motivación para el aprendizaje basado en la significación (su valor en "cuestiones de significado") de los temas y apoya la construcción del conocimiento que no tiene la finalidad cerrada en sí misma. En otras palabras, se propone la enseñanza lúdica a partir de un presupuesto interdisciplinario como un proceso orgánico, un carácter sistémico, en que las metas, objetivos, procedimientos, metodologías, temas y contenidos culturales constituyan una secuencia coherente, en la que la contribución de cada disciplina se representa en la cultura ángulo, epistemológica y metodológica en un contexto que los describe con precisión, en su especificidad, a partir de la unidad de la acción subyacente cultural y operativa, a la vez de la enseñanza que ayuda aprender a aprender.

Estamos proponiendo un medio divertido y no convencional con el fin de desarrollar la ciudadanía y los derechos humanos, como también, con el objetivo de mejorar la estructura de la enseñanza, superando las barreras (sobre todo mental) entre las disciplinas y los profesores de las mismas, para llegar a un proyecto educativo enraizado en una cultura importante y fundamental para las decisiones y estilos de vida de los jóvenes, y esto, entre otras cosas, en una perspectiva histórica de la extrema problemática y en construcción de mejores escenarios para el futuro, a fin de dar un

paso más hacia la interacción entre diferentes disciplinas, ya que se puede considerar que la perspectiva de impacto con un tema presupone una consulta previa, y en términos de la creación de un currículo escolar cabe la discusión entre los maestros para obtener sistema disciplinas individuales que desarrollen su itinerario curricular aprovechando los "nodos temáticos multidisciplinares". Aportaciones que van a propiciar una mayor énfasis al enfoque lúdico, que al mismo tiempo, no disminuye la productividad o especificidad de las disciplinas, sino que hace hincapié en la peculiaridad de sus lenguas o códigos, en sus estatutos, en el epistemológico, en la originalidad y en su importancia para auxiliar el camino del conocimiento para el estudiante, sin embargo siempre partiendo de una idea compartida y explicitada de la unidad de la aventura de la diversidad cultural, así como individuales de una civilización que no altera la complejidad de sus múltiples facetas, sino que las recupera al reconocer el significado profundo de la función social de la escuela, que está mucho más allá de la lógica de un tema como la educación puramente científica y teórica, que si planteada solamente en la teoría sin la práctica o el contexto de formación integral del alumno pierde sentido, y este difícilmente será un futuro sujeto histórico activo, un futuro ciudadano del mundo, que dispone de la conciencia crítica, cultural e histórica, el ciudadano que sabe su papel en el progreso de la civilización a que pertenece.

Así, las actividades lúdicas aportan situaciones interdisciplinarias que propician una educación ciudadana a través de las relaciones humanas entre alumnos y profesores durante las actividades, a continuación, todo lo que va con ella tiene importancia

fundamental en la formación de cada estudiante (sujeto a las características específicas de su plan individual de estudios) y de cada profesor que aprende junto con los alumnos, así, este aporte didáctico se vuelve en un elemento de fundamental importancia en función a la perspectiva de los objetivos educativos y de la acción del proceso de crecimiento humano y cultural.

Al arte de nuestra convivencia con la Naturaleza sigue inmediatamente el que aplicamos a nuestras relaciones con otros espíritus, ora para recibirlos en nosotros [...] ora para obrar y penetrar en ellos en cuanto es compatible con la libre espontaneidad e independencia que caracteriza la vida del alma; tal sucede, entre otros [...] al maestro, que en el choque y contraste de su pensamiento con el del discípulo, sacude en éste el ánimo apocado y le despierta al ansia de la razón. (MORILLAS, 1969, 34)

A los estudiantes les gusta participar de actividades culturales a partir del lúdico, aún más se ocurre fuera del ambiente del aula. También llevarles tareas divertidas es una necesidad que hay que plantearse cuando en la posición de docente uno quiere proponer un nuevo estilo de clase. Considerando que por detrás de una actividad lúdica existe siempre un intento pedagógico mucho mayor que un juego, junto al profesor los alumnos trabajan de modo a producir materiales auténticos para el propio desarrollo, acción que posteriormente les proporcionará el autodescubrimiento, y sobretodo explotando talentos que existen en las escuelas y que pasan desapercibidos por la disciplina cerrada en las clases tradicionales, generalmente monologadas e extremadamente teóricas.

Traer actividades lúdicas consiste en llevar aportaciones prácticas de la vida, del real, de hechos ya experimentados que a partir de aquel momento formarán parte de la experimentación práctica de la teoría de modo divertido y relajado, hecho que conviene ser subrayado porque conlleva a una mejor fijación del contenido por formar parte de la realidad del discente.

Avanzando en este razonamiento, las actividades que se desarrollan en aula, también se pueden repetir en un ámbito mayor, es decir en la escuela para atraer el interés de otros alumnos y también de profesores más alejados de las prácticas escolares que ocurren fuera del ámbito del aula. Hay que mencionar que todo eso parece confirmar que en estas ocasiones los docentes de distintas asignaturas colaboran para mejorar las actividades, en efecto, la ayuda de todos para la realización de actividades culturales es imprescindible para el desarrollo de la misma, y es un hecho de valor inestimable para la experiencia académica de los estudiantes y principalmente para los docentes que disminuyen su especialización en determinados temas para abrirse a la práctica de la interdisciplinariedad en el aula de clase, definitivamente actitudes que facilitan un mayor cambio de ideas entre profesores y alumnos con la comunidad escolar.

En efecto, de acuerdo con Sarlé (2008), uno de los principales problemas que enfrenta la escuela consiste en resolver el problema que es conseguir proporcionar una integración más efectiva entre las asignaturas para favorecer la construcción de conocimientos nuevos. Dificultad que es causada generalmente por las características que asume la escuela. De manera puntual me refiero a la situación de enseñanza que puede operar como un

espacio de poder y control del conocimiento, como un proceso que tiende a la descontextualización del conocimiento y a la falta de experiencia a través de prácticas pedagógicas que no poseen en sí el contexto social y el cotidiano de los alumnos; el conocimiento no es mucho más que una transmisión ritualizada de contenidos dogmatizados.

Se puede a través de tareas lúdicas enseñar a los alumnos sus derechos y deberes, además del contenido curricular de la asignatura, como, por ejemplo, las competencias de los alumnos y, es deber del profesor no solamente formarles a los alumnos en unas competencias básicas, sino también en unas meta competencias, de manera que ellos puedan autónomamente seguir aprendiendo por sí mismos cosas nuevas, situaciones o aportaciones teóricas direccionadas a la práctica que todavía no existan, que no se han inventado.

Esto no significa que se pretenda "amoldar" cualquier contenido escolar a cualquier juego, o que todas las actividades deban ser "transformadas" en juegos, sino que, al diseñar la propuesta de enseñanza, se contemple la posibilidad de juegos que amplíen la experiencia lúdica de los niños. Así como no se puede usar el juego para cualquier cosa, tampoco se puede presionar al contenido para que se adecue a un formato lúdico. Sin embargo, en el conjunto de una serie de actividades organizadas bajo un eje, el juego puede tener un lugar particular. Desde esta perspectiva en lugar de ver al juego como "aislado" de la enseñanza o como "territorio propio" del niño, el maestro puede diseñar juegos que faciliten la apropiación de la parcela de realidad que se busca enseñar. (Sarlé, 2008, 4)

Consideramos ahora una producción teatral como actividad lúdica, momento en que los alumnos en grupos tendrán que producir escenas teatrales, así ellos mismos serán responsables por dividir las tareas, seleccionar un texto más adaptado para este fin, y en un segundo momento van a leer y discutir la obra para en un tercer momento escribir un guion con las charlas de los personajes, el profesor puede y debe ayudarles en estas tareas. Se debe agregar, que en un momento anterior a la proposición de la tarea, el profesor ya tendrá planteado la función didáctica con lecturas sobre investigaciones que traten de la interdisciplinariedad, especialmente en referencia a un tema que no está cerrado en sí mismo, sino también con respecto a los sistemas transversales para sacar los conceptos más acordes y pertinentes al tema de la actividad a ser desarrollada y para fundamentar metodológicamente como éstos, sin confusión, proporcionarán la puesta en práctica dentro del aula de las destrezas básicas para el desarrollo del aprendizaje de E/LE. Esta propuesta tiene como objetivo proporcionar a los alumnos un tipo de lectura más agradable y divertida, explotando no sólo la competencia oral, sino también la comprensión lectora cuando este consigue extraer de la obra su esencia (la escena emblemática) que está mucho más allá de la comprensión lectora, casi como un diálogo entre alumno e el autor, actividad que requiere la escritura de un guion a partir de la charla de los personajes, hecho que aporta la comprensión auditiva, además es tarea que explota naturalmente la familiarización con el género para al final culminar en el texto escrito favoreciendo el desarrollo de la expresión escrita, y por último la expresión oral a través de las pruebas teatrales y la presentación en público.

En la enseñanza de una lengua segunda conviene tener presente que, al igual que en la lengua materna, la enseñanza de la expresión escrita debe seguir a la expresión oral. Con ello no queremos afirmar que no pueda iniciarse la enseñanza de la manifestación escrita hasta que no se haya conseguido un perfecto dominio oral de la lengua, sino que cualquier práctica de expresión escrita tiene que tomar como punto de partida la actividad oral. Sobre todo para principiantes, el uso de la escritura tiene que apuntar fundamentalmente a reforzar lo practicado oralmente. (MARÍN Y LOBATO, 2008, 73-74)

Las actividades lúdicas, por su carácter poco aburrido, principalmente para los más pequeños, sirve en gran medida para inculcarles la costumbre de la lectura placentera, crítica y dialogada que debe ocurrir entre lector y autor. Definitivamente, el profesor debe siempre buscar el desarrollo de campañas en la escuela que proporcionen el buen hábito de lectura crítica. Además de los libros, también las músicas tienen gran importancia en las actividades culturales, pues se puede a partir de ellas enseñarles a los alumnos desde el género textual y literario hasta el gramatical y lexical, oportunidad en que el profesor puede hacer comparaciones positivas sobre la música clásica y la popular, siempre resaltando la importancia de las dos, porque muchos temas clásicos pueden ser reconocidos por los estudiantes en el popular, y fomentando de este modo el orgullo social y la construcción de una identidad más respetadora, y lo más importante es que se puede organizar una audición en cualquier lugar.

La pintura también forma parte importante en las actividades lúdicas porque jóvenes talentos pueden estar

adormecidos por tantas asignaturas teóricas que no les proporciona una ocasión para aflorar su genialidad; pudiéndose utilizar grandes obras de arte como fuente de inspiración y relación interdisciplinar con otras asignaturas, hecho que puede culminar en una exposición de arte para el disfrute de todos, momento en que los alumnos pueden presentar su obra y dialogar sobre ella con toda comunidad escolar, de este modo los discentes podrán contemplar obras que también a ellos pertenecen.

Acreditamos que se debe dar una mayor énfasis a la noble arte del teatro porque forma parte de las actividades que abren más oportunidades para que los alumnos participen, es decir, se desarrolla desde las charlas, el montaje del escenario, las ropas, los guiones por parte de los entusiastas voluntarios, y esta producción atrae siempre más gente que quiere participar de algún modo, lo que proporciona una mejor socialización de la comunidad escolar, y en continuación con la comunidad en general, es cómo educar a los padres a través de los hijos. Se pueden representar obras clásicas en una relectura a partir del contexto social de los estudiantes, como también recitales de poemas al final de las presentaciones, incluso, y más importante, si los poemas son de producción discente.

El cinema y el teatro son herramientas poderosas al final de las clases, cuando los alumnos ya están cansados y así mismo se quedan allí en el aula para asistir una película, o una escena teatral.

4. LOS JUEGOS UTILIZADOS COMO PARTE DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Una gran dificultad para insertar los juegos en el planteamiento didáctico, en primer punto se debe al hecho de que demanda mucho tiempo para planear una actividad que integre todas las destrezas y en segundo porque se pierde tiempo en esta elaboración que impide la conclusión en tiempo hábil del contenido programático sugerido y cerrado en el libro didáctico adoptado por la escuela. Añadiéndose, que los profesores de lengua normalmente tienen menos horas para sus clases y ocupan de forma general un espacio menos privilegiado en la escuela, así las clases de lengua son puestas en conveniencia de otras asignaturas más privilegiadas. Eso dificulta la posibilidad de capturar los principios y conceptos generales implícitos en un juego, que fomentado por el desprestigio de la comunidad escolar conducen los alumnos a tratar la asignatura de español como algo de poca importancia. Todo esto imposibilita la realización de secuencias didácticas con textos literarios porque demandan más tiempo para su ejecución de modo que resulta difícil plantear tareas de forma interdisciplinar para lograr transferir un conocimiento de un contexto a otro.

En este sentido, darle un lugar al juego en la escuela y respetarlo como tal supone atender que "jugar una vez" no es jugar de verdad. El carácter recursivo del juego y el tiempo que demanda "saber jugar", como expresión de la autonomía y libertad/decisión de jugar, requiere que cada vez que se incorpora un juego nuevo en la escuela (cualquiera sea su tipo o modalidad) el maestro prevé que se juegue más de una vez. Esto no significa

necesariamente que se juegue de la misma manera. A lo largo de la secuencia propuesta, conservando su sentido o estructura profunda, los juegos pueden enriquecerse a partir de la inclusión de nuevas reglas o condiciones de ejecución. Jugar requiere tiempo para dominar el formato del juego y poner atención en él. (SARLÉ, 2008, 5)

Plantear en que ocasiones se puede desarrollar de manera más eficiente el juego, es la clave de secuencia de enseñanza, porque supone que el maestro planteé la inclusión de juegos cuando organiza una propuesta amplia que complete el contenido programático por el libro didáctico e incluir texto para después presentar las tareas lúdicas, puesto que el juego debe ingresar en el aula como algo más que juego libre, sino como tarea directamente relacionada al aprendizaje de manera más relajada y complementaria del texto literario. Se debe agregar que los juegos forman un espacio original de creación e intercambio de ideas, un momento abierto a sus opiniones y oportunidad para que los alumnos puedan introducir en el acto creativo su propia identidad. Estudiantes que poseen un mejor desempeño en pintura puede cambiar ideas con uno que escribe poemas y otro a que le encante las matemáticas, en continuación uno ayudando al otro. Así, es un espacio abierto por texto literario que puede ser aprovechando para hacerlos vivir las sensaciones de los personajes e inculcarles la tolerancia, el respeto y la unión, y también proponer a los alumnos como actividades lúdicas excursiones al aire libre y actividades culturales dentro y fuera de la escuela, que pueden ser, desde obras de teatro, conciertos, conferencias y visitas a lugares artístico culturales. Así definida, la

secuencia lúdica se caracteriza por atender conjuntamente tres aspectos clave de la enseñanza y del juego:

- a. la intención explícita del equipo docente de mediar en la situación creada a través de los objetos, las consignas iniciales y los diferentes modos de acompañar a los niños;
- b. el asentamiento de la propuesta didáctica en los conocimientos previos de los niños, y
- c. la consideración de las reglas implícitas y convencionales propias del juego y de la enseñanza. (SARLÉ, 2008, 6)

Además, conseguir que los alumnos hagan presentaciones en distintos cursos dentro de la universidad para proporcionarles un momento de intercambio cultural dentro del ámbito académico, y en contrapartida, un retorno en talleres ofrecidos por los universitarios para proporcionar a los estudiantes de la escuela secundaria experiencias únicas para sus vidas. Hay que mencionar, además, se puede descubrir en la escuela y en la academia grandes talentos que un día pueden representar el país en congresos internacionales, considerando la baja frecuencia en las asignaturas humanas debido al estímulo mayor ser direccionado a las asignaturas científicas.

La enseñanza también debe tener en cuenta los juegos para inscribir las experiencias potencializadas y contextualizadas dentro de una tarea esencialmente lúdica para el aprendizaje de los contenidos, porque enriquece el aula con nuevos contenidos que están ocultos en los juegos de forma agradable, para una mejor fijación de los contenidos que serán enseñados desde las múltiples perspectivas y en términos mucho más accesibles para los alumnos. Los juegos son elementos que posibilitan ensayar o ajustar nuestras

acciones a fin de jugar cada vez mejor y facilitar la apropiación del contenido que ocurre de manera placentera y que hace más agradable la situación de enseñanza, momento en que lo importante es disfrutar de la verdadera labor en grupo, para experimentar la producción lograda a partir de los esfuerzos de todos.

5. LA FINALIDAD DE LOS TEXTOS LITERARIOS EN LAS CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA

Se puede utilizar una obra literaria en la clase para trabajar las competencias lingüísticas, también como herramienta de estudio para servir al desarrollo en todos los ámbitos del conocimiento humano de forma juguetona y menos científica para proporcionar una mayor integración para el beneficio de toda la comunidad.

La culpa del desprestigio de la literatura en nuestra sociedad occidental ocurre porque el concepto de inteligencia está basado en la forma cómo todo que se aprende en la escuela se pueda utilizar para conseguir un provecho financiero, aunque a largo plazo. El concepto de escolarización y aprendizaje está vinculado también al uso de la lengua, pero no como forma de integración social, pero de qué manera se puede utilizarla como fuente de poder y prestigio social.

Es necesario utilizar la literatura para enseñar de manera natural y para crear actividades que exploten los conocimientos previos en relación a los contenidos de aprendizaje, y que haga el alumno percibir la relación que existe entre los contenidos y los conocimientos que ellos mismos ya poseen. Se debe agregar que los textos literarios cuando bien utilizados ayudan a perfeccionar

las cuatro destrezas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, y todo eso parece confirmar que la literatura es un elemento básico que aporta innovaciones.

Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. (COSSON, 2012,23)⁴

Hay que reconocer, todavía, que utilizando tareas más divertidas podemos hacer que el estudiante conozca las reglas principales de la gramática para hablar, hable con más fluidez y competencia y, en efecto, con respecto a algunos rasgos y aportaciones de un contenido en particular, pueda llegar más allá de la etapa de la aproximación de ideas y tratar de entender lo que significa y cómo se conecta a los rasgos lingüísticos, hecho que tiene influencia sobre las relaciones humanas.

4 Después, falta a unos y a otros una manera de enseñar que, rompiendo el círculo de reproducción o permisividad, permita que la lectura literaria sea ejercida sin el abandono del placer, pero con el compromiso de conocimiento que todo saber exige. En este caso es fundamental que se coloque como centro de las prácticas literarias en la escuela la lectura efectiva de los textos, y no informaciones de las asignaturas que ayudan a constituir esas lecturas, tales como la crítica, la teoría o la historia literaria. Esa lectura no puede ser realizada de manera asistemática y en nombre de un placer absoluto de leer. (traducción nuestra)

La relación entre las competencias básicas y las diferentes áreas o materias no es unívoca. Por un lado, cada área o materia contribuye al desarrollo de determinadas competencias. [...] Competencia social y ciudadana, cuando aprenden a utilizar y respetar las normas que rigen el intercambio comunicativo y las utilizan para mejorar la convivencia o a la competencia cultural y artística, utilizan para aprender textos propios del conocimiento del mundo. Por otro lado, el desarrollo de una competencia requiere que se aborde desde cada una de las áreas. Es el caso de la competencia en comunicación lingüística, cuya relación con todas las materias es evidente, puesto que el lenguaje es el instrumento por excelencia para construir y comunicar conocimientos. (PÉREZ Y ZAYAS, 2007, 18)

Importa dejar sentado, además, que los alumnos, actualmente, ya no se satisfacen con las antiguas metodologías, porque están viviendo en la época de la internet y de la información instantánea, son mucho más autodidactas pues están acostumbrados a hacer búsquedas en internet sobre los más variados temas, y tienen, incluso, una forma distinta de utilizar la lengua en la red y de relacionarse con el mundo, hecho que les dificulta quedarse todo el tiempo encerrados en el aula sin mantener contacto con el mundo, así el profesor debe traer actividades adecuadas al contexto actual, considerando que los jóvenes son diferentes de aquellos de la generación anterior a la década de 90, cuando la internet pasa a ser también de dominio civil. Hoy los jóvenes cotidianamente crean videos de variados asuntos y los ponen en youtube para después enviar el vínculo a todos amigos de un determinado grupo instantáneamente, razón por la cual el profesor debe aprovechar de

estos recursos tecnológicos para acercarse a ellos con actividades más eficientes y acordes al contexto social a que pertenecen sus alumnos, como por ejemplo, utilizando la internet y los aparatos tecnológicos realizar conferencias con personas de distintos países, o incentivarles a crear comics, a producir materiales en formato de video con ellos mismos en situaciones de charla, o produciendo de textos, noticias, poemas, y otros tipos de comunicación, porque no estamos más en el tiempo del compacto con las mismas personas que dialogan con una pronunciación perfecta y situaciones cerradas, porque grande parte de los estudiantes ya mantienen contacto con hablantes de español, incluso, con nativos.

En este nuevo contexto socio comunicativo, la escuela se encuentra ante la necesidad de incluir entre sus metas el desarrollo de las capacidades para interactuar en estas nuevas formas de comunicación, es decir, en el uso de nuevos y nuevas normas sociales y lingüísticas para la interacción verbal. (ZAYAS, 2008, 84)

Es necesario como advierte Cosson (2012), saber seleccionar los textos literarios porque es imprescindible superar la compartimentación de la enseñanza por disciplinas aisladas y hace falta buscar nuevas estrategias didácticas, como el uso de actividades planteadas a que los alumnos hagan cosas, para no incurrir en los errores de los profesores que conviviendo diariamente en un ambiente estrictamente disciplinario se acostumbran a ello y no quieren buscar fundamentos científicos para nuevas prácticas, haciendo solamente lo que está en el material didáctico y no consiguiendo encontrar otras herramientas para la internalización competente, de por lo menos, las destrezas lingüísticas básicas para

la enseñanza de E/LE, todavía cabe señalar que los libros didácticos suelen no corresponder a la realidad social de los estudiantes que los utilizan.

[...] el libro de texto no puede ser la única fuente de lectura; el profesor debe conocer los distintos géneros, y utilizar procedimientos didácticos específicos; y hacen falta estrategias como crear metas de lectura, hacer predicciones textuales u operar con la estructura del texto. En definitiva, se trata de conseguir que leer tenga un sentido para el alumnado. (ZAYAS, 2008, 70)

Actividades autodidactas suelen también explotar los conocimientos necesarios al desarrollo de la capacidad de realizar búsquedas más eficientes dentro del universo que es el internet. En definitiva, es aprender a investigar, encontrar, evaluar, organizar informaciones en el universo de la red y, además convertirlas en conocimiento. Esas tareas explotan la autonomía e iniciativa personal, es decir, el aprender a aprender, que es de extrema importancia, porque a partir del reconocimiento de técnicas utilizadas para el aprendizaje de lenguas, el alumno consigue utilizar este conocimiento en varias asignaturas y empieza a entender como buscar en un universo de informaciones disponibles cuales son las más fiables, en otras palabras, a partir de tareas que parecen sencillas se vuelve más activo en el aula, trayendo materiales más acordes a su modo de aprendizaje y, en continuación, terminan por entender que los libros de literatura no son funciones, estructuras lingüísticas o léxico, sino habilidades para mejorarse, para aprender otras experiencias y también desarrollar la competencia en una

lengua, hecho que es extremadamente trabajado y reforzado en la enseñanza de idiomas.

Las actividades realizadas por los alumnos impiden al profesor ser monologante, y en nuestra opinión la mejor clase es aquella en la que los alumnos hablan más que el profesor, la dinámica de la clase debe ser direccionada a que los alumnos hagan cosas que les ayuden a mejorar sus conocimientos a través de una experiencia vivida, porque está más cerca del natural, de sus realidades: hablar, interactuar, escribir. El profesor debe por lo tanto guiar al alumno para que se desarrolle haciendo tareas. Una clase de 50 minutos debe estar planteada de manera a hacer cosas, no hablar y escuchar demasadamente, clase compuesta por jóvenes, cuando un profesor habla demasadamente se pierde mucho, porque, la capacidad de un joven de estar sentado y encerrado en un aula, sin poder hablar o hacer lo que le gusta no es tan larga como la nuestra de adultos que también es limitada porque sube y baja dependiendo de lo que nos interesa oír, y por veces perdemos trechos del habla cuando estas nos hacen recordar cosas que nos distraen del discurso, todavía el profesor puede hablar más, pero no en todas las clases.

Los textos deben ser divertidos, versátiles, adaptables y siguiendo la personalidad del grupo, que significa que nosotros profesores tenemos que buscar temas y ámbitos de interés de los estudiantes para que se sientan motivados a participar, haciendo lo que más les gusta, y así, construir un puente entre el ejercicio propuesto y sus realidades. Es importante añadir que los alumnos no perciben la importancia de la literatura en su vida diaria de la misma manera porque normalmente lo que se pide al alumno en

la escuela generalmente está muy alejado de la realidad y fuera de contextos concretos de uso.

Así, a través de la literatura es imprescindible relacionar el uso de la lengua con la identidad y la construcción de la comunidad, en vista de que somos lo que hablamos, escribimos o leemos. Importante añadir también que es perceptible las mejoras en la escritura cuando los alumnos leen, escriben o saben que sus textos serán leídos por alguien fuera del ámbito del aula porque tienen miedo del valor de sus faltas de ortografía, también en el habla cuando cometen errores de pronuncia, por eso la importancia de realizar actividades en grupo. Los alumnos se dedican más cuando tienen que presentar algo a personas auténticas, y acreditamos que eso ocurra porque ellos se dan cuenta de la importancia del uso social de la lengua y también porque reflexionan sobre como los otros les van a valorar a partir de la forma como escriben o hablan.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Nótese que en todas esas ideas las líneas principales de base constitutivas tuvieron como plano de fondo la concepción teológica del pensamiento krausista, panenteísmo para exponer sistemáticamente cómo el racionalismo de este pensamiento filosófico puede ser utilizado para aclarar la figura de Dios como esencia que dona todos los organismos en un único sistema intentando. Panenteísmo que según el diccionario de la Real Academia Española es una teoría elaborada por Krause, filósofo alemán de principios del siglo XIX, en la cual Dios contiene todo

y este comprende Dios, hay que entender la identificación con la preposición en (dentro) e no con el verbo ser (es).

Acreditamos, después de estas reflexiones, que la elección del sistema filosófico krausista y el instituto libre de enseñanza fue debido a sus bases en el dialogo abierto por su modo de ser y por su fuerza misma, protectora de la razón, de la evolución del pensamiento crítico, a favor de la verdad escondida en el conocimiento y en toda actividad humana, además de su contribución al desarrollo comunitario del pensamiento sobre la vida, dialogante e integrable a todo modo di conocimiento.

La enseñanza con el uso de textos literarios de manera placentera y con el uso de prácticas más lúdicas son explotadoras de la autonomía discente en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque lleva el alumno a tomar consciencia de si, de la realidad y a buscar nuevos conocimientos, sin perder el placer en aprender y leer textos literarios.

Agregando a lo anterior la importancia del elemento lúdico, porque como función educativa, propicia el aprendizaje del alumno, su saber, su comprensión de mundo y su conocimiento. Así, formas placenteras de leer textos literarios deben formar parte de los planes de actividades por ser esencial al proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina, incluso de lengua extranjera.

REFERENCIAS

CARPINTERO, Helio y LAFUENTE NIÑO, Enrique. *Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza en la psicología española* [Vídeo] Edit. Departamento de Psicología, UNED, 1996

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CURY, Augusto. *Pais brilhantes professores fascinantes*. 14. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.-FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Organização e apresentação Marisa Lajolo. São Paulo: Moderna, 2003.

GARCÍA, María Dolores Albadejo. *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. Revista del Instituto Cervantes de Estambul, Número 7, Universidad Jaquelónica de Cracovia, 2006.

GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Filosofía y Sociología: Estudio de exposición y de crítica*. Ed. Alcana libros. Madrid, 1925.

GIORDANO, A. *Krausismo: Teología e política*. Monografía. Corso di Laurea in Lingue e Letterature Straniere. Università Degli Studi di Napoli "L'Orientale". Facoltà di lingue e Letterature Straniere. Napoli. 2005.

KRAUSE, Kral Christian Friedrich y DEL RÍO, Julián Sanz. *Ideal de la humanidad para la vida*. 2ed. Madrid: Imprenta de F. Martínez García, 1871.

MIDIN, José. *Midin e a paixão pelos livros*. 2005. Disponível em: <http://www.vivaleitura.com.br/artigos.asp>. Acesso em: 03 jun. 2013.

MORAIS, Regis. *Sala de aula: que espaço é esse?* São Paulo: Papirus, 1993.

ORILLAS, Juan López. *Francisco Giner de los Ríos: Ensayo*, en *Arte y Literatura*. Alianza editorial, Madrid. 1969.

A IMPORTÂNCIA DA MULTIALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS/AS FUTUROS PROFESSORES/AS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA.

Luciene de Almeida Santos
UEPB/DLA CAMPUS I

INTRODUÇÃO

Pensar em alfabetização, nos dias atuais, na Sociedade da Informação e da Comunicação, requer uma reflexão além das tradicionais formas de conceituar o termo ‘alfabetizar’. Ao agregar o prefixo ‘*multi*’ ao termo ‘*alfabetização*’, é possível ressignificar semanticamente a proposta chamada de ‘*multialfabetização*’ atribuída às exigências sociais, econômicas e globais¹. Assim, ao descrever os termos ‘*alfabetizar*’ e ‘*multialfabetização*’, damos conta de que ambos tratam de um campo de estudo muito amplo, por se mesclarem, atualmente, com outros conceitos, como os de Letramento Digital e a evolução da *web informativa 1.0*, até chegarmos à *web semântica 3.0*.

A Sociedade da Informação e da Comunicação nos remete a outras necessidades além do ato de ler algo impresso ou virtual. Assim sendo, o presente trabalho analisa como os futuros/as professores/as da Graduação de Letras/Espanhol dos primeiros períodos (manhã e noite) e do 9º período (noite), lotados na UEPB – CAMPUS

1 Para Manuel Area (2009, p. 64), “a formação do cidadão do Século XXI não pode ficar reduzida a formação ou a alfabetização abaixo uma cultura escrita e impressa. Com as mudanças atuais vivemos uma etapa histórica que impõe novas formas e conteúdos culturais transmitidos através de meios não impressos. Ou seja, o panorama atual, nesse início do Século XXI, apresenta um cenário radicalmente distinto ao existente na chamada sociedade industrial dos últimos séculos”.

I - têm acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação e se conhecem os Recursos Educacionais Abertos - REA para auxiliá-los academicamente, além de observar se eles/elas compreendem que tudo o que se encontra na rede tem autoria e Licença de Uso.

A metodologia da pesquisa empregada deu-se no contexto da abordagem qualitativa de cunho explicativo, com entrevistas semiestruturadas, com 42 estudantes de graduação do Curso de Letras - Espanhol, durante duas semanas do mês de junho de 2015. Foram consultadas apenas três turmas de graduandos/as do Curso de Letras/Espanhol. Os 1º períodos da manhã (15 estudantes) e da noite (19 estudantes); e o 9º período, noite (oito estudantes). As demais turmas não foram entrevistadas.

As entrevistas abordaram as seguintes questões: se os/as estudantes usam as TICs/; quais são essas tecnologias?; se já participaram ou participam de Cursos de Formação para o uso das TICs?; se, no Curso de Letras/Espanhol, seus/suas respectivos/as professores/as universitários/as usam algum tipo de tecnologia da informação e comunicação (TIC) em sala de aula e fora dela, como recurso educacional e didático, e, se usam, quais são esses recursos? Por último, também se buscou saber se os/as estudantes de Letras/Espanhol das turmas pesquisadas conhecem os Recursos Educacionais Abertos; as Licenças de Uso *Copyright* e/ou *Creative Commons* para consulta e acesso de informações. Caso essa última resposta fosse positiva, havia uma questão aberta para a escrita de comentários/observações.

O objeto de estudo norteou, através da entrevista, o seguinte problema de pesquisa: Os/as professores/as em Formação, do Curso de Letras e Artes da UEPB Campus I, Campina Grande-PB,

são letrados digitais? E, embora haja um leque de pontos que descrevem como seria um cidadão letrado digital, este trabalho fez um recorte do que entendemos por Alfabetização e Competência Digital, pontuando os Recursos Educacionais Abertos e as Licenças de Uso *Copyright* ou *Creative Commons* como essenciais na formação dos/as estudantes futuros/as professor/as de Espanhol e de Língua Estrangeira.

Igualmente, o trabalho se justificou tanto pela relevância social do referido estudo no tocante à conclusão da Especialização em Tecnologias Digitais da Educação pela UEPB da autora desse texto como pelo entendimento de que nos dias atuais faz-se necessário que um/a bom/boa profissional da área de educação, nessa nova era digital, precisa saber que, além de manusear algumas tecnologias, acessar a *web*, aplicativos e ferramentas virtuais, deve conhecer outros recursos educativos e, de preferência, abertos, além dos habitualmente impressos que, por sua cultura de divulgação e editorial, estão marcados por Licenças de Uso restritas, denominadas de *Copyright*, ou seja, se um usuário da Rede conhece e sabe usar materiais com formato digital de Licença *Creative Commons*, não haverá nenhum transtorno jurídico. Ao contrário, muitos desses recursos poderão ser remixados e recriados contextualizando melhor o ensino/aprendizagem, para oferecer ao/à professor/a muito mais estratégias didáticas além dos que os recursos em formato físico oferecem.

Como fundamentação teórica foi consultada os autores como Manuel Area Moreira (2009), cujos pressupostos tratam da multialfabetização; em Letramento e Competência Digital, tivemos a contribuição dos pesquisadores Josué Geraldo Botura (2003) e

Jordi Adell (2007); para Direitos Autorais e Licenças de Uso, Richard Stallman (2004), Lawrence Lessig (2005), Pedro Paranaguá & Sérgio Branco (2009), além de Daniel Rocha (2001), Alain Strowel (1993), Eliane Yachouh Abrão (2002), Luiz Henrique S. Levy (2009). E para Recursos Educacionais Abertos, os pressupostos teóricos de Nelson De Luca Pretto (2013), que serão mencionados detalhadamente nos capítulos seguintes.

O objetivo geral foi de identificar, através das entrevistas realizadas com os/as discentes do Curso de Letras/Espanhol, qual sua relação com as tecnologias e como os/as estudantes lidam em sua vida diária e em sala de aula com o Letramento Digital, especificamente, com os REAs e as Licenças de Uso. Para isso, foram elencados os seguintes objetivos específicos: investigar se os/as discentes do Curso de Graduação em Letras/Espanhol conhecem os REAs e se entendem a importância da autoria e suas respectivas Licenças de Uso apontadas em páginas *Web* para consulta e acesso à informação.

A partir do recorte de Letramento Digital, REAs e Licenças de Uso, os resultados nos mostraram que todos os/as estudantes têm acesso à *internet*, no entanto, poucos sabem o que são Licenças Legais de Uso e, por mais envolvidos que estejam com algumas dessas ferramentas virtuais, ainda lhes falta a oportunidade de se aprofundar nesse tema, para que possam, paulatinamente, incorporá-lo em sua prática como futuros/as docentes.

Nos capítulos seguintes, apresentaremos os principais conceitos de alfabetização, letramento, competência e habilidade digital, tecnologias, autoria, licenças de uso na rede e recursos educativos abertos.

1. ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DA WEB:

O Século XXI trouxe uma nova sociedade imersa na cultura da informação e da comunicação. Manuel Area, no ano de 2009, na videoconferência ‘*Conocimiento libre y la formación de la ciudadanía: la Alfabetización 2.0*’, ao participar da *I Jornada Virtual sobre Conocimiento Libre y Educación*, trata do conceito de alfabetização ressignificado para os dias atuais. São eles: *Alfabetização 0.0/ 1.0 e 2.0* que, segundo o próprio conferencista espanhol, são definições de difícil bibliografia e que, para tal feito, foi preciso ser equiparado com o termo ‘multialfabetização’. São eles:

- I. A **alfabetização 0.0**, que se define, tradicionalmente, pela aplicação do ensino da leitura e da escrita que a escola ofereceu durante o Século XX, e cuja pedagogia estava destinada a facilitar o acesso à cultura dos livros e das bibliotecas.
- II. A **alfabetização 1.0**, que surgiu nos últimos anos do Século XX e ficou conhecida como alfabetização informática, digital ou tecnológica. Sua finalidade era de formar as pessoas em usuários dos computadores que passariam a manejar com habilidade os componentes de *hardware* e os sistemas de *software*.
- III. A **alfabetização 2.0**, que se refere à formação global de um cidadão do Século XXI competente em múltiplas alfabetizações: leitura e escrita, prática audiovisual, digital e informacional, e que seja capaz de pesquisar, analisar, expressar-se e comunicar informações diversas de modo que compartilhe esse novo conhecimento, independentemente do meio ou da tecnologia empregada.

A **Alfabetização 0.0**, também conhecida como tradicional, que, ainda segundo o mesmo autor, explica-se como uma filosofia de massa baseada na cultura dos livros de suporte físico e no acesso às bibliotecas que, na maioria das vezes, eram abertas em dias e horários rotineiros. E como, nem sempre, emprestavam-se livros, essa prática causava cansaço e uma demanda de tempo ao leitor/pesquisador.

No final do Século XX, com o surgimento dos computadores, houve a primeira mudança efetiva do que, mais tarde, seria chamado de alfabetização tecnológica. O advento da informática e as principais mudanças tecnológicas de linguagem audiovisual e digital trouxeram à tona o que o catedrático Manuel Area (2009) denomina de **Alfabetização 1.0**, ou seja, a busca de conhecimento sobre a máquina, nesse caso, o computador, e o seu funcionamento, a partir de seus componentes físicos e das instruções de uso operacional (Sistema Operacional e Aplicações).

O propósito dessa alfabetização é desenvolver nos sujeitos as habilidades para o uso da informática em suas distintas variantes tecnológicas: computadores pessoais, navegação pela internet, uso de software de natureza diversa etc. Se centra em ensinar a usar o hardware e o software (AREA,2009, p.63).

A evolução da *Alfabetização 1.0* advém do uso tímido das aplicações midiáticas de vídeo e som, que passaram a ter mais êxito no início do Século XXI. E o que seria a *alfabetização 2.0*? Quais as suas principais características?

Alfabetização 2.0 é a intervenção direta da *internet*, para publicar na rede o que se cria, recria, edita, colabora, mixa e remixa para, no final, compartilhar essas experiências com outros usuários.

Em resumo, um cidadão alfabetizado, conforme as características 2.0, segundo Area (2009), passa a ser consciente do seu papel social e do que se espera dele no mundo globalizado. Ser multialfabetizado implica conhecer meios de informação, comunicação e expressão. O primeiro, ao dominar as tecnologias através de pesquisa, de documentação, de análise e extração de considerações sobre o assunto ou a informação adquirida. O segundo, pelo trabalho cooperativo¹ advindo de fóruns de debate, aulas, centros de pesquisa etc. E, por último, pela elaboração de páginas *webs*, apresentações multimidiáticas, multimodais entre outros recursos que atuem como meios para expressar a informação.

Nos dias atuais, exige-se que o/a cidadão/ã do Século XXI seja multialfabetizado/multiletrado, por estar circundado pela mescla das alfabetizações anteriores da escrita e da leitura; pela comunicação audiovisual, assim como a digital e a da informação e que tenha habilidades com acesso inteligente, crítico e ético da informação realizada através de qualquer meio e tecnologia.

No capítulo seguinte, faremos uma breve abordagem sobre os termos competências e habilidades no contexto da multialfabetização.

¹ Essa cooperação passa pelo uso legal de licença, desde que esteja permitido pelo signo CC de *Creative Commons*, de que trataremos mais adiante, no Capítulo 4 e no subtítulo 4.1.

2. LETRAMENTO DIGITAL, COMPETÊNCIA DIGITAL E HABILIDADE DIGITAL: TERMOS, CONCEITOS E PRÁTICAS

Estudos de Carmo (2003)² sobre Letramento, Habilidade e Competência Digital por Jordi Adell (2007) estão diretamente relacionados ao conceito de multialfabetização. Esse pedagogo assegura que o **Letramento Digital** é mais do que um conhecimento técnico e o define como

[...] habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente.

Segundo o mesmo autor, a **habilidade** seria a capacidade que as pessoas têm de manejar as novas tecnologias e adequá-las às necessidades e às demandas sociais norteadas pelo uso da escrita no meio digital e dos demais recursos tecnológicos. Essa capacidade de manusear, naturalmente e com agilidade, as regras da comunicação em ambiente digital demanda o teor desse novo conhecimento - uma **Competência Digital**³, caracterizada como um conjunto de valores e atitudes por meio dos quais se podem alcançar objetivos eficazes ao utilizar as ferramentas digitais em favor de um contexto informacional.

2 Disponível em <<<http://goo.gl/dHqSaZ>>>

3 Segundo Jordi Adell (2009), a Competência Digital é uma das oito básicas da educação obrigatória da Espanha e de toda a União Européia. Foi descrita pelo documento Oficial denominado de *Marco Comum de Competência Digital Docente* que forma o currículo escolar.

Complementando, Jordi Adell (2007)⁴ afirma que essa competência se revela através de cinco diferentes dimensões: a da aprendizagem, a informacional, a comunicativa, a cultural digital e a tecnológica.

- **Dimensão da aprendizagem: vincula-se à transformação da informação em forma de conhecimento adquirido;**
- **Dimensão informacional:** desenvolve-se na obtenção, na avaliação e no tratamento dado à informação e suas nuances digitais;
- **Dimensão comunicativa:** diz respeito à comunicação interpessoal e social;
- **Dimensão cultural:** abarca práticas sociais e culturais da sociedade do conhecimento e cidadania digital;
- **Dimensão tecnológica:** sinaliza a alfabetização tecnológica, o conhecimento e o domínio das ferramentas digitais.

Por meio dessas dimensões, o indivíduo, como usuário das tecnologias, pode se reconhecer como multialfabetizado ou se incorporar em busca desse Letramento Digital. Igualmente, a Competência Digital, no tocante aos materiais de suporte virtual e físico, precisam passar pelo conhecimento do contexto informacio-

4 Texto apresentado em forma de Conferência, no IV Congresso Regional de Educação: competências básicas e práticas educativas, com o tema: *Competencias tecnológicas y currículo* (2007). Pelo Professor Dr. Jordi Adell Segura, Catedrático de la Universidad Jaume I de Castellón. Disponível em: <<<https://goo.gl/YCr53b>>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

nal denominado de Licença *Creative Commons*, ou Licença de Livre Acesso, direcionado ao compartilhamento, à recriação, ao redirecionamento e à vinculação.

Não se pode deixar de focar a responsabilidade das escolas, das universidades e dos/as professores/as de buscar engajar o/a aluno/a nessa nova perspectiva de conhecimento: a **alfabetização 2.0**, que foi indagada em nosso estudo em forma de entrevista com os/as discentes do Curso de Letras/Espanhol. Considerando o que foi pesquisado, convém ressaltar que os/as professores/as da disciplina eletiva ‘Novas Tecnologias Aplicadas à Língua Espanhola’ precisam trabalhar mais os temas alfabetização 2.0 e Licenças de Uso na prática de sala de aula com os/as estudantes da Graduação, conforme apresentaremos no Capítulo - Alfabetização Digital: Análise dos Resultados.

3. A TECNOLOGIA E OS DIREITOS DE USO

Fazendo um breve retrospecto histórico sobre os direitos de uso, o texto *‘Para que serve o direito autoral?’*, da série *Fundação Getúlio Vargas Jurídica*, esclarece que, na antiguidade, não havia um sistema de direitos autorais, e o criador de uma obra não devia comercializar o seu trabalho, embora já houvesse a discussão sobre a temática dos direitos do autor e a indignação pelo plágio. Sobre a cópia indevida de uma obra, não havia nenhuma lei que amparasse a criação e seu respectivo autor. Daniel Rocha (2001), um estudioso desse período, conta que Euforion, filho de Ésquilo, pai da tragédia grega, usou as peças dele como se fossem suas para ganhar

quatro concursos de tragédia. Outra situação foi a da discussão com Fidentino, famoso plagiador do poeta Marciel:

Segundo consta, Fidentino, tu lês os meus trabalhos ao povo como se fossem teus. Se queres que os digam meus, mandar-te-ei de graça os meus poemas; se quiseres que os digam teus, compra-os, para que deixem de ser meus. E teria ainda afirmado que quem busca a fama por meio de poesias alheias, que lê como suas, deve comprar não o livro, mas o silêncio do autor. (ROCHA, 2001, p.14)⁵

Esses exemplos nos fazem refletir sobre a importância da criação dos direitos de propriedade sobre ela, sua difusão e como são usadas por outrem como propriedade, sem mencionar quem primeiro a idealizou e quais as consequências atribuídas à cultura dessa prática. Contudo, mesmo com a difusão das letras, o hábito de consultar as obras sem atribuir nenhuma referência autoral continuou e, provavelmente, chegou aos dias atuais através do ato de compartilhar a ideia primeira e/ou remixá-la através de ‘edição’ sem consultar o autor para conseguir sua permissão ou verificar sua licença, que pode ser aberta ou fechada. Pela licença de uso aberta, é permitido contribuir legalmente com a comunidade, o CC - *Creative Commons* – que será abordado no capítulo seguinte. Já a licença de propriedade fechada *Copyright* exige apreciação do autor e da legislação a ela atribuída, seja de modo impresso ou virtual.

Globalmente falando, os direitos autorais compartilhados, no âmbito da tecnologia digital, são caracterizados pelo direito

5 PARANAGUÁ, Pedro; BRANCO. Série FGV Jurídica/ Direitos Autorais. Disponível em: <<<http://goo.gl/KBwlrz>>>. Acesso em: 03 abr. 2015

de reproduzir, através do conceito de *Copyright* de origem inglesa, e pelo direito do autor atribuído pelos franceses no pós-revolução, chamado de *droit d'auteur*.

Com a extinção dos direitos de reprodução outorgados aos editores em 1793, na França, nasceu o conceito de *droit d'auteur*⁶, que autoriza os autores a reproduzirem a obra intelectual. Já o *Copyright*, na Inglaterra, concedeu aos livreiros, desde o princípio, o direito monopolista de publicar e de censurar textos que não estivessem de acordo com as leis vigentes.

O *droit d'auteur* (direito do autor) garante o direito à pessoa física e/ou aos seus respectivos herdeiros e nega o direito a pessoas jurídicas, com exceção de obras de caráter coletivo. Quanto ao *Copyright*, os direitos são assegurados ao editor e produtor e podem ser de pessoa jurídica. O *Copyright* só protege a parte material da obra, e não, a ideia, como é o caso do *droit d'auteur*, decorrente da criação e/ou da concepção da obra pelo autor mesmo que não esteja totalmente pronta.

Alain Strowel (1993) define o instituto do *copyright* e do *droit d'auteur* como:

- a) *Droit d'auteur*: direito natural, propriedade natural, justificação moral, primazia do interesse privado do autor, direito do criador, prerrogativas morais e econômicas e longa duração de proteção (calculada a partir da morte do criador);
- b) *Copyright*: direito positivo, monopólio legal, justificação econômica, preeminência do interesse do público, direito do empresário, prerrogativas exclusiva-

6 Direitos do autor (*tradução nossa)

mente econômicas e curta duração de proteção (calculada a partir da publicação da obra).

Ressaltamos que, embora ambos os sistemas de atuação venham sendo tratados, há dez anos, com essas características, seguem como uma forma de explicar o novo cenário para o qual está convergindo o depósito de uma obra: a *Internet* em acesso, por meio da tecnologia digital que, por sua vez, resgata os debates proferidos na Convenção de Berna em 1886, revistos e atualizados no dia 24 de julho de 1971 em Paris; a Convenção de Genebra, em 1952, concluída em 1971, e a de Roma, em 26 de outubro de 1961. A primeira, por tratar da adoção constitucional, no âmbito jurídico de vários países, e do acesso às informações de cunho intelectual, artístico e científico, para favorecer a expansão cultural e a disseminação do conhecimento; a segunda, também conhecida como “Convenção Universal sobre Direitos de Autor”, que tratou de adequar as duas correntes *Droit d’auteur* de priorizar os direitos do autor, e a anglo-saxônica, em que se baseia a perspectiva do *copyright*; e a terceira, que dispunha da proteção dos direitos dos artistas intérpretes ou executantes, dos produtores fonográficos e dos organismos de radiodifusão.

Sobre as Convenções de Berna e de Genebra, Abraão expressa:

A quase totalidade dos países do mundo aderiu aos dois instrumentos. Dessa simbiose, e da vocação cada vez mais internacionalizada dos direitos de autor, surgiram as mais díspares definições e entendimentos acerca de um e de outro instituto, o sistema do *copyright* e o dos direitos de autor. A uma, porque é inegável a influência da indústria estadunidense na produção e difusão das suas obras, e das que elege nos países onde tem filiais. A duas, porque a

informação jornalística sobre esses mesmos sistemas, também originada de gerências internacionais, caminham numa velocidade muito maior que a da própria informação legislativa nacional. O resultado é que os conceitos, muitas vezes, se confundem, a ponto de divulgar como cogentes, informações de conteúdo puramente mercadológico, desconhecidos do sistema e da hierarquia legislativa interna (2007, p.33).

Assim, quanto mais nos acercamos do conhecimento conceitual internacional dado a essa temática, mais nos aproximamos da inquietação vinculada a nossa nova sociedade - a da Informação e da Comunicação - já que ambas as convenções estão intimamente atreladas a instrumentos de sociedades tradicionais que nos colocam no ajustamento entre o que foi adotado no passado para aquele cenário e o período atual.

Conforme refere S. Levi (2009), no plano internacional, existem duas controvérsias sobre a aprovação de dois tratados realizados em 1996 - o Tratado da OMPI (Organização Mundial da Propriedade Intelectual) de Direito de Autor e o Tratado da OMPI - que resulta em interpretações ou execuções e fonogramas. Para o professor e advogado,

os dois Tratados aprovados pela Organização Mundial da Propriedade Intelectual não tiveram como fim desvincular-se do passado, mas sim manter sua base tal qual forjada na Convenção de Berna, criando instrumentos que servissem de ligação com a Sociedade da Informação e as novas situações daí emergentes. (2009, p. 48)

Então, os juristas de nossa época devem recorrer a tratados de antes para guiar necessidades oriundas da informatização. Nesse sentido, são necessárias apenas algumas mudanças para satisfazer às novas.

Com a perspectiva de encontrar um meio termo no espaço virtual, nasceu o movimento de *Software Livre*, também denominado de *Copyleft* por Richard Stallman (2004), para romper com o mercado econômico e as regras associadas entre a autoria e sua reprodução e reduzir custos e acréscimos intelectuais, somados a uma produção de pura colaboração e bem comum, que passou a ser mais bem difundida depois da criação do melhoramento dessa licença chamada *Creative Commons*: licenças públicas e/ou licenças jurídicas que podem ser utilizadas por qualquer indivíduo ou entidade, com o objetivo de que os trabalhos sejam disponibilizados na forma de modelos abertos lançada oficialmente pelo Professor Lawrence Lessig no ano de 2001.

4. CREATIVE COMMONS E LICENÇAS ABERTAS⁷

No ano de 2001, depois da criação do projeto do Professor Lessig, o Centro de Domínio Público CC passou a liderar, junto com o Conselho de Administração formado por especialistas em educação, técnicos, juristas e filantropos. Em 2002, ele lançou o seu primeiro conjunto de direitos autorais livres e públicos na versão 1.0.

Na página <http://creativecommons.org/>, por exemplo, temos um sítio *web* destinado a esclarecer como o usuário pode licenciar, de modo livre e aberto, qualquer material na internet, visando fomentar o ato de compartilhar legalmente⁸. Através do site, podemos compreender que o signo lingüístico CC (*CreativeCommnos*) advém da criação de uma Organização não Governamental, com a finalidade de oferecer Licença Livre.

Mais de 50 países, incluindo o Brasil, vêm comungando da iniciativa de participar, direta ou indiretamente, da obra do autor desde várias descrições de Licença. Nessa perspectiva, tanto o autor quanto quem a compartilha sabem quais são os direitos e os deveres

7 O *Creative Commons* é um projeto criado pelo professor Lawrence Lessig, da Universidade de Harvard, e que tem por objetivo “expandir a quantidade de obras criativas disponíveis ao público, permitindo criar outras obras sobre elas, compartilhando-as. Isso é feito através do desenvolvimento e disponibilização de licenças jurídicas, que permitem o acesso às obras pelo público, sob condições mais flexíveis. O criador do projeto foi quem introduziu a idéia do *commons*. Segundo ele, na maioria dos casos, o *commons* é um recurso a que as pessoas de determinada comunidade têm acesso sem precisar obter qualquer permissão. Em alguns casos, a permissão é necessária, mas concedida de maneira neutra. (PARANAGUÁ & BRANCO, 2009, p. 113).

8 “[...] o software livre tornou-se o primeiro grande projeto desenvolvido de maneira colaborativa. Hoje, conta com a adesão de milhares de voluntários que aperfeiçoam seus sistemas e aplicativos. Foi a partir desse conceito que surgiram os demais projetos colaborativos, dos quais o *Creative Commons* é um dos exemplos mais relevantes” PARANAGUÁ & BRANCO SÉRIE 2009 p. 112. Disponível em: <<<http://goo.gl/BKkWe1>

com os quais ambos se beneficiem mutuamente. Cada Licença permite que o autor tenha controles sobre sua obra e esclarece para os terceiros o que podem ou não fazer no ato de compartilhar e de usar. Em alguns casos, podem até receber a Licença para fins comerciais.

Todos os símbolos do CC *Creative Commons* abordam, diferentemente do signo © *Copyright*, uma ressignificação de atitudes de Ordem Legal e Criativa. O ©*Copyright*, ou Todos os Direitos Reservados ao Autor, compreende a causa de limitações, cuja concepção não admite o ato de ‘pegar emprestado’ ou para si sem consultas prévias, podendo resultar em transtornos jurídicos.

© Copyright – TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AO AUTOR

Atualmente, falar em *Copyright* na *internet* é ir de encontro à perspectiva de softwares livres, afinal, desde que a *Internet* surgiu e se configurou como aberta, vem se difundindo a cultura da propriedade criativa livre, sugerida pelo pensamento do Professor Lawrence Lessig desde 2001, através do livro ‘Cultura Livre’, cujo conteúdo descreve a evolução do *Copyright* ao longo da história, cujo texto destaca quatro importantes épocas que mudaram o alcance das restrições do *Copyright* e quais são as variáveis referentes ao seu alcance que podem ser avaliadas. Para Lessig,

cada ambiente está governado pela lei do *Copyright*, enquanto que antes a maior parte da criatividade estava sem regularidade. A lei agora regulariza o que se via como uma completa criatividade fantasma seja essa comercial ou não, transformadora ou não desenhada com as mesmas regras que regulamentam os editores comerciais. O inimigo, obviamente, não é a lei do *copyright*. O inimigo é a regu-

laridade que não causa nenhum bem. Então a pergunta que deveríamos fazer agora é se estendermos a regularidade da lei do *copyright* a cada um dos domínios verdadeiramente produziremos algum bem (LESSIG, 2005, p. 145).

Como criador da proposta do *Creative Commons*, Lessig observa contrapontos entre o *Copyright* e a supracitada licença aberta, pois, por si só, o *copyright* não é favorável ao bem comum e só deveria existir quando as devidas restrições para uma obra tivessem razão de ser. Ainda conforme o mesmo autor, as produções culturais se dividem em dois tipos: as comerciais e as não comerciais. Ambas podem publicar e transformar.

O símbolo © *Copyright* é uma terminologia inglesa que significa *Não pode ser legal*. Isso quer dizer que, em linhas gerais, o usuário da Internet não deve baixar, usar, distribuir ou adaptar o arquivo disposto na rede sem a devida autorização do autor. Normalmente, esse símbolo está concentrado no final da página web, no canto do meio, com hiperlink de acesso que informa ao usuário como entrar em contato com o autor para lhe pedir permissão para usar, adaptar ou redistribuir. Outra forma de saber se a página web tem direito restrito é quando o usuário não encontra a informação do símbolo © e como entrar em contato com o autor. Essas observações denotam páginas webs de obras com Direitos Autorais Reservados nas devidas garantias da Lei.

A Lei brasileira¹(nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998), por exemplo, é considerada uma das mais restritivas do mundo, porque compreende as licenças fechadas como um empecilho, no momento em que se pretende usar determinado material sem a devida autorização do autor. Isso nos faz concordar com Lawrence Lessig (2005), quando diz que, se as obras fossem publicadas com licenças livres ou até mesmo com menos restrições impostas pelo *copyright*, haveria um valor intelectual maior para o bem comum. Por isso a importância da Licença CC *Creative Commons*.

Assim como Lawrence Lessig, defensor de um modelo flexível dos direitos do autor com um novo paradigma para o desenvolvimento cultural e científico da internet, Richard Stallman (2004) é considerado o criador do movimento de Software Livre ou *Copyleft*.² Foi a partir desses dois principais autores que o movimento dos Recursos Educacionais Abertos promulgou os seus objetivos: oferecer conteúdos para leitura, edição, reutilização e redistribuição sem que, para isso, seja necessário utilizar licenças proprietárias.

Para a área de Educação, a oportunidade de uma obra virtual ser aproveitada como material didático para melhorar uma sala de aula significa muito. E, atualmente, isso já é possível através dos Recursos Educacionais Abertos (REAs), um meio legal que agrega valores didáticos e morais à sala de aula, com a função de motivar cidadãos multialfabetizados.

1 A atual *Lei de Direitos Autorais Brasileira* (nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998) é das mais restritivas do mundo. Segundo essa Lei, em nenhuma situação, é permitido fazer cópia integral de uma obra sem autorização prévia e expressa do detentor de direitos autorais. Para saber mais sobre esse assunto, consultar a página da ABDR - Associação Brasileira de Direitos Reprográficos. Disponível em:<<<http://goo.gl/ErnoHA>>>

2 Garcia [et al], 2014, p.118. Disponível em:<<<https://goo.gl/Xv1qB7>>>

5. RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS- REA

Falar sobre usuários da *Internet* é compreender a necessidade de utilizar as licenças *Creative Commons* (CC) na geração de Recursos Educacionais Abertos (REA), que, segundo o Caderno para Professores (2011), trata-se de um movimento, de certa forma, novo, que veio para oferecer uma alternativa para matérias que custam muito, o qual é focado em dois princípios: o primeiro, devido à flexibilidade de uso legal dos recursos didáticos, e o segundo, por causa da abertura técnica de utilização de formatos fáceis de abrir e modificar-se para outros softwares.

A Licença CC *Creative Commons* se reconhece por um novo discurso com fins ideológicos, em que se aplicam os verbos *copiar/colar*, com uma imersão direta e cultural dos verbos *compartilhar/colaborar/ressignificar/recontextualizar* etc. E que, por não se limitar, estendem-se de modo intelectual e criativo. Essa forma de criar nos direciona aos 4 Rs: *Rever (aperfeiçoar)*; *Redistribuir*, *Reutilizar* e *Recombinar* para os mais diversos materiais agregados à *Internet* denominados de REA.

Ao conhecer os REA se a Licença de Uso CC *Creative Commons*, fica mais fácil direcionar os materiais didáticos para qualquer cidadão, que podem contribuir muito mais com outras pessoas. A essa atitude, tratada neste trabalho acadêmico, chamamos de Alfabetização Digital e reconhecemos os REAs como a oportunidade de melhorar a educação dos/as futuros/as professores/as do Curso de Letras/Espanhol, por exemplo, assim como a todos/as os/as estudantes e cidadãos/ãs do mundo globalizado.

6. ALFABETIZAÇÃO DIGITAL: ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir de um levantamento bibliográfico feito à luz de contextos de pesquisas e leis, aplicamos uma entrevista com alunos/as da graduação em Formação de Professores/as da área de Letras/Espanhol. As entrevistas, de caráter confidencial, começaram a partir de uma caracterização pessoal – *Parte I*, cujas perguntas indagavam sobre o sexo do/a entrevistado/a, a idade, o lugar onde morava, se estudou em escola pública ou privada, se fez algum curso técnico, se tinha outra graduação, outra profissão. Também procuramos saber se os/as participantes da entrevista tinham experiência com a docência. *Na Parte II* - Reflexões sobre o uso das tecnologias e recursos, perguntamos se haviam participado de algum Curso de Formação nessa área, se seus/suas professores/as universitários/as usavam algum tipo tecnologia como meio didático em sala de aula e fora dela, quais eram esses recursos e se conheciam os REAs e as Licenças de uso: *Copyright* e/ou *Creative Commons*.

A metodologia de pesquisa científica de abordagem qualitativa permitiu realizar uma entrevista semiestruturada aplicada com duas turmas dos primeiros períodos manhã e noite e do 9º período noite. Não participou o 9º período manhã do Curso de Letras/Espanhol da UEPB Campus I, Campina Grande–PB. Para cada grupo de participantes, foi feito um comentário final sobre a *II Parte* da entrevista, foco principal para a obtenção do resultado da pesquisa, destacada nas considerações finais.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DOS/AS ALUNOS/AS DO CURSO DE LETRAS/ESPAÑHOL DO 1º PERÍODO- MANHÃ E NOITE - E DO 9º PERÍODO - NOITE

Participaram da entrevista 42 estudantes dos turnos da manhã e da noite. No turno manhã - 1º período - participaram 15 estudantes com idades entre 17 e 52 – 13 do sexo feminino e dois, do masculino. No 1º período/noite, foram entrevistados 19 alunos/as com idades entre 17 e 42 anos, com um grupo de 15 pessoas do sexo feminino, e quatro do sexo masculino. Do 9º período da noite - o único que pôde participar da entrevista - participaram oito alunos/as, com idades entre 24 e 50 anos. Desses, três são do sexo masculino, e cinco, do feminino.

As **figuras 1 e 2** fazem um demonstrativo percentual da idade e do sexo de todos/as estudantes participantes.

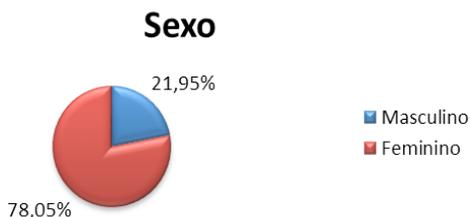


Figura 1 – Idade-Letras/Espanhol
Fonte: Resultados das entrevistas -junho/2015

Sexo

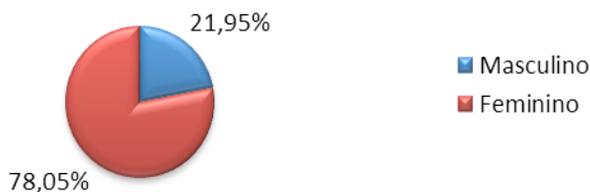


Figura 2 – Sexo-Letras/Espanhol

Fonte: Resultados das entrevistas -junho/2015

Ainda sobre as questões relativas à caracterização pessoal – *Parte I*- Domicílio - Letras/Espanhol (**Figura 3**), Escolaridade/Formação - Letras/Espanhol (**Figura 4**) e atuação profissional - Letras/Espanhol (**Figura 5**), os resultados foram os seguintes:

Cidade onde reside

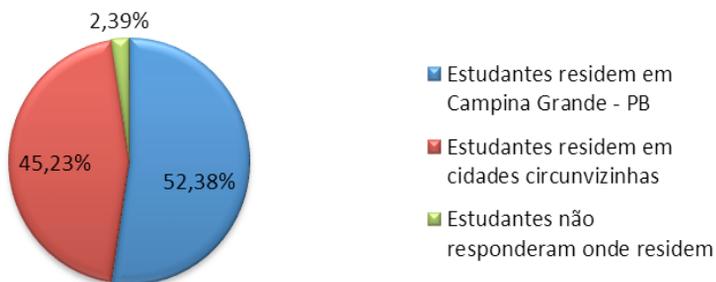


Figura 3- Domicílio -Letras/Espanhol

Fonte: Resultados das entrevistas - junho/2015

Nível de escolaridade

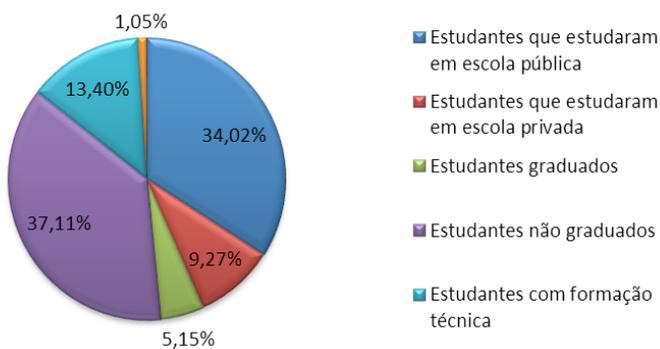


Figura 4-Escolaridade/Formação- Letras/Espanhol

Fonte: Resultados das entrevistas - junho/2015

Atuação como Professor

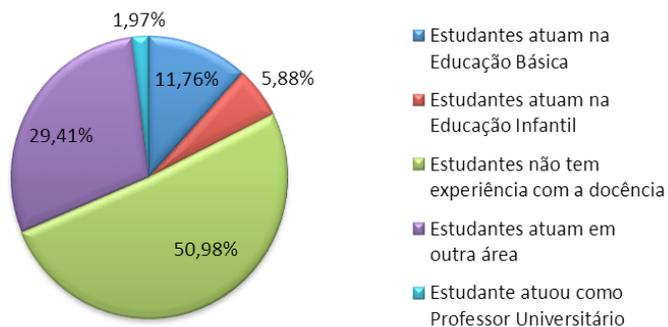


Figura 5-Atuação profissional - Letras/Espanhol

Fonte: Resultados das entrevistas - junho/2015

Como mostra a **Figura 3** – Domicílio- Letras/Espanhol, 52% dos/as estudantes residem em Campina Grande – PB; 42,23% vivem em cidades circunvizinhas, e 2,39% não responderam onde residem.

Na **Figura 4**- Escolaridade/Formação-Letras/Espanhol, observamos que 37,11% ainda não são graduados/as, 34,02% estudaram em escolas públicas, e 9,27%, em escolas privadas. Outro fator importante é o fato de 13,40% terem formação técnica, 5,15% já serem graduados, e 1,05% estarem cursando em Letras/Espanhol outra graduação.

No que diz respeito à **Figura 5**- Atuação profissional - Letras/Espanhol, verificamos que 50,98% ainda não têm experiência com a docência, enquanto 24,41% atuam em outra área. No entanto, embora seja um percentual razoável, há 11,76% atuando como professores/as da educação básica, 5,88%, na educação infantil, e 1,97% com experiência na docência superior.

PARTE II – REFLEXÃO SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS E DOS RECURSOS DOS/AS ALUNOS/AS DE LETRAS/ESPAÑHOL DO 1º PERÍODO DA MANHÃ E DA NOITE E DO 9º PERÍODO DA NOITE

Neste item, referente à *Parte II*, apresentamos os resultados sobre as perguntas que fizemos aos/às estudantes sobre se haviam participado de curso de formação em TICS, se seus/suas professores/as universitários/as usavam algum tipo tecnologia como meio didático em sala de aula e fora dela e quais eram esses recursos. Também perguntamos se conheciam os REAs e as Licenças de uso: *Copyrigh* e/ou *Creative Commons*. O resultado das entrevistas está descrito no gráfico relativo às figuras 6 e 07, respectivamente.

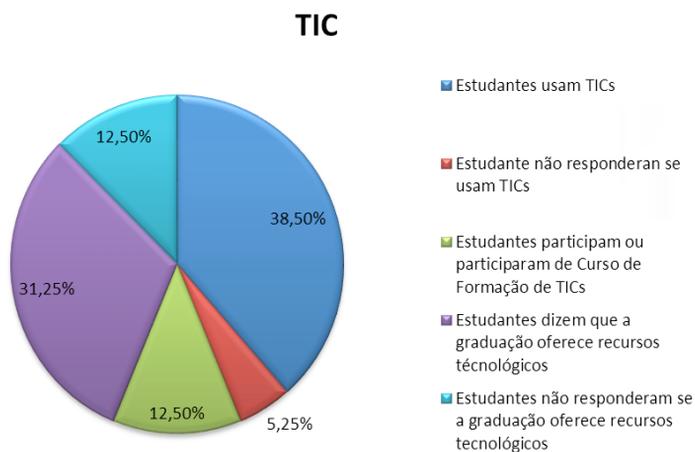


Figura 6 – Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação
Fonte: Resultados das entrevistas - junho/2015

No tocante ao uso e ao conhecimento relacionado às Tecnologias da Informação e Comunicação, constatamos que 38,50% usam as TICs, e apenas 5,25% não responderam. Dos/as entrevistados/as, 12,50% participam ou participaram de curso de formação de TICS. Sobre o usos das tecnologias em sala de aula associadas à prática pedagógica dos professores/as da graduação, 31,25% responderam que a graduação oferece recursos tecnológicos para auxiliar os/as profissionais do ensino superior, contudo 12,50% não responderam essa questão.

REA

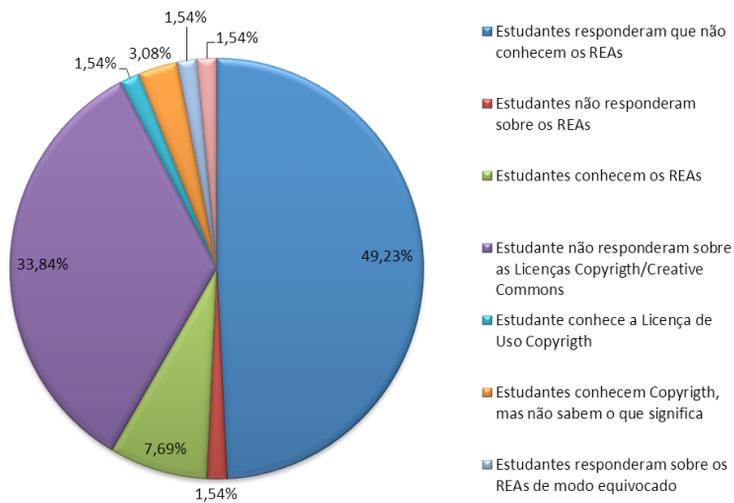


Figura 7 – REAs e Licenças do Uso de *Copyright/Creative Commons*

Fonte: Resultados das entrevistas - junho/2015

Quanto à pergunta-chave sobre se sabem o que são Recursos Educacionais Abertos, 49,23% responderam que não os conhecem, e 1,54% não responderam a essa pergunta. Em contrapartida 7,69% disseram que conhecem os REAs, e 1,54% responderam sobre os REAs de modo equivocado.

Sobre as Licenças de Uso *Copyright* e **CC** – *Creative Commons*, 33,84% não responderam, 1,54% disseram conhecê-las, e 3,8% declararam que conhecem a licença *Copyright*, no entanto não sabem o que significa.

Ao realizar uma análise sobre os dados acima descritos, as informações fornecidas aclararam-nos a situação referente ao problema investigado mostrando-nos que a cultura do acesso à informação, ao longo do tempo, para os/as estudantes entrevistados/as, foi a de provavelmente obtê-las sem questionar sua autoria. No entanto, as tecnologias da informação e da comunicação exigem que se saiba muito mais sobre essas Licenças de Uso como meio de acessar a documentos, textos, livros, revistas, imagens etc. Nesse sentido, a multialfabetização orienta para novas atitudes no ato de consultar e citar a produção intelectual de outrem. Ou seja, a busca de *discursos abertos*, citada por Manuel Area (p. 130, 2009) como uma modalidade, que adota formas de criar o conhecimento cooperativamente com a aplicação da transversalidade do saber denominada de *atividades colaborativas* baseadas na *ética do conhecimento*.

LEITURA ESPECÍFICA DOS DADOS DA ENTREVISTA COM OS/AS ALUNOS/AS DE LETRAS/ESPAÑHOL DO 1º PERÍODO DA MANHÃ E DA NOITE E DO 9º PERÍODO DA NOITE

Em cada turma, constatamos, através da pergunta-chave sobre os Recursos Educacionais Abertos e as Licenças de Uso *Copyright* e *Creative Commons*, particularidades que não estão especificadas diretamente nos gráficos e nos percentuais a eles aplicados. Por isso, descreveremos resumidamente o que cada turma forneceu, para que pudéssemos obter a resposta para o problema deste trabalho acadêmico e esclarecê-la no capítulo das considerações finais.

No que se refere à pergunta-chave sobre se sabem o que são Recursos Educacionais Abertos, praticamente todos/as os/as alunos/as da turma do 1º período da manhã responderam que não. Só uma pessoa, que já é formada em Comunicação Social, reconhece e sabe descrever o que é a Licença de Uso *Copyright*. Contudo desconhece o que seja ou, pelo menos, não respondeu se conhece a Licença CC – *Creative Commons*.

Assim, o item referente à caracterização pessoal das entrevistas realizadas foi de suma importância para obtermos a informação sobre a formação dos/das estudantes e suas experiências profissionais. A informação referente ao grau de escolaridade, por exemplo, esclareceu-nos que um dos participantes conhecia, pelo menos, uma das Licenças de Uso - o *Copyright*- e, provavelmente, desconhecia a Licença CC – *Creative Commons*. Acreditamos que a formação em Comunicação Social tenha oportunizado o/a entrevistado/a saber sobre uma das licenças proprietárias.

Diferentemente do 1º período da manhã, poucos estudantes do 1º período da noite marcaram que sabem o que são os

Recursos Educacionais Abertos, sem explicar o que significava. O/a único/a entrevistado/a que respondeu por escrito o fez de modo equivocado, provavelmente confundiu com recursos didáticos de sala de aula, ao dizer que REA significa aparelho de DVD e datashow.

No tocante às Licenças © e CC, os/as alunos/as do 1º período do turno da noite também não deixaram claro se realmente conheciam o *Copyright*, já que não explicaram o que significava. Ressaltamos que não havia nada na entrevista dessa turma que pudesse identificar uma experiência com essa licença, como na turma do 1º período da manhã. Quanto ao *Creative Commons*, não houve respostas positivas, e isso denotou um provável desconhecimento.

A última turma consultada - a do último período - apresentou um agravante a respeito da Parte II da nossa entrevista, o que causou estranheza por ser uma turma concluinte e que já havia cursado a disciplina responsável pelo esclarecimento da temática 'softwares livres'. Portanto, todos desconhecem os REA e as Licenças de Propriedade, sejam elas fechadas ou abertas. Isso, provavelmente, indica que é necessário reforçar o assunto para destacar sua importância ou para esclarecer caso não tenha sido abordado com sucesso. Também causou estranheza o fato de as turmas do 1º período, dos turnos da manhã e da noite, ainda não disporem, na grade curricular, da disciplina 'Novas Tecnologias', embora, de certo modo, tenham demonstrado conhecimento sobre.

Nas três turmas pesquisadas, verificamos que os/as participantes, de um modo ou de outro, têm acesso às Tecnologias da Educação e Comunicação. No entanto, quanto à natureza das licenças, não ficou claro que saibam o que significam os REA e a Licença *Creative Commons*. E, embora estejamos no universo uni-

versitário com os/as discentes tendo acesso à disciplina eletiva ‘Novas Tecnologias Aplicadas à Língua Espanhola’, podemos afirmar que ainda está faltando um planejamento mais adequado sobre o assunto que os/as conduza ao conhecimento teórico/reflexivo e prático desses conceitos, visando formar os/as futuros/as professores/as da referida área.

Da maioria dos/as entrevistados/as, independentemente da idade e do grau de escolaridade, apenas um sabia o que era *Copyrighth* e soube explicar de que se tratava. Já quanto ao item Recursos Educacionais Abertos, não soube responder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do entendimento sobre a importância das Licenças de Uso e dos Recursos Educacionais Abertos - um dos requisitos para ser um cidadão multialfabetizado certificamo-nos de que os/as alunos/as entrevistados/as tinham contato com as tecnologias e com a *internet* e acessavam as redes sociais, os aplicativos, as ferramentas virtuais e os equipamentos que auxiliam como recurso didático em sala de aula.

Ao retomar o objetivo geral e os específicos, conseguimos identificar, através das entrevistas propostas aos/às discentes do Curso de Letras/Espanhol, qual a relação dos/as estudantes com as tecnologias. No entanto, não conseguimos nos certificar, com segurança, se os/as da graduação de Letras/Espanhol conhecem os Recursos Educacionais Abertos e as Licenças de Uso *Copyrighth* e *Creative Commons* aportadas nas páginas Web para consulta e acesso à informação.

As entrevistas mostraram que é sobremaneira importante trabalharmos melhor com a temática ‘Licenças de Propriedade’, seja na escola privada ou na pública, e, de preferência, de acesso livre para que os/as futuros/as professores/as possam criar seus recursos educacionais de modo aberto, comungando com uma geração de livre acesso, cuja filosofia e prática consistem em compartilhar, editar, recriar e remixar materiais para a sala de aula.

Assim, neste trabalho acadêmico, fizemos um recorte do que entendemos como importante para um cidadão ser considerado multialfabetizado - saber quais são os materiais propostos na rede que estão disponíveis para uso aberto e como transformá-los em *Creative Commons* para, em seguida, compartilhá-los na perspectiva de REAs. Através da análise completa dos dados, concluímos que não foi possível responder se os/as futuros/as professoras de Letras/Espanhol entrevistados/as são letrados digitais.

Nesse sentido, entendemos que é preciso revisar o Projeto Político-pedagógico na área de Letras Espanhol, no sentido de acompanhar as evoluções de uma sociedade digital, e dispor na disciplina ‘Novas Tecnologias Aplicadas à Língua Espanhola’ a oportunidade de se trabalhar bem mais essa temática, pois, como nos asseguram Manuel Area (2009) e Adell Jordi (2007), principais autores consultados para este trabalho, a Alfabetização e a Competência Digital constituem formas de aprender a se expressar em distintos formatos de representação virtual.

Certamente, ainda teremos muito tempo até que seja possível alfabetizar digitalmente tanto os/as discentes que colaboraram com esta pesquisa quanto toda uma geração de usuários da rede, o que requer planejamento e o trabalho de todos os que fazem

parte desse universo educacional. Trata-se de uma missão contínua e, de preferência, dedicada a obter resultados que possam melhorar tanto o ensino quanto a aprendizagem, na perspectiva de transformar cidadãos do Século XXI e outros que ainda virão.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Eliane Y. **Direitos de autor e direitos conexos**. São Paulo: Ed. do Brasil, 2002.

ABDR – Associação Brasileira de Direitos Reprográficos. Disponível em: <<<http://goo.gl/ErnoHA>>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

AFONSO, Otávio. **Direito Autoral** – Conceitos essenciais. Barueri, Sr: Manole, 2009.

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COPYRIGHT. Disponível em: <<<http://goo.gl/9Zxm6s>>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

AREA, M.M.; MARTIN, A.G.; FERNÁNDES, F.V. Alfabetización digital y competencias informacionales. Ariel. Colección Fundación Electrónica, 2012. p. 05. Disponível em: <<<https://goo.gl/9CBbsw>>>. Acesso em. 26out. 2014.

AREA, M.M.; GROS, Salvat; MARZAL, Garcia; MIGUEL, A. Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y Comunicación. Madrid, Síntesis, 2008.

CARMO, J.G. Botura. O letramento digital e a inclusão social. Disponível em: <<<http://goo.gl/Q6ioz1>>>. Acesso em 27out. 2014.

CÓRDON, J. A. Garcia; et al. **El ecosistema del libro electrónico universitario**. 2ª ed. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2014. Disponível em:<<<https://goo.gl/2epFbx>>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

LEVI, L. Henrique S. A sociedade da informação e seus reflexos no direito autoral. Revista FMU Direito. São Paulo, ano 23, n. 32, p.46-55, 2009. Disponível em:<<<http://goo.gl/D9Ta4I>>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

LESSIG, L. (2005). **Cultura Libre**: cómo los grandes medios están usando la tecnología y las leyes para encerrar la cultura y controlar la creatividad. Publicación electrónica. Traducción: Antonio Córdoba / Elástico. Disponible en:https://www.derechosdigitales.org/cultura-libre/cultura_libre.pdf

Onde encontrar REA? Disponível em:<<<http://goo.gl/o9Qq6w>>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

PARANAGUÁ, Pedro; BRANCO, Sérgio. **Direitos Autorais** – FGVJurídica. Rio de Janeiro, Ed. FGV 2009. Disponível em:<<<http://goo.gl/BKkWe1>>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

PRETTO, Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Além das Redes de Colaboração** – Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Disponível em: <<<http://goo.gl/F55QoR>>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

REA. Disponível em: <<<http://goo.gl/1hl7X8>>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

RECURSOS EDUCATIVOS ABERTOS. Um caderno para professores. Disponível em: <<<http://goo.gl/TcZF61>>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

STALLMAN, Richard M. **Introducción de Lawrence Lessig.** Software livre para uma sociedade livre. Traducción principal: Jaron Rowan, Diego Sanz Paratcha y Laura Trinidad. Edición: Traficantes de Sueños. Madrid, 2004. Disponível em: <<<https://goo.gl/nCJhbH>>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

STROWEL, Alain. **Droit d'auteur et copyright. Divergences et Convergences.** Paris: LGDJ, 1993.

ZANINE, Leonardo E. de Assis. A proteção do direito de autor e o embate entre os sistemas do Copyright e do Droit d'Auteur – Direito Civil e Propriedade Industrial. **Rev. SJRJ**, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<<http://goo.gl/cFscHf>>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

AS ARTES COMO MEDIADORAS DO COMPLEXO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL¹: REFLEXÕES TEÓRICAS

Fábio Marques de Souza (UEPB/PPGFP, UFPE/PPGEduC)

Joelma da Silva Neves (UEPB/CCHE)

O domínio de uma nova linguagem oferece, a pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade e de transmitir aos demais esse conhecimento. Cada linguagem é absolutamente insubstituível (BOAL, 1973).

É estranho, mas por meio da arte as coisas nos são aproximadas (ROOKMAAKER, 2010).

Este capítulo tem como objetivo desenvolver uma discussão teórica a respeito da utilização das artes (cinema, literatura, teatro, dança, música) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional.

Nossas reflexões serão tecidas à luz da teoria sociocultural e apresentaremos a importância das artes, meio de expressão cultural, como artefatos semióticos potencializadores com vista a um

1 Conforme apresentado em Souza (2015), utilizaremos, ao longo deste texto, o termo “adicionais”, e não “estrangeiras”, ao fazer referência às línguas não maternas porque consideramos que o termo “estrangeiro” tem conotações que remetem ao que é alheio, diferente, oposto. Compartilhando da citação de Almeida Filho (1993) de que aprender Língua Estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (p. 15 – destaques nossos)” e tendo em vista que a língua, para ser aprendida/adquirida precisa se desestrangeirizar num complexo contínuo, julgamos mais adequado nomeá-la como uma língua adicional, e não estrangeira.

processo de ensino-aprendizagem significativo, em seus mais variados aspectos (linguísticos, sociais e históricos).

Neste intuito, este texto está dividido em cinco seções. Iniciamos com *os documentos oficiais e o ensino de línguas adicionais*, nele abordaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Na segunda, *a perspectiva sociocultural e o processo de ensino-aprendizagem*, nos fundamentamos na literatura a respeito da perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano, baseada nas ideias de Lev Vigotski² e seus seguidores. Na terceira, *as belas artes nas aulas de línguas adicionais*, buscaremos trazer a reflexão sobre o nosso objeto de estudo: as Artes e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol - Língua Adicional. Na última parte, *diferentes perspectivas para um ensino mediado pelas artes*, abordaremos as possíveis repercussões que o ensino mediado pelas artes pode acarretar.

² Assim como Souza (2014), diante das diversas possibilidades, optamos por grafar Vigotski, seguindo o padrão adotado pelas traduções publicadas no Brasil pela Editora Martins Fontes.

1. OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Os PCN's (BRASIL, 1998), ao dissertarem a respeito do processo de ensino-aprendizagem, apresentam vários fatores que devem ser considerados ao se decidir pela inclusão de determinada língua adicional no currículo escolar, são fatores históricos e relacionados às comunidades locais assim como à tradição. Sendo assim, num primeiro momento, não se impõe a língua a ser ensinada. Portanto, a comunidade escolar teria liberdade para escolher a língua adicional que fosse mais significativa e de relevância para seu contexto, levando-se em consideração que quem utiliza uma língua(gem) o faz para um determinado fim, situado histórica e socialmente.

Neste ensejo, proporcionar o envolvimento do aluno com uma língua adicional pode gerar um novo posicionamento frente ao outro e a si mesmo: “ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (BRASIL, 1998, p.19). A aprendizagem de diferentes línguas possibilita a compreensão do ser humano não apenas como indivíduo, mas em sua coletividade, resgata a auto percepção no/do mundo, que por vezes se vê debilitada diante dos nossos fazeres cotidianos.

Uma língua adicional na escola pode possibilitar a compreensão das diversas maneiras de viver a experiência humana, pois a linguagem é - acima de tudo - um fenômeno social, caracterizado por seu caráter sociointeracional. “Quando alguém usa a linguagem,

o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças” (BRASIL, 1998, p. 35).

Ainda discorrendo a respeito da importância da língua adicional em processos educativos, os PCN’s afirmam que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s) (BRASIL, 1998, p. 37).

A partir desse ponto de vista, o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais na escola torna-se indispensável, sendo de suma importância para a formação do indivíduo enquanto cidadão, individual e subjetivo, porém construído a partir da coletividade, que se apresenta de diferentes formas e manifestações, em distintos lugares e épocas.

Portanto, o discente, ao entender que há sociedades diferentes, com manifestações culturais, sociais e artísticas que divergem, muitas vezes, da sua, poderá ter uma percepção maior do meio em que está inserido e da linguagem que o representa.

Desenvolve-se, assim, uma consciência crítica a respeito da linguagem que, se por um lado, pode afetar negativamente as

relações entre os indivíduos, por outro, se apresenta como uma força libertadora, capaz de estreitar os vínculos entre pessoas e países.

Por fim, a respeito dos PCN's de línguas adicionais, queremos adicionar as nossas reflexões à crescente valorização que se tem dado à língua espanhola no Brasil e, assim, introduzir o ponto pelo qual abordaremos as OCEM (Organizações Curriculares para o Ensino Médio) sobre os conhecimentos de espanhol. Segundo os PCN's a principal importância para esse feito se dá por causa do Mercosul (Mercado Comum do Sul) e pelo desejo brasileiro de uma melhor relação com os países hispano-falantes, que tem influenciado na determinação da implantação do espanhol nos currículos escolares, porém, essa não é a única razão para essa aproximação linguística:

A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional) (BRASIL, 1998, p.50).

As OCEM (BRASIL, 2006), diferentemente dos PCNs (BRASIL, 1998), possuem um capítulo dedicado somente ao espanhol. O primeiro aspecto a ser citado é que esse documento não é regulatório, mas norteador do ensino da língua espanhola em território brasileiro, possuindo um caráter reflexivo a respeito das diversas questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem desta língua adicional.

A Lei n.º 11.161/2005 tornou obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio das escolas brasileiras, e pode ser considerada como um acontecimento discursivo que desatou vários efeitos de sentido no território nacional, dentre eles, a escrita das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio–Espanhol (OCEM-Espanhol) que afetam antigas rotinas relacionadas ao aprendizado dessa língua em nosso território.

Como afirmam as OCEM (BRASIL, 2006, p. 131) “É fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores”. Assim sendo, o papel da língua adicional no contexto escolar não é meramente linguístico. Essa visão reducionista, que foi reproduzida por anos, acaba por minimizar a língua.

Ainda, segundo as OCEM “de todas as críticas, a mais importante é a redução da língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana” (BRASIL, 2006, p. 132). Nesse sentido, a língua adicional pode contribuir significativamente no processo de construção do indivíduo, na relação com o outro e com sua própria língua. A língua não pode se desvincular da cultura a que está inserida, por ser parte da natureza humana.

Ao abordarmos o ensino de espanhol para estudantes brasileiros, nos deparamos com algumas perguntas fáceis de propor e difíceis de responder. Segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 134), faz-se necessário ir mais além da pergunta: Qual espanhol ensinar? E pensar em: Como ensinar essa língua espanhola, tão plural e heterogênea, sem sacrificar suas diferenças, nem reduzi-las a simples amostras sem qualquer reflexão a respeito?

Muito já se discutiu sobre essas questões e a resposta tem se construído na defesa de um ensino que não estimule a reprodução de preconceitos e visões distorcidas da língua. Neste sentido, o documento nos orienta que “nenhum falante de nenhuma língua conhece a fundo todas as variedades existentes” (p. 136) e, portanto, cada professor tem uma maneira própria de expressar-se, independente de ser falante nativo de determinado território ou ter adotado uma variedade ou, até mesmo, por ter o espanhol como língua adicional acaba, inevitavelmente, mesclando fragmentos de variedades diferentes, essa seria “a sua forma ‘natural’ de se expressar, a que conhece melhor e à qual se sente mais vinculado. Portanto, essa deve ser a modalidade fundamental de expressar-se, em aula ou fora dela” (p. 136).

As OCEM (BRASIL, 2006) recomendam, portanto, que o professor deve utilizar a variante que ele melhor conhece, mas alerta que, independente de qual seja a variante adotada, o professor pode se empenhar em mostrar aos alunos que existem outras, “tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos” (p.136). Nesse contexto, é essencial que o professor seja um mediador intercultural, articulador de muitas vozes.

A visão da língua espanhola, neste contexto, passa a ser de uma língua presente em mais de vinte países, única, mas com múltiplas variações e manifestações nos mais diversos níveis, de acordo com o contexto sociopolítico em que está inserida.

Aprender/adquirir uma língua adicional requer vários fatores, não se resume apenas a aquisição das quatro destrezas da comunicação (compreensão oral, compreensão escrita, expressão

oral e expressão escrita), não reduzindo a importância do domínio dessas capacidades, mas remete também a atitudes frente à cultura da língua que está sendo estudada. A língua materna assume então, um importante papel, pois foi através dela que o aluno constituiu sua subjetividade, e como tal não deve ser anulada no contexto de ensino de línguas. O conhecimento que o aluno tem sobre sua língua e a percepção dele sobre as manifestações da sua linguagem definirá muitas vezes o rumo que sua aprendizagem tomará, sendo exitosa ou fracassando.

O foco de ensino de línguas adicionais não está apenas em ensinar a língua, mas também no ensinar sobre a língua, talvez um dos principais motivos desse trabalho, o de expor as artes como importantes mediadoras no ensinar não só no fazer linguístico, mas principalmente no social.

A linguagem não pode nem deve ter um fim em si mesma, pois ela é muito mais do que forma, não é rígida e imutável, mas viva e pulsante. Assim, como definem as OCEM (BRASIL, 2006, p. 146) “a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão”. Não cidadãos passivos, mas ativos, críticos e conscientes do mundo que os rodeia.

A aprendizagem de uma língua adicional deve tornar-se um instrumento para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, e por isso, precisa levar em conta o contexto social no qual o aluno está inserido, favorecendo sua participação cada vez maior nas relações sociais. Nesse sentido:

os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial

sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino (BRASIL, 2006, p.149).

Conforme expusemos até aqui, as OCEM juntamente com os PCN's compartilham do mesmo pensamento no que diz respeito à oferta do ensino de espanhol no Brasil, que não tem como único motivo o tratado do Mercosul, já que muito mais do que um gesto político, é um “gesto de política linguística, que exige a reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (BRASIL, 2006, p.128). Pois mais que um artifício linguístico, a língua é objeto cultural, político e econômico de um povo, sua representatividade vai muito mais além do som e da palavra.

Em síntese, os PCNs (BRASIL, 1998), mesmo não especificando a língua adicional a ser ensinada, defendem um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta os fatores sócio históricos em que está inserida, tanto a língua como o aluno, e que o contato com outras culturas pode ser de fundamental importância na forma como o aluno vai sentir, interpretar e se relacionar com a realidade que o cerca, assim como as manifestações da sua língua materna.

As OCEM – conhecimentos de espanhol (BRASIL, 2006), por sua vez, criticam um ensino de espanhol como língua adicional baseado em estereótipos e preconceitos, pois o ensino de espanhol deve ter em vista os fatores interculturais e sociais da língua estu-

dada. O professor, como mediador desse processo, precisa proporcionar a reflexão do aluno em relação ao mundo e ao espaço que ocupa na sociedade e a relação que há com sua própria língua.

A partir dos documentos analisados, podemos perceber que apesar de terem sido escritos com quase dez anos de diferença um do outro, PCN (BRASIL, 1998) e OCEM (BRASIL, 2006), abordam o ensino de línguas adicionais de forma semelhante, pois defendem que o espaço de língua adicional na escola seja um espaço para a formação de cidadãos, enquanto ser social ativo. Pode-se dizer que o objetivo principal do ensino é possibilitar o acesso à informação de vários tipos e contribuir na formação do cidadão.

Porém, tendo em vista as condições a que este ensino está submetido, isso ainda se apresenta, em muitas escolas, como uma utopia. O ensino de línguas adicionais por vezes é desvalorizado, falta de materiais específicos para o ensino, salas lotadas, a baixa carga horária das aulas, falta de qualificação de muitos professores além de fatores exteriores ao ambiente escolar, como a crença³ geral de que não se pode aprender uma língua adicional numa escola pública. Fatores que só geram atraso e prejuízo para a educação sociocultural e linguística a que nos propomos enquanto professores reflexivos e conscientes do nosso papel no ensino de espanhol-língua adicional para brasileiros.

3 Neste texto, adotaremos a perspectiva sociocultural e interpretaremos as crenças como um elemento da cognição. Por conta disso, compartilharemos da definição de Barcelos (2006, p. 18), a qual corrobora o sentido adotado para nossas pesquisas: “[As crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”.

Como docentes, é ideal que entendamos que ensinar uma língua adicional é, antes de tudo, saber que aprender uma língua não é somente alcançar o domínio funcional de um novo código, mas também ser capaz de interpretar e se relacionar com uma realidade sociocultural distinta, da qual na maioria das vezes não fazemos parte.

2. A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Originalmente, a perspectiva sociocultural tem suas bases nos postulados de Vigotski (2001, 2007, 2009) e seus seguidores Leontiev (1981) e Luria (1982); bem como em diversos pesquisadores contemporâneos que têm se dedicado a estudar e ampliar suas proposições. Dentre eles, é possível citar Cole (1996), John-Steiner (1997), Kozulin (1998), Lantolf (2000, 2006), Wells (1999) e Wertsch (1991).

Esta perspectiva assume a cognição humana como emergente do engajamento em atividades sociais, e são as relações sociais e os materiais culturalmente construídos, signos e símbolos, chamados de *artefatos semióticos*, que mediam as relações que criam formas exclusivamente humanas de pensamento em nível superior.

Dessa forma, compartilhamos de uma visão que enfatiza o papel da ação no processo de desenvolvimento humano e reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de conhecimentos de fora para dentro, mas resultado da interação entre o indivíduo e as atividades socialmente mediadas.

O desenvolvimento cognitivo não é simplesmente uma questão de aculturação ou mesmo apropriação de recursos existentes e práticas socioculturais, mas a reconstrução e transformação desses recursos e práticas de forma que atendam tanto às necessidades individuais quanto sociais/coletivas.

Como um indivíduo aprende alguma coisa, o que é aprendido, e como isso é usado dependerá da soma de suas experiências anteriores, dos contextos socioculturais em que a aprendizagem ocorre, do que o indivíduo deseja, suas necessidades e/ou as expectativas com esse conhecimento.

Isso implica considerar que Vigotski sugeriu, em seus estudos, que a cultura é indissociável da natureza humana, logo, o desenvolvimento de cada pessoa está diretamente relacionado com o contexto sócio, político e histórico ao qual está inserido e pertence. Assim, a educação (intencional ou não) tem papel relevante no desenvolvimento humano.

O pensador entendia que o ser humano não é apenas resultado da maturação biológica, mas seu desenvolvimento comportamental tem relação direta com o ambiente histórico/social em que vive. Segundo Rego (1995):

Vygotsky e seus seguidores se dedicavam principalmente à construção de estudos-pilotos que pudessem atestar a ideia de que o pensamento adulto é culturalmente mediado, sendo que a linguagem é o meio principal dessa mediação (REGO, 1995, p. 31)

A cultura seria parte da natureza do homem e, assim sendo, diferentes culturas influenciariam diversamente na maneira

com que o indivíduo se relaciona com o mundo e consigo mesmo. Neste contexto, a perspectiva sócio histórico cultural tem como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vigotski, 1984 *apud* REGO, 1995, p. 21).

Dessa forma, haveria processos (biológicos) que seriam inatos ao ser humano, e aqueles que Vigotski denominou “funções psicológicas superiores”, que o distinguem dos demais animais. Essas funções se originariam da relação entre os indivíduos e se desenvolveriam à medida que fossem se internalizando as formas culturais de comportamento, a cultura se tornaria parte da natureza humana.

Diante do exposto, a relação indivíduo-sociedade teria papel central no processo de aprendizagem, pois “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 1995, p. 41). A linguagem por sua vez, seria algo não palpável, e por isso, abstrato, capaz de mediar o ser humano na sua relação com o mundo e com ele próprio, pois a relação do homem com o mundo nunca é direta. A mediação se daria através de meios materiais, como o computador, o exercício, o professor, os colegas, ou pela linguagem, e assim sendo, a linguagem artística como uma possibilidade.

Vigotski relaciona a linguagem como um signo que por excelência é mediador, sendo assim, ela “carrega em si os conceitos elaborados e generalizados pela cultura humana” (REGO, 1995, p.42). Dessa maneira, a linguagem traz consigo a cultura e a socie-

dade a qual pertence, o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem precisa ter em mente essas questões, pois, a linguagem torna-se assim um agente mediador entre o indivíduo e o mundo.

Desse modo, os sistemas simbólicos (entendidos como sistema de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações mundo circundante (REGO, 1995, p. 55).

Segundo Ferreira (2010), o homem se desenvolve também através da mediação:

Essa mediação é dada pelo grupo social que possui suas práticas culturais e ao qual o indivíduo pertence. A LE [Língua Estrangeira] precisa ser vista como um instrumento mediador para o desenvolvimento do indivíduo, isto é, torná-lo mais regulado e ter uma visão mais conceitual do que seja língua e linguagem. (FERREIRA, 2010, p. 40)

Por conseguinte, a língua adicional passa a ser vista como um instrumento de mediação que estaria a serviço da aprendizagem, e possibilitaria o desenvolvimento. O indivíduo, “como membro de um grupo sociocultural determinado, vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepções de mundo etc.) a que tem acesso” (REGO, 1995, p. 76).

Por fim, queremos aqui dissertar sobre o papel da escola diante das ideias aqui apresentadas. As instituições escolares se fazem presentes na vida das crianças desde seus primeiros anos, e mediam seu processo de aprendizagem até à vida adulta. Pode-se dizer que o processo de desenvolvimento humano se dá de dois modos, um de forma não intencional e, por isso, natural, e outro de forma metódica e organizada, ou seja, intencional e consciente. A escola seria responsável pelo desenvolvimento no indivíduo do conhecimento científico, construído e adquirido pela humanidade. Neste sentido, Rego (1995) apresenta:

Na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (REGO, 1995, p. 104).

Dessa maneira, a escola é vista como um *lócus* privilegiado para a mediação estratégica em busca da coconstrução coletiva do conhecimento. Nela, os processos de mediação e interação podem contribuir para a aprendizagem por descoberta. Neste ensejo, o professor não será o único detentor do conhecimento, mas será responsável por mediar sua construção, através da relação com os alunos, com o meio e com o outro, que pode ser até mesmo um aluno mais experiente. Logo, o desenvolvimento do aprendiz seria uma

consequência da interação e mediação em sala por meio da língua adicional.

A escola, nesse sentido, desempenhará seu papel quando ela for capaz de construir a base para a construção de novos conhecimentos. Baseado nas ideias de Vigotski, Davidov (1988) afirma que:

A escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados. Isso quer dizer que ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola (*apud* Rego, 1995, p. 108).

Nesse sentido, o conhecimento em língua adicional que o aluno adquirir na escola servirá não apenas para a realização das atividades neste ambiente formal ou para averiguação em avaliações. O ensino não se proporá à reprodução e decodificação de estruturas linguísticas, mas servirá como um instrumento libertador, pois ajudará o aluno a refletir e agir em seu meio, tendo consciência metalinguística e social, não somente da língua que adquiriu, mas também da sua própria língua materna, transpassando os portões da escola.

3. AS BELAS ARTES NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL

Sabemos que a criação artística sempre esteve presente na história humana e é um traço distintivo em relação aos outros animais. Entendemos que, em maior ou menor grau, todos estão em contato com alguma manifestação artística em sua vida cotidiana, ainda que de forma espontânea.

No fazer cotidiano, o contato do cidadão comum com a arte pode concretizar-se de diferentes formas: na personagem com a qual se identifica; na imagem ou escultura que impressiona, fascina ou causa estranhamento; na música que gosta de ouvir, tocar ou cantar; no livro favorito; na dança; em uma peça de teatro; em um filme. Segundo Pougy (2012) isso se dá por que:

Durante toda a nossa vida nos identificamos com imagens, músicas, danças, poesias que nos sensibilizam e dão sentido à nossa existência. Sem ela [a arte] nossa vida teria menos cores, formas, sons, movimentos, ritmos. Sem elas a vida seria menos bela (p.9).

Candido (2008), em seus escritos a respeito de literatura e vida social, abre caminho para questionamentos a respeito da obra de arte. O pesquisador pergunta: Qual a influência exercida pelo meio sobre a arte? E acrescenta: qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio? A arte é uma atividade criativa que requer sensibilidade por parte do artista, que está inserido em determinado contexto sócio histórico que o influencia e é influenciado por ele, numa via de mão dupla.

Ao citarmos as artes, reconhecemos o seu valor cultural, já que arte e cultura estão intimamente ligadas. A arte é um objeto cultural e, como tal, representa conhecimentos, crenças, costumes adquiridos pelo homem na sua relação com o meio, e não apenas isso, é aquilo que o homem cria e divide com os outros na relação indivíduo-sociedade.

As produções artísticas, por apresentarem-se como artefatos culturais, podem exercer uma função mediadora rumo à interculturalidade.

Podemos pensar em um conceito de cultura relacionado diretamente às artes, pois de certa forma, a cultura é tudo aquilo que o homem é capaz de criar e produzir enquanto ser social. De acordo com Plog e Bates (1980 *apud* AGUILERA REIJA *et al.*, 1996):

Cultura es el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje (p.128).

Possibilitar o contato do aluno com outras línguas e culturas pode aproximar os "outros" do estudante, que terá a possibilidade de perceber a maneira como a sociedade se apresenta e é representada por meio dessas manifestações artísticas. Candido (2008), ao dissertar a respeito da influência da arte apresenta:

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação dos fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e percepção do

mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais (p. 30).

A utilização das artes como mediadoras pode proporcionar um processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais compreendido socialmente, contribuindo para a desmistificação e reconstrução de novos conceitos, sendo uma prática libertária.

Assim, “quando os estudantes entram em contato com diferentes contextos sócio históricos, acabam por perceber que o mundo pode se transformar e que todos somos agentes dessa mudança” (POUGY, 2012, p.64). Percebemos que os conceitos de linguagem e arte se correspondem, no sentido de serem mediadores no processo de “apresentação do outro”, no contexto sociocultural em que esse desconhecido está inserido. Língua e arte se unem para a construção de um objetivo único, defendido pelos documentos oficiais, a formação do aluno enquanto cidadão e ser multicultural.

A presença das artes na sala de aula de língua adicional pode gerar não somente a fruição, como ocorre quando o professor utiliza uma música ou um filme em sala, mas também a reflexão sobre os conceitos que o discente carrega de si mesmo e dos outros.

3.1 CINEMA, LITERATURA E TEATRO

Vários estudiosos ressaltam o potencial do cinema⁴ no processo educativo. Neste sentido, Trevizan (1998) argumenta que o filme reúne conteúdos nas diversas áreas da experiência humana e, por esse motivo, pode ser utilizado, em contextos escolares, como um instrumento didático.

É consenso entre os estudiosos que a definição inicial para o cinema foi uma técnica de registro do movimento. Entretanto, ao longo da história, com acréscimos de elementos estéticos, sons, mudança de planos, angulações, enquadramentos, movimentos de câmera, iluminações e tecnologias, o cinema passou a ser denominado “a sétima arte”, constituindo uma das mais ricas e completas manifestações artísticas desenvolvidas pelo ser humano, graças à possibilidade de englobar os demais processos de criação artística – música, pintura, escultura, teatro, literatura e dança (SOUZA, 2014, p. 152).

Napolitano (2003) apresenta que o trabalho com o cinema pode ajudar a escola a apropriar-se, simultaneamente, da cultura cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.

4 Assim como Souza (2014), neste texto o termo cinema é empregado em sentido amplo, como imagem em movimento, independente do suporte, exceto quando for feita referência explícita nesse sentido. Este texto compartilha, com Macedo (2005), da visão de que o cinema pode assumir vários formatos e ser exibido de diversas formas, por isso se fala hoje em audiovisual, num sentido mais geral, incluindo os vários formatos disponíveis para dispositivos móveis, a película, a fita de vídeo, o disco de DVD, o *Blu-ray* e outras formas digitais de imagem tão comuns e presentes em nossa contemporaneidade.

Compreender um filme não é essencialmente uma prática estética; é uma prática social que mobiliza toda uma gama de sistemas no âmbito da cultura. É bem menos radical agora do que seria há dez anos considerar a compreensão do cinema como uma investigação não só de um meio de comunicação expressivo e representacional, mas também das atuações da cultura e da ideologia (TURNER, 1997, p.169-170).

No que diz respeito às contribuições do cinema para a potencialização do complexo processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional, tomamos por subsídio as pesquisas de Alibés (2008), Souza (2014) e Garcia de Stefani (2010).

Alibés (2008) argumenta que “es posible sustituir de manera efectiva las citas de audio tradicionales que se usan para trabajar las situaciones cotidianas y de uso real de la lengua, por algo más auténtico y cercano a la realidad como es el cine” (p. 4).

Nesta perspectiva, Souza (2014) apresenta ser possível trabalhar a unidade e diversidade experimentada pelo espanhol-língua adicional e com a conscientização a respeito de como se aprende uma língua com “professores brasileiros em formação inicial por meio do cinema, considerando – conforme a perspectiva sociocultural – como artefato, ferramenta de mediação simbólica potencializadora do desenvolvimento humano” (p. 31).

Nesta mesma linha, Garcia de Stefani (2010) cita que, ao aprender a língua por meio do conteúdo – neste caso o filme – o aprendizado torna-se mais significativo, “considerando-se que o cinema além de ter um caráter lúdico, configura-se como porta aberta para o conhecimento de mundo e para o desenvolvimento

do pensamento crítico e, ainda, como meio eficaz de apresentar a língua de maneira contextualizada” (p. 16).

Com o seu aparato tecnológico apropriado para documentar, registrar de forma estética e narrar histórias, o cinema nos permite uma nova maneira de olhar para o mundo e, com isso, estabelece uma forma peculiar de inteligibilidade e conhecimento. Esta arte pode ser utilizada, nas escolas – desde a educação infantil ao ensino superior– como um dispositivo didático lúdico e atrativo, valioso na formação de novas gerações, possibilitando o encontro simultâneo com a cultura cotidiana e erudita, pois é o campo no qual a estética, o entretenimento, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra (SOUZA, 2014, p. 155).

Conforme nos apresenta Souza (2014), o cinema, se bem utilizado, com intencionalidade e planejamento prévio e não – simplesmente – ao acaso, tem o poder artístico de humanizar. A sétima arte possibilita reunir diversos contextos em um só local, a sala de aula, e pode mostrar distintas realidades possíveis, de forma a desconstruir estereótipos negativos e mediar o encontro com o outro.

Em relação às contribuições da literatura para o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, compartilhamos da citação de Candido (1995), que propõe que a literatura seja um direito fundamental, assim como o alimento ou a moradia, por exemplo. Neste sentido, ao dissertar a respeito da literatura o autor afirma que:

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 1995, p. 175).

Língua e literatura estão intimamente ligadas e são responsáveis por viagens sem sair do lugar, pelo encontro com outros povos, outras culturas, por reflexões sutis, por fruição desmedida, enfim, um texto literário nos faz rever nossos valores enquanto humanos, pois trata de temas comuns a todos, o amor, a morte, a solidão, enfim, a vida.

Por muito tempo, a utilização da literatura em aulas de línguas adicionais se deu apenas como fonte para a extração de conteúdos gramaticais e de vocabulário, o texto literário era utilizado com um fim meramente estrutural. A aprendizagem se centrava na reprodução e memorização de estruturas linguísticas. Além disso, o texto literário muitas vezes estava sendo utilizado desprendido de seu contexto de produção, sendo constantemente fragmentado pelo professor.

Como já exposto anteriormente, o ensino de uma língua adicional deve se propor ao desenvolvimento do aluno enquanto cidadão crítico e reflexivo. Portanto, é desejável que a utilização do texto literário em sala de aula se pautem em dois aspectos fundamentais, como indica Martínez Sallés:

(a) a sua condição de textos autênticos, ou seja, de mostras culturais da língua que os alunos aprendem e (b) a sua condição de textos linguisticamente fecundos, de indubitável qualidade, que oferecem um *input* privilegiado

para desenvolver as quatro destrezas lingüísticas fundamentais para a aprendizagem de uma língua: compreensão leitora, expressão escrita, compreensão auditiva e expressão oral dentro de um contexto cultural significativo (MARTÍNEZ SALLÉS, 2004, p.51)

O uso do teatro nas aulas de línguas pode possibilitar aos estudantes o contato com uma infinita diversidade cultural. Lidar com a diversidade cultural em sala, ainda hoje, é um desafio, essa educação rumo ao intercultural implica na desconstrução de discursos reducionistas e preconceituosos com relação à esta ou àquela cultura. Vivemos em sociedades diferentes, com maneiras de pensar, agir e produzir diversas, que se refletem nos costumes, crenças, valores, nas produções artísticas e nos mais variados aspectos da sociedade. Educar para a diversidade significa desenvolver pessoas para o efetivo reconhecimento das diferenças comuns existentes entre os indivíduos.

Segundo Júnior (2006), um dos motivos para as reflexões a respeito da utilização do teatro no ensino de língua adicional parte do reconhecimento de que o teatro estimula a expressão oral:

A partir del momento en que he notado que muchos alumnos todavía después de estudiar algunos años de español no logran expresarse bien el en idioma, muchas veces no por carencia de conocimiento – vocabulario, gramática, etc., sino por no sentirse relajados con la lengua en el momento de la expresión (JÚNIOR, 2006, p. 289).

Diante do exposto, o teatro é um meio indispensável para o desenvolvimento da expressão oral por parte dos alunos, uma das habilidades comunicativas. Expressar-se em uma língua adicional sempre vai ser sempre um desafio, por diversos fatores, o medo do erro, a timidez, a insegurança. Um professor que realmente esteja disposto a ensinar uma língua adicional precisa buscar quebrar essas barreiras, que impedem os estudantes de se desenvolverem plenamente, a fim de proporcionar um ensino significativo.

Somente o conhecimento real de uma cultura pode colaborar para a reconstrução de conceitos, livre de preconceitos e estereótipos. Relacionando o teatro ao ensino de línguas, Silva & Cabreira (2014) apontam que o teatro é:

Uma expressão artística característica de épocas e por isso trata-se de um reflexo de momentos históricos e ideológicos, o que faz com que tenhamos a impressão de que é uma arte bastante mutável. É justamente o seu caráter reflexivo de moral, filosofia, política e religião que o transforma em uma ferramenta extremamente útil e interessante ao ensino ainda hoje, ao possibilitar aos estudantes um enfrentamento com as questões citadas anteriormente e, com isso, seu preparo intelectual para reagir diante de diferentes situações (p. 7).

A atividade dramática propõe que o uso da língua se dê em situações verossímeis de comunicação, e não através da memorização e repetição de diálogos. Além de contribuir na formação do aluno como humano e ser social, desenvolvendo e aperfeiçoando

suas capacidades de comunicação e interação com o outro. Nesta lógica, Júnior (2006) acrescenta:

Aprender una lengua es una tarea que va más allá de la gramática y con el teatro como herramienta en la enseñanza/aprendizaje permite lograr un buen dominio de habilidades tales como expresar ideas y emociones con convicción, el empleo del espacio escénico asociado al espacio concreto del estudiante, improvisar, pararse frente al público, contar historias; investigar hechos cotidianos con ojo crítico etc (p.290).

O ensino mediado pelo teatro pode ajudar os estudantes a praticar a língua e, nesse processo, criar vínculos com o contexto sociocultural que aquele texto foi criado, sem desprendê-lo do seu próprio contexto cultural.

O teatro possui um caráter coletivo, e no contexto escolar essa relação se dará entre professor/alunos e alunos/alunos. Portanto, é de fundamental importância que o professor esteja presente nesse processo, não apenas propondo a atividade dramática, mas interagindo com os alunos e com a produção, indicando alternativas, propiciando aos alunos situações de comunicação e de construção de representações da realidade. Tanto professor como alunos são atores principais nesse ensino/aprendizagem mediado pela arte dramática. Destarte, Júnior indica que:

De este modo, la práctica del teatro en las clases es una construcción conjunta entre profesor-alumno. Ambos construyen un método en que libremente interactúan, es decir, que el profesor también es un actor que actúa en el

escenario de una sala de clase. Lo que el profesor nunca puede pensar es que sus alumnos sean solamente espectadores. El teatro en la clase es una posibilidad en que tanto profesor como alumno sean todos actores que envueltos interactúan continuamente (JÚNIOR, 2006, p. 293).

3.2 MÚSICA E DANÇA

A música, assim como a dança, tem forte influência sobre as pessoas e, assim como as demais artes, expressa um estilo de vida, uma mentalidade, um modo de pensar e sentir, uma forma de se relacionar com a vida e com a própria sociedade. Colocamos a música e a dança em um mesmo tópico porque muitas vezes elas são indissociáveis. O movimento e a música andam juntos e se completam. Dançar sem música e ouvir música e não se movimentar é quase impossível.

A música se apresenta como um elo de comunicação entre as pessoas, pois trata de temas universais, ela pode expressar a história de um povo e aproximar os povos em torno de assuntos comuns a todos os seres humanos, o amor, o ódio, a vida, a esperança, entre tantos outros.

Além disso, a música propicia um ambiente acolhedor e descontraído em sala de aula, podendo despertar o interesse do aluno em relação à língua e à cultura alvo. A música pode aproximar o dia a dia do aluno com o contexto escolar de forma lúdica, pois frequentemente as crianças e jovens estão utilizando e desfrutando da música, seja para se acalmar, festejar ou se alegrar, porque cantamos para expressar nossos sentimentos.

Santos & Pauluk (2008), ao escrever sobre uso mediador da música no ensino de línguas adicionais, defendem que:

Através de atividades com música é possível propiciar a percepção dos alunos como integrantes da sociedade e agentes do mundo na medida em que ele é estimulado a analisar criticamente o conteúdo das canções, tanto no seu aspecto linguístico como de interpretação e reflexão. (...) A música pode ser empregada na sala de aula como meio facilitador tanto para a introdução dos aspectos culturais quanto para o aprendizado dos aspectos lingüísticos da LE em foco. Com a música é possível despertar e desenvolver em nossos alunos sensibilidades mais aguçadas, as quais podem facilitar a assimilação dos conteúdos (SANTOS & PAULUK, 2008, p. 6-9).

A dança, por si só, como afirmam as OCEM (BRASIL, 2006, p.197) sobre o ensino de arte, “se constitui não somente um instrumento para o autoconhecimento, mas também um instrumento para o conhecimento do outro em seu espaço”.

Fabellini (2012) justifica a escolha da dança como recurso pedagógico nas aulas de línguas adicionais por dois motivos, o primeiro se refere ao desenvolvimento da competência linguística, porque favorece a interação entre as pessoas, e o segundo em relação à competência sociocultural, pela dança ser transmissora de cultura, de memória e, portanto, da história de um povo. Segundo a autora,

Es cierto que la danza, desde una perspectiva diacrónica, es y ha sido reflejo fidedigno de nuestra sociedad a lo largo de la historia y, por tanto, muestra de sus cambios. Al mismo tiempo, en la actualidad muchos países del

mundo se caracterizan por sus danzas, encontrando en ellas sus raíces culturales y por tanto su identificación social con el país al que pertenecen. En este sentido, creemos que la danza es expresión de conocimiento externo, es decir de cultura y sociedad (FABELLINI, 2012, p. 10).

À medida que o ser humano se movimenta, o corpo se transforma em meio pelo qual expressa emoções e afetividades, desejos e conhecimentos. As diversas formas artísticas sejam elas, a literatura, o teatro, a pintura, o cinema etc., existem para responder às diferentes necessidades de expressão do ser humano.

Propomos que a utilização dessa arte em sala seja uma forma de conhecimento e reconhecimento do aluno, e do contexto social em que ele está inserido. Esse tipo de enfoque traz a possibilidade não apenas de os alunos aprenderem sobre diferentes culturas e as formas de expressão em que elas se apresentam, mas também que os discentes desenvolvam a competência comunicativa através de tarefas que sejam significativas, que favoreçam o uso concreto da língua e que, a partir disso, eles possam, aos poucos, compreender e agir sobre sua própria realidade, conscientes das diferenças existentes entre as diferentes culturas, sem terem atitudes etnocêntricas em relação a elas.

4. DIFERENTES PERSPECTIVAS DE UM ENSINO MEDIADO PELAS ARTES

Embora as artes possam representar um recurso didático eficiente no complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, temos percebido, em nossas trajetórias como alunos, professores, pesquisadores e formadores de professores, que seu uso tem sido bastante limitado no âmbito do ensino de espanhol como língua adicional. Sua utilização, muitas vezes, é feita de forma limitada, como, por exemplo, o uso da literatura simplesmente para ensinar gramática ou do cinema como vídeo-enrolação, vídeo tapa-buraco ou vídeo-deslumbramento (MORAN, 2003).

Além disso, pensar na utilização da arte em sala requer um conhecimento amplo por parte do professor, que deverá estar atento ao modo como utiliza tal recurso e quais repercussões trará aos estudantes, que começarão a dialogar não somente com a língua dos falantes, mas também com suas representações, manifestações, seus modos de ver e perceber o mundo em que vivem e se relacionam.

Adquirir, de forma satisfatória, uma língua adicional requer vários fatores que não se resumem apenas à aquisição das quatro habilidades comunicativas (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita), não reduzindo a importância do domínio dessas capacidades, mas remete também a atitudes frente à cultura da língua que está sendo estudada.

Portanto, quanto mais o aprendiz se relaciona com o módulo língua-cultura, quanto mais ele se aproxima do outro, dos modos de viver e de suas formas de expressão, mais ele aprende a língua e se apropria dela. A língua, que antes era “estrangeira”,

começa a fazer parte do indivíduo que a utiliza, numa relação recíproca em que, ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria da nova língua, também modifica, de certa forma, seus valores e ideologias.

Essa atitude supõe o respeito e a igualdade diante do contato com culturas distintas, tarefa que muitas vezes não é fácil de ser praticada, já que cada indivíduo tem múltiplas e variadas formas de reagir diante de realidades culturais diferentes, nem sempre de forma compreensível e respeitosa. É preciso que o aprendiz esteja disposto a se relacionar com a nova língua, trazendo-a para sua realidade e indo mais além, se colocando na realidade do outro, relacionando-se com a língua que pretende adquirir através de sua cultura. Aguilera Reija *et. al.* (1996), discorrendo a respeito da educação intercultural, citam:

Mediante el contacto entre personas de diferentes culturas, podemos ir aprendiendo mutuamente elementos diversos, sin embargo, este proceso de aprendizaje nunca será completo, al tiempo que no podremos renunciar a nuestra propia cultura (p. 128).

Conhecer a cultura do outro supõe entender que não existem culturas inferiores ou superiores, mas apenas diferentes, com características particulares, que divergem algumas vezes da nossa própria cultura. É de fundamental importância que o aprendiz esteja disposto a interagir com as culturas, pois o conhecimento real de uma cultura pode diminuir ou até mesmo eliminar os estereótipos culturais.

Promover um ensino com fundamentos socioculturais não é tarefa fácil, já que tanto o aluno como o professor estão expos-

tos a um conjunto de crenças e estereótipos relacionados à língua do povo estudado e às suas manifestações artísticas.

É desejável que o professor, quando se propuser a utilizar algum tipo de arte em sala, não a distancie do contexto social em que foi produzida, pois, agindo assim, o ensino mediado pelas artes perde significações. A análise crítica e reflexiva de suas ações enquanto professor é de fundamental importância para que de fato o ensino seja significativo.

Utilizar as artes em sala, como distração ou como meio de preencher aulas mal planejadas é um erro. O professor que sinta desejo ou necessidade de utilizar uma arte na aula deve antes de tudo planejar e ter bem definidas suas intenções. Usar uma música ou um vídeo em sala não deve ter um fim em si mesmo, a arte pela arte no contexto escolar não é uma boa saída, pois o foco principal do ensino é, no nosso caso, a língua espanhola, com suas manifestações socioculturais. Silva (2009) diz que é preciso que os professores estejam conscientes do componente sociocultural no ensino de línguas, pois ela aponta e ressalta pontos positivos:

Uma comunicação eficiente depende do mundo compartilhado, além de que o conhecimento cultural do outro promove um maior respeito entre as diferenças, contribuindo para formar cidadãos conscientes e críticos que não serão influenciados por estereótipos. E que os professores percebam que a cultura não deve ser ensinada de forma isolada da língua, que não se deve pensar em aulas de gramática e aulas de cultura, mas sim em aulas nas quais língua e cultura estejam associadas (SILVA, 2009, p.12).

Goettenauer (2005) compartilha desse mesmo pensamento quando afirma que:

Costuma-se colocar a cultura a reboque do ensino da gramática e do léxico, como se os aspectos culturais tivessem a única finalidade de ilustrar aulas, evidenciar curiosidades sobre determinado país ou elaborar um mosaico de manifestações artísticas singulares. Os pratos típicos, a música, a dança, a literatura, a pintura, etc. são apresentados desvinculados da história e do patrimônio de tradições. Penso que o grande desafio é inverter o processo: não a cultura a serviço da língua, mas a língua como um componente cultural (p. 65).

De acordo com estes preceitos, percebemos que a língua espanhola representa e traduz uma riqueza infinita de povos e de culturas que devem ser conhecidos, compreendidos e, acima de tudo, respeitados, pois a língua não está desvinculada da cultura à qual faz parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nos dedicamos a traçar uma reflexão teórica a respeito da importância das artes como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional. Neste intuito, nosso trajeto considerou os aspectos socioculturais da língua e percebeu língua e cultura como indissociáveis.

Iniciamos este capítulo com duas citações que, de certa forma, traduzem as principais ideias desse trabalho. A primeira afirma a importância da linguagem e sua relevância para a vida do indivíduo, pois adquirir uma língua adicional pode possibilitar novas formas de conhecer e agir diante da realidade, por isso, como afirmou Boal (1973) “cada linguagem é absolutamente insubstituível”.

Os documentos oficiais, aqui analisados, primam por um ensino que leve em conta, além dos aspectos linguísticos, os fatores sócio, históricos e culturais. Neste contexto, língua e cultura, via artefatos semióticos mediadores, podem possibilitar o encontro com os outros, promover a alteridade e a interculturalidade, amparadas na perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

AGUILERA REIJA, B. *et al. Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular, 1996.

ALIBÉS, J.G. *Uso de fragmentos de películas en sustitución de las tradicionales grabaciones de audio*. Memoria de Máster. Madrid: Facultad de Lenguas Aplicadas, 2008.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M. F. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

BOAL, A. *Teatro do Oprimido*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 1998.

BRASIL. *OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.161*, de 5 de Agosto de 2005: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

CANDIDO, A. “*O direito à Literatura*”. In: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, A. “*Literatura e sociedade*”. In: Estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008. p. 27-49.

COLE, M. *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: The Bellnap Press of Harvard University Press, 1996.

FABELLINI, A. *El performance en la clase ELE: La danza, un recurso pedagógico para el desarrollo de la competencia lingüística y socio-cultural*, 2012.

FERREIRA, M. M. *A perspectiva sociocultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento*. Revista Intercâmbio, volume XXI: 38-61, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

GARCIA DE STEFANI, V. C. *O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol*. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Carlos: UFSCar, 2010.

GOETTENAUER, E. Espanhol: Língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. *Ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

JÚNIOR, J. M. L. El Teatro en las clases de español: Lengua, cultura y expresividad. In: *Anais do 4.º Congresso Brasileiro de Hispanistas*. UERJ: ABH, 2006. Pp.: 289-293.

LEONTEV, A.N. The problem of activity in psychology. In: Wertsch, J. (ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: M.E.Sharpe, inc., 1981. p. 37-71.

JOHN-STEINER, V. *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. New York: Oxford University Press, 1997.

KOZULIN, A. *Psychological Tools: a sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

LANTOLF, J.P. *Sociocultural Theory and Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J.P. Sociocultural theory and second language learning: state of art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, p. 67-109, 2006.

LANTOLF, J.P. & THORNE, S.L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: OUP, 2006.

LURIA, A.R. *Language and Cognition*. New York: John Wiley & Sons, 1982.

MACEDO, F. *Manual do cineclub*. São Paulo, 2005.

MORAN, J. M. “Os vários usos do cinema e vídeo na escola” In: NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

POUGY, E. G. P. *Poetizando linguagens, códigos e tecnologias: a arte no ensino Médio*. São Paulo: Edições SM, 2012.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROOKMAAKER, H. R. *A arte não precisa de justificativa*. Tradução de Fernando Guarany Jr. Viçosa: Ultimato, 2010.

SANTOS, J. F.; PAULUK, I. *Proposições para o ensino de língua estrangeira por meio de músicas*. 2008. Disponível em: <<http://www.dia-adaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/752-4.pdf>> Acesso em: 28 set. 2014.

SILVA, Gisele R. & CABREIRA, Helena U. *A literatura dramática na aula de espanhol*. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/14%20A%20literatura%20dram%C3%A1tica%20na%20aula%20de%20espanhol.pdf>> Acesso em: 18 out. 2014.

SILVA, R. P. *O componente sociocultural no ensino de língua espanhola*. 2009.

SOUZA, F. M. *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2014.

SOUZA, F. M. *A sétima arte como artefato semiótico mediador das reflexões a respeito de como se aprende uma língua adicional*. Revista Hispanista (Edição em Português) v. XVI, 2015. p. 1-12.

TREVIZAN, Z. *As malhas do texto: escola, literatura, cinema*. São Paulo: Clíper, 1998.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica de Ridendo Castigat Mores. 2001. E-book disponível em: <www.ebooksbrasil.org>. Acesso em: 20 mai. 2012.

WELLS, G. *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

WERTSCH, J.V. *Voices of mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

SOBRE OS AUTORES

ALESSANDRO GIORDANO

É graduado em Língua e Literatura Espanhola pelo Instituto Oriental de Nápoles (2005), Itália. Especialista em Língua e Literaturas Espanhola pela Universidade Estadual da Paraíba (2009) e Mestre pelo Programa de Pós- Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, desenvolvendo pesquisa sobre o letramento literário relativamente através da poesia visual tendo como tema norteador as novas formas de parentalidade. É membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente em LE cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq - UEPB, coordenado pela Prof^a Dra Daniela Gomes. É colaborador no projeto de pesquisa Laboratório de Línguas Estrangeiras, coordenado pela Prof^a Ms. Luciene de Almeida. Desde 2008 é professor substituto de Literatura Espanhola e Hispano-Americana na Universidade Estadual da Paraíba Campus I. É professor de Língua Espanhola e Língua Italiana na escola de idiomas Anglo Brazilian de Campina Grande. Publicou vários artigos em livros e participou de vários eventos.

E-mail: alejandrito@hotmail.com

ANNE FERREIRA COSTA

Graduanda do Curso de Letras/Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba. Titular do Projeto Monitoria Virtual. Aluna extensionista do Projeto "Língua Espanhola para a Educação Básica: Ensino Fundamental e Médio" (Setembro de 2012 a Setembro de 2013). *Monitora da Disciplina de Língua Espanhola I (2012.2-

2013.1). Estudante do Grupo de Pesquisa em Formação Docente em LE. Musicista: violão (2001), guitarra (2005). Violino pela EMAD (2009-2011). Artesã miniaturista desde novembro de 2013, incluindo em suas criações instrumentos musicais, antiguidades, desenhos/quadros e grafia em casca de ovo.

E-mail: anne_sax@hotmail.com

DANIELA GOMES DE ARAÚJO NÓBREGA

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (1997), Mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Doutorado em Letras/Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2011). Atualmente, é professora Doutora B do Departamento de Letras e Artes - Letras Língua Inglesa, Centro de Educação, da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino e Aprendizagem em Língua Estrangeira (Língua Inglesa), Ensino e Práticas de Leitura em Língua Inglesa e Estudos da Linguagem e Ensino com ênfase na linguagem não verbal. É líder do grupo de pesquisa Formação Docente em LE do diretório da Capes/CNPq. E leciona na graduação Letras-Inglês e no Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professor da UEPB.

E-mail: danielanobrega5@gmail.com

FÁBIO MARQUES DE SOUZA

Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na linha de pesquisa "Linguagens, Culturas e Formação Docente" e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa "Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem". Coordenador adjunto Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Professor efetivo do curso de Letras-Espanhol, na UEPB, desde 2011. Curso estágio de pós-doutorado (bolsista PNPd CAPES-MEC) no PPGEduC da UFPE com pesquisa a respeito da mediação, com o apoio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, do complexo processo de ensino-aprendizagem de português e espanhol como línguas estrangeiras/adicionais no contexto da integração latino-americana. Mestre e Doutor em Educação, tendo como foco de investigação o ensino-aprendizagem de Espanhol-Língua Estrangeira/Adicional e a formação de professores para este idioma, obtidos, respectivamente, pela UNESP/Marília (2009) e pela Faculdade de Educação da USP (2014). Licenciado em Letras (UNESP/Assis - 2006) e em Pedagogia (UNINOVE - 2014). Líder dos grupos de pesquisa TECLIN, Tecnologias, Culturas e Linguagens e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras/Adicionais (UEPB) e membro dos grupos de pesquisa Literatura e Imprensa (UFMA) e Estudos Bakhtinianos (UNESP), cadastrados no DGP do CNPq. Tem experiência na educação básica e no ensino superior (no âmbito público e privado) e na autoria de materiais didáticos de Português e Espanhol como línguas adicionais. Atua em educação e estudos da linguagem. E-mail: fabiohispanista@gmail.com

JOELMA DA SILVA NEVES

Graduada em Letras-Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba, no ano de 2014. Durante a graduação, participou de monitoria em Literatura e do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) intitulado “O cinema como mediador no tratamento da variação linguística na sala de aula de espanhol- língua estrangeira (E/LE) para brasileiros”. Com base na linguística aplicada e nos escritos de Vigotski e seus seguidores, produziu o trabalho de conclusão de curso intitulado “As artes como mediadoras socioculturais no processo de ensino-aprendizagem de espanhol-língua estrangeira”.

E-mail: jo_elma_n@hotmail.com

KALINE BRASIL PEREIRA NASCIMENTO

Mestre, em 2012, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras, orientada pela professora Dra. Sinara de Oliveira Branco. Atuou como professora no contexto de escola de línguas, no Centro de Cultura Anglo-Americano (CCAA), bem como no contexto acadêmico, na UFCG, enquanto bolsista REUNI. Ademais, lecionou em contexto de ensino fundamental, como professora do quadro efetivo do estado da Paraíba (2013-2014), assim também como Professora Substituta na UEPB (2013-2014). Atualmente, é professora efetiva do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), no campus Cajazeiras. É Membro do Grupo de Pesquisa 'Formação Docente em LE' - UEPB, bem como do Grupo de Pesquisa 'Estudos da Tradução' - UFCG e realiza pesquisas nas áreas de Estudos da Tradução e Formação Docente.

E-mail: k.aline.brasil@hotmail.com

KARYNE SOARES DUARTE SILVEIRA

Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2010). Especialista em Ensino-Aprendizagem pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (2003). Concluiu o Curso Preparatório ao Ingresso nas Carreiras Jurídicas da Fundação Escola Superior do Ministério Público (2001). Graduada em Direito (1998) e em Letras (2006), ambos pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Experiência na área de Educação, com ênfase em ensino de Língua Inglesa e formação docente. Professora conteudista da disciplina de Inglês Instrumental, oferecida pelo curso de Letras em EaD da UEPB em 2010. Professora efetiva do Departamento de Letras e Artes desde 2011. Coordenadora da Área de Língua Inglesa e Coordenadora Adjunta do Curso de Letras (UEPB-Campus I) de 2012 a 2014. Representante do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) na UEPB e membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente em Línguas Estrangeiras da UEPB. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e membro do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT - PROLING) desde 2016.

E-mail: karyne.soares@gmail.com

KELLIANE FÉLIX GONÇALVES ALCÂNTARA

Graduada em Letras - Habilitação em Língua Espanhola na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB Monitora da Disciplina Linguística Aplicada à Língua Espanhola - Na universidade Estadual da Paraíba - UEPB Estudante do Grupo de Pesquisa Formação Docente em LE - Uepb Titular do projeto Monitoria virtual UEPB.

E-mail: kelly_cris_kelly@yahoo.com.br

LUCIENE FERNANDES GIORDANO CARNEIRO

Graduada em Letras com habilitação em espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB. Fui bolsista PIBID/UEPB (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) atuando como professora de língua espanhola na Escola Estadual de ensino médio Hortêncio Ribeiro (PREMEN) desenvolvendo pesquisas sobre estratégias de ensino a partir de gêneros textuais e atividades culturais lúdicas. Sou professora de literatura espanhola na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), professora de língua espanhola na Escola Estadual de ensino fundamental e médio Sen. Argemiro de Figueiredo (POLIVALENTE), ministro aulas de língua espanhola e italiana na escola de idiomas Anglo Brazilian Institute e no curso extensão de língua espanhola e italiana na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e sou voluntária na LBV (Legião da Boa Vontade) que atende crianças carentes de Campina Grande. Meus principais interesses de estudo/pesquisa são: literatura Espanhola e hispano-americana, didáticas aplicadas ao ensino de Espanhol como língua estrangeira com enfoque nas las discussões sobre as práticas educacionais baseadas nos escritos de Francisco Giner de los Ríos y Julián Sanz del Río.

E-mail: lucienefcarneiro@hotmail.com

LUCIENE DE ALMEIDA SANTOS

Professora Titular, no Grupo de Pesquisa “Formação Docente de Línguas Estrangeiras” no Departamento de Letras e Artes – Letras/ Espanhol - da UEPB CAMPUS I. Mestre na área de Linguística e Ensino Aplicado em Língua Estrangeira Espanhola (E/LE) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade

Federal da Paraíba – UFPB. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola; Especialista em Novas Tecnologias Digitais na Educação pela UEPB CAMPUS I.

E-mail: eneluc7@hotmail.com

MARILIA BEZERRA CACHO

Graduada em Letras - Habilitação em Língua Inglesa - pela Universidade Federal de Campina Grande, em 2010, e Mestre pela mesma instituição, em 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Foi mestranda bolsista (CAPES/REUNI), durante o semestre 2011.1, no Programa de Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande, orientada pela professora Doutora Sinara de Oliveira Branco. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFCG), no período 2007-2008, orientada pela professora Doutora Neide Cruz; aluna estagiária, lecionando inglês no Curso de Língua Inglesa I, do Curso de Extensão, oferecido pela Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, em 2009; tradutora e intérprete no I Festival Internacional de Música de Campina Grande, em 2010; tutora do Curso Mídias Integradas na Educação - Ciclo Básico; professora de Língua Inglesa nas escolas FISK e CNA. Atualmente, leciona como professora efetiva no curso de Letras habilitação em Língua Inglesa, na Universidade Estadual da Paraíba e é membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente em LE cadastrado junto ao Diretório de Grupos do CNPq - UEPB. Realiza pesquisas que abordam ensino-aprendizagem de línguas, Estudos da Tradução e tradução e ensino de línguas estrangeiras.

E-mail: marilia.cacho@gmail.com

SANDRA MARIA ARAÚJO DIAS

Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e líder do Grupo de Pesquisa em Estudos em Letramentos, Identidade e Formação Docente (GELF/UFERSA/CNPq), atuando na área de Linguística Aplicada, com ênfase em pesquisas sobre práticas de letramentos voltadas aos seguintes temas: formação de professores de línguas, identidade profissional, estágio supervisionado e trabalho docente.

E-mail: sandra.dias@ufersa.edu.br

TELMA SUELI FARIAS FERREIRA

Professora da UEPB, possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2011). É especialista em História da Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2002), e em Administração Hospitalar pela Universidade de Ribeirão Preto (1989). Tem graduação em Letras-Inglês (1996) e em Administração (1986) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente é Coordenadora de área do PIBID (subprojeto do Curso de Letras-Inglês da UEPB - Campus I) e coordenadora adjunta do curso de Letras da UEPB. Participa do Grupo de Pesquisa em Formação Docente em Língua Estrangeira da UEPB e desenvolve pesquisas voltadas para o trabalho docente, a construção identitária docente, o professor em formação inicial e continuada e sequências didáticas com gêneros textuais. É autora dos livros: Inglês Instrumental (2010) e Representações sobre o Agir - caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EaD (2015). É organizadora dos livros Árvore Genealógica e Autobiografia - produções textuais em língua inglesa de alunos de uma escola pública (2013), Experiências de

Professores em Formação Inicial de Língua Inglesa na Disciplina de Estágio Supervisionado (2013) e Produção e Aplicação de Sequências Didáticas: experiências de (futuros) professores de Língua Inglesa (2016). . Possui artigos publicados em livros.

E-mail: telmasff@hotmail.com

THIAGO RODRIGO DE ALMEIDA CUNHA

Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande (2013). Especialização em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, pela UNINTER - PR, cuja linha de pesquisa é Elaboração de Materiais Didáticos. Atua desde de 2001 nas principais escolas particulares da cidade de Campina Grande. Atualmente é professor efetivo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Clementino Procópio, e professor substituto da Universidade Estadual da Paraíba. Proprietário e professor de inglês do Creative Centro de Arte e Cultura. Ministra aulas em turmas de regime especial para exames de proficiência em língua inglesa de caráter nacional e internacional e capacitação de professores de língua estrangeira.

E-mail: thiagoalmeida_20@hotmail.com

Os estudos relatados neste volume, *Múltiplos Olhares para a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras/Adicionais*, refletem as preocupações e interesses de pesquisa da área. São artigos, frutos de trabalhos de investigação desenvolvidos em contextos de formação docente na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, que integram o Grupo de Pesquisa "Formação de Professores de LE", cadastrado no CNPq. Este livro divide-se em duas partes: 1. Formação de Professores de Língua Inglesa e 2. Formação de Professores de Língua Espanhola. A primeira seção é constituída por sete estudos, sendo cinco deles com foco nos estágios supervisionados e dois, nas práticas de sala de aula de língua inglesa com implicações para a formação de professores. A segunda seção é dedicada à formação de professores de língua espanhola, traz quatro capítulos que examinam questões inovadoras para a prática de sala de aula com implicações importantes para a formação docente: o uso da tecnologia ; a presença do lúdico e do literário numa perspectiva Krausista; a multialfabetização na formação de professores de LE e o uso das artes no ensino-aprendizagem de Espanhol-LE. Em suma, esta coletânea reflete questionamentos bastante atuais da área de formação docente e é bastante interessante por trazer práticas locais e situadas, tendo por cenário a educação no Estado da Paraíba.