

# 5º Período

## Língua e Ensino I

*Maria José Damiani Costa  
Vera Regina de Aquino Vieira  
Brenda Rocio Ruesta Barrientos  
Letícia Beatriz Folster  
Régis Bueno da Silva  
Sila Marisa de Oliveira*

*Florianópolis, 2013.*



## **Governo Federal**

Presidente da República: Dilma Vana Rousseff

Ministro de Educação: Aloizio Mercadante

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

## **Universidade Federal de Santa Catarina**

Reitora: Roselane Neckel

Vice-reitora: Lúcia Helena Martins Pacheco

Pró-reitora de Ensino de Graduação: Roselane Fátima Campos

Pró-reitora de Pós-Graduação: Joana Maria Pedro

Pró-reitor de Pesquisa: Jamil Assreuy

Pró-reitor de Extensão: Edison da Rosa

Pró-reitor de Planejamento e Orçamento: Beatriz Augusto de Paiva

Pró-reitor de Administração: Antônio Carlos Montezuma Brito

Pró-reitora de Assuntos Estudantis: Lauro Francisco Mattei

Diretor do Centro de Comunicação e Expressão: Felício Wessling Margotti

Diretor do Centro de Ciências da Educação: Nestor Manoel Habkost

## **Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na Modalidade a Distância**

Diretor Unidade de Ensino: Felício Wessling Margotti

Chefe do Departamento: Silvana de Gaspari

Coordenadoras de Curso: Vera Regina de Aquino Vieira

Maria José Damiani Costa

Coordenadora de Tutoria: Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely

## **Projeto Gráfico**

Coordenação: Luiz Salomão Ribas Gomez

Equipe: Gabriela Medved Vieira

Pricila Cristina da Silva

Adaptação: Laura Martins Rodrigues

## **Comissão Editorial**

Adriana Kuerten Dellagnello

Maria José Damiani Costa

Meta Elisabeth Zipser

Vera Regina de Aquino Vieira

Liliana Reales

## Equipe de Desenvolvimento de Materiais

1º edição (2008)

Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC/CED

Coordenação Geral: Andrea Lapa  
Coordenação Pedagógica: Roseli Zen Cerny  
Coordenação Material Impresso e Hiperídia: Thiago Rocha Oliveira, Laura Martins Rodrigues  
Diagramação: Ana Flávia Maestri, Gabriel Nietsche  
Ilustrações: Natália Gouvêa, Rafael de Queiroz Oliveira, Thiago Rocha Oliveira  
Revisão gramatical: Rosangela Santos de Souza  
Coordenação de Design Instrucional: Isabella Benfica Barbosa  
Design Instrucional: Luiziane Silva Rosa

2º edição (2011)

Laboratório Multimídia/CCE - Material Impresso e Hiperídia

Coordenação: Ane Girondi  
Diagramação: Letícia Beatriz Folster, Grasielle Fernandes Hoffmann  
Supervisão do AVEA: Maíra Tonelli Santos  
Design Instrucional: Paula Balbis Garcia  
Revisão: Rosangela Santos de Souza  
Revisão ABNT: Juliana de Abreu  
Ilustração: Kamilla Santos de Souza

*Copyright@2013, Universidade Federal de Santa Catarina/LLE/CCE/UFSC. Nenhuma parte deste material poderá ser comercializada, reproduzida, transmitida e gravada sem a prévia autorização, por escrito, da Universidade Federal de Santa Catarina.*

## Ficha catalográfica

Q7 5. período : língua e ensino I / Maria José Damiani Costa...[et al].  
– 2. ed. - Florianópolis : UFSC/CCE/DLLE, 2013.  
64 p. : il., gráfs., tabs.

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-61483-80-7

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. I. Costa, Maria José Damiani. II. Quinto período

CDU: 806.0

# Sumário

## Unidade A - O caminhar pedagógico ..... 9

### 1 A educação linguística do docente de espanhol como língua estrangeira .....11

- 1.1 Introdução .....11
- 1.2 Algumas possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtinianas sobre linguagem .....12
- 1.3 Formação de professores e compromisso social .....15
- 1.4 Afinal, o que é educação linguística? .....19
- Resumo* ..... 20

### 2 A proposta dos PCNs e seus benefícios ao cenário do ensino de LE no Brasil.....21

- 2.1 Introdução .....21
- 2.2 LDB e PCNs, o que podemos ler em suas entrelinhas... .....21
- Resumo* ..... 27

### 3 Texto, gênero textual e ensino de língua .....29

- 3.1 Introdução .....29
- 3.2 Os textos e o ensino de LE .....30
- 3.3 Texto e textualidade.....31
- Resumo* ..... 36

## Unidade B - Unidades didáticas e gêneros textuais ..... 37

### 4 A elaboração de unidades didáticas a partir de gêneros textuais .....39

- 4.1 Introdução .....39
- 4.2 Mapa Semântico e sua aplicação .....39

4.3 Materiais e métodos.....	41
<i>Resumo</i> .....	46
<b>5 Propostas de ensino através de gêneros textuais .....</b>	<b>47</b>
5.1 Introdução .....	47
5.2 Materiais e métodos.....	49
<i>Resumo</i> .....	54
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>55</b>
<b>Referências .....</b>	<b>57</b>

# Apresentação

Querid@ alun@,

Em nosso fazer pedagógico, ao longo de muitos anos, frequentemente nos deparamos com situações muito diversas, tanto nas ações de ensino-aprendizagem de línguas na sala de aula como nos depoimentos dos alunos com os quais convivemos em várias disciplinas, sejam de cunho teórico ou aplicado. Essas situações sempre nos instigaram enquanto docentes e pesquisadores e nos levaram a desenvolver formas alternativas de envolver e desafiar os sujeitos em formação a pensarem e repensarem as orientações teóricas e práticas didático-pedagógicas de seus mestres e as suas próprias. Uma dessas formas alternativas que encontramos foi inserir os alunos da graduação em Letras Espanhol em projetos de pesquisa e extensão, já no primeiro ano do curso, pois dessa maneira, era possível experimentar, na prática, a realidade que nos envolve no âmbito social, cultural, educacional, etc. Podemos dizer que a experiência tem sido muito gratificante e exitosa, pois tanto a partir de nossa percepção como docentes e orientadores quanto nos relatos dos discentes e dos sujeitos participantes de tais ações a intervenção desta forma de trabalho permite participar ativamente na formação de cidadãos reflexivos, conscientes de seu estar no mundo e pertencentes a uma comunidade social e historicamente constituída, que têm direitos e que a partir do conhecimento, dos saberes socializados nessas práticas têm condições de se conscientizarem e se fortalecerem para, finalmente, encontrarem seu caminho e espaço no mundo. É a partir deste entendimento e de nossas experiências, individuais e coletivas, que idealizamos e escrevemos este livro. Nosso objetivo ao incluir a disciplina Língua e Ensino I em nossa organização curricular foi estimular a reflexão sobre o ensino de língua estrangeira (LE), o caráter interacional da linguagem como eixo norteador do fazer pedagógico do docente, apresentar e discutir práticas diversificadas do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Acreditamos que estas temáticas podem contribuir para a formação de um docente reflexivo em suas práticas, consciente em suas escolhas didáticas e orientações teóricas, proporcionando segurança na apropriação dos paradigmas teóricos que sustentam tais práticas. Os capítulos que compõem este material didático, que complementa a disciplina Língua e Ensino I, têm um objetivo muito mais documental e reflexivo do que propriamente uma linha de trabalho

a ser seguida, pois as direções a serem tomadas pelos licenciandos, futuros profissionais da linguagem, fazem parte de seu livre arbítrio, não cabendo aqui dizer de que maneira devem trabalhar. Queremos apenas dar as ferramentas e suporte para os possíveis caminhos a serem trilhados em seu percurso como professor e tudo o que o próprio termo traz em seu âmago.

O primeiro capítulo traz uma reflexão sobre a educação linguística do docente de espanhol como língua estrangeira (ELE). Sua meta é contribuir, a partir da vertente bakhtiniana sobre lingua(gem), com as reflexões sobre a decência e sua contínua formação, como também sobre o compromisso social do professor, que vai muito além de um mero “transmissor de conteúdos”.

Já o segundo capítulo apresenta a LDB e os PCNs, traçando paralelos entre os documentos oficiais que regulamentam e norteiam o ensino de LE em nosso país, como também as discrepâncias observadas na formação do indivíduo aluno e docente na prática da sala de aula.

No terceiro capítulo, fazemos a conexão entre os PCNs e os gêneros textuais, que concebemos como a alternativa acertada para se pensar e ensinar uma LE, como também revisitaremos alguns conceitos e conteúdos sobre a gramática, passando pelas concepções de língua e pela evolução do conceito de texto.

Finalmente, o quarto e quinto capítulos tem como proposta subsidiá-lo na produção de material didático para as aulas de ELE, orientando e exemplificando o trabalho com os gêneros textuais a partir da elaboração de unidades didáticas, traçando como eixo norteador os mapas semânticos.

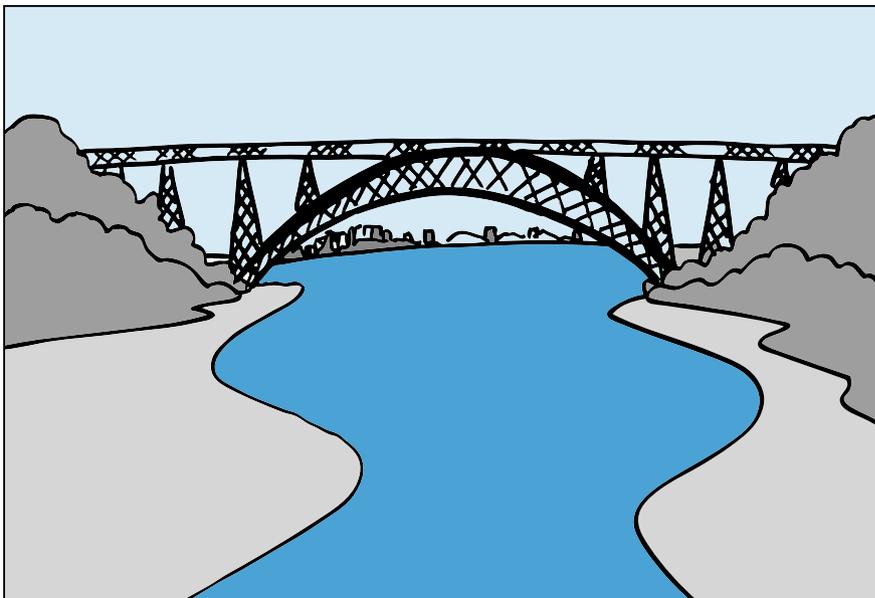
Esperamos poder contribuir com muitas reflexões, já apresentadas em outras disciplinas a partir de outras perspectivas e discutidas em vários outros livros ao longo de nosso Curso, como também com possíveis mudanças no fazer pedagógico, apresentando um material de apoio para o exercício de suas futuras experiências tanto nas disciplinas da prática de ensino como na sua presente e\ ou futura atividade profissional.

*Maria José Damiani Costa*  
*Vera Regina de Aquino Vieira*

# Unidade A

## O caminhar pedagógico

*Quem ensina tem muito menos segurança a respeito de sua atividade do que aqueles que aprendem a respeito da própria. Por isso mesmo é que na relação de quem ensina com aqueles que aprendem, quando se trata de uma relação verdadeira, jamais entra em jogo quer a autoridade do “sabichão” quer a influência autoritária de quem exerce um cargo. Por isso também é que continua a ser algo de muito grande “alguém que ensina” – o que é uma coisa inteiramente diferente do “professor renomado”. Se hoje – quando tudo se mede de acordo com os níveis mais baixos como, por exemplo, o lucro – ninguém mais deseja tornar-se mestre, isto sem dúvida se deve às implicações dessa grande “coisa” e sua própria grandeza. Sem dúvida, também semelhante aversão está ligada aquilo que dá mais o que pensar. Devemos conservar muito sob nosso olhar a verdadeira relação entre quem ensina e quem aprende, se quisermos que no desenrolar desse curso desperte uma aprendizagem. “Nossa tentativa aqui é a de ensinar a pensar” (HEIDEGGER, 1967).*





# 1 A educação linguística do docente de espanhol como língua estrangeira

*Neste capítulo, aprenderemos a identificar algumas das contribuições bakhtinianas para o estudo da língua(gem), reconhecer o professor como um profissional em constante formação e ainda, estabelecer interface entre os conhecimentos acerca da língua(gem) e a profissão docente.*

## 1.1 Introdução

Neste capítulo, convidamos você a trilhar conosco dois caminhos que terão direções diferentes e, ao mesmo tempo, complementares. Um deles é o caminho que apresenta a ideia de homem como ser social e interacional, cujas atividades desenvolvem-se por meio da/na língua(gem) e, para tanto, nossa referência central é a Filosofia Bakhtiniana da Linguagem, mais comumente conhecida como Análise/Teoria Dialógica do Discurso (BRAIT, 2008a). O outro caminho nos conduz à reflexão sobre a formação do professor de língua estrangeira, seu exercício profissional e as implicações de sua prática para além do contexto escolar.

Mas porque dissemos que esses caminhos são diferentes e complementares? Esperamos que após percorrê-los, através da leitura desse capítulo você possa encontrar um ponto em comum e também propor novas questões.

A seguir, abordaremos algumas questões que envolvem o uso da língua(gem) pela perspectiva bakhtiniana tais como: as concepções de palavra, de discurso e a noção de exotopia. Para Bakhtin (1995, p. 113), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre [quem a profere] e os outros”; o discurso, por sua vez, é essencialmente dialógico e não linguístico; e a

exotopia refere-se ao olhar externo, o olhar do outro sobre mim e que eu não posso ter. (BUENO DA SILVA, 2011).

## 1.2 Algumas possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtinianas sobre linguagem

No final do século XIX e início do século XX, as pesquisas e as críticas de estudiosos concentravam-se unicamente sob o ponto de vista do funcionamento sistemático e sistêmico da linguagem, descrevendo as relações estruturais em diferentes níveis a partir da palavra.

Nesse grupo de estudiosos da palavra estão os formalistas que se autodenominavam objetivos, positivistas e a-históricos. Porém, mais precisamente, na Rússia, nas primeiras décadas do século XX, a expansão da educação superior com a criação de universidades, de institutos, de centros culturais, o crescimento de grupos e/ou círculos de estudos e da produção intelectual proporcionam o surgimento de outras abordagens e críticas sobre a palavra e, também, sobre a linguagem em geral. (BRAIT, 2008a). É a partir desse contexto que *Bakhtin, Voloshinov e Medvedev* e outros participantes formulam e discutem suas concepções de linguagem, cultura e arte.

*Esses três autores constituem o que atualmente os pesquisadores denominam Círculo de Bakhtin.*

*Esse termo foi cunhado por Anastasiou (1998) a partir de sua pesquisa de doutorado. Apresentaremos a definição do mesmo na seção seguinte.*

As pesquisas de Bakhtin e do Círculo sobre a concepção da linguagem movem-se entre diferentes lugares do saber e requerendo uma filiação na Ciência das Ideologias. Assim sendo, a linguagem, no pensamento bakhtiniano, vem a ser uma prática entre sujeitos – para nossa disciplina sujeito docente e sujeito aprendiz - e suas relações – as práticas docentes de *ensinagem* em Espanhol como Língua Estrangeira (doravante ELE) com a história e não um sistema estável. Isso significa que a linguagem estabelece um lugar na história das formações ideológicas e daqueles – os sujeitos presentes no espaço escolar - que fazem parte dela, ou seja, forma um campo epistemológico que leva em conta a formação de uma teoria do sujeito e do sentido como produção e/ou produtos na/da/pela linguagem. (BUENO DA SILVA, 2011).

Então, Bakhtin se preocupa com a *palavra* construída por um sujeito e/ou um sujeito se construindo através dela, da palavra, enfim, do discurso. Afirma que é “através da palavra, defino-me em relação ao outro” (BAKHTIN, 1995, p. 113) e reforça também que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 1995, p. 113). O discurso é distribuído sobre diferentes instâncias, lugares discursivos – a escola, a sala de aula, o mundo do sujeito docente, do sujeito aprendiz e suas experiências com e na vida e também com e na linguagem - em que um “eu” múltiplo pode ocupar simultaneamente. Esses lugares são instâncias de confrontação entre sujeitos, constituindo-se pelo seu *Outro* e, ao mesmo tempo, transformando-se no seu próprio *Outro*. (BUENO DA SILVA, 2011).

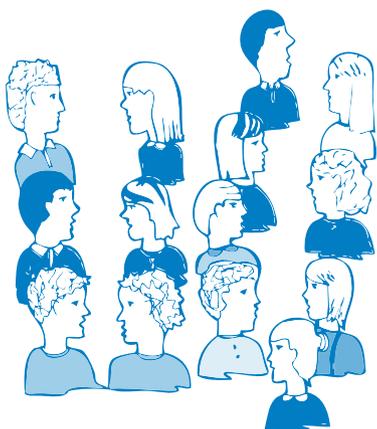
*Slovo, em russo, que também significa discurso numa acepção mais metafórica, mais arcaica segundo Julia Kristeva (1970).*

Portanto, a essência do discurso é de natureza dialógica. O dialogismo é um conceito, um princípio formal e constitutivo do discurso, ou seja, o pressuposto fundamental de existência do discurso é de ser dialógico e não linguístico (análise mecânica e estrutural da língua). O discurso em si, sem a situação, sem o ambiente, é pura virtualidade, entidade abstrata. Para Bakhtin (1981, p. 189) “o discurso em si mesmo, considerado isoladamente, como um fenômeno puramente linguístico, não pode ser nem verdadeiro, nem falso, nem audacioso, nem tímido.” (tradução nossa).

Com esse pressuposto fundamental, o discurso não tem um sujeito fixo, determinado; não tem um sentido único; não tem destinatário (*Outro*) determinado, fixo. Há vários lugares discursivos – vozes – que se fazem escutar, ouvir ao mesmo tempo. Há uma dispersão de contextos, de vozes, de sujeitos (Eu, *Outro*, Nós). O discurso, por vezes, vem a ser uma *materialidade polifônica*. Entretanto, cabe ressaltar que a linguagem – seja ela verbal ou verbo-visual – é constitutivamente dialógica, porém nem sempre polifônica. Portanto, vamos considerar que o ensino, mais precisamente de ELE, é constitutivo da linguagem e não o que vem sendo largamente difundido sobre a relação (de poder) de ensino em relação à linguagem, isto é, são as práticas sociodiscursivas e interacionistas languageiras que definirão a postura e as formas de agir nos *lugares, nas instâncias discursivas*. Bakhtin (1995) propõe uma nova concepção e um novo lugar epistemológico que é a análise dialógica da linguagem em que a concepção do discurso está centrada na interpretação da

*Esse material didático vem a ser um exemplo de materialidade polifônica, uma vez que tal objeto foi construído num processo de autoria como aquele já mencionado do círculo de Bakhtin.*

*Entendemos como lugares, instâncias discursivas a escola, a sala de aula, o mundo do sujeito docente, do sujeito de aprendiz e suas experiências com e na vida e também, com e na linguagem.*



No contexto da sala de aula esse desejo comumente pertence ao aluno, visto que, muitas vezes, espera ser escutado pelo professor. E só por meio dessa escuta é que a confrontação de ideias será possível.

*Foi o teórico da linguagem Tzvetan Todorov quem traduziu do russo para a língua francesa a expressão exotopia, quando organizava e sistematizava as obras de Mikhail Bakhtin para o Ocidente, mais precisamente, na França. Esse conceito do pensamento bakhtiniano de se posicionar, de estar em um lugar exterior tem sua origem na obra Para uma filosofia do ato ético responsável (2010), porém o texto de referência é "O autor e o herói", que faz parte do livro Estética da Criação Verbal.*

linguagem em múltiplos planos, sentidos, dimensões, incluindo sempre sujeitos humana e historicamente.

Para Bakhtin, o sujeito – seja personagem, seja autor – define-se como uma instância discursiva, isto é, o lugar da fala (> da palavra> do discurso). (BUENO DA SILVA, 2011).

O sujeito como instância discursiva se apresenta dividido pelo **desejo da escuta do Outro e/ou pela confrontação de ideias**, de pontos de vista, de textos, de vozes.(BUENO DA SILVA, 2011). Não dá para esquecer que toda essa *dialeiticidade* do discurso tem como centro organizador e formador o texto que serve como base para análise dialógica da linguagem, isto é, o texto vem a ser um dispositivo em que as ideologias se apresentam e se esgotam pela e na confrontação das ideias, da consciência (individual ou coletiva) entre sujeitos.

Pode-se, inicialmente, afirmar que a ideologia é um elemento concreto da linguagem em uso. Não é o ideológico o dispositivo principal de interpretação e, sim, o sujeito (ser) no mundo e sua “ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2010, p. 271). A análise dialógica vem a ser outra possibilidade de interpretação, tendo a alteridade constitutiva (discurso, polifonia, autoria, autor, personagem) um papel fundamental nas relações humanas materializadas na escrita, seja ela verbal ou verbo-visual. Posteriormente, a análise dialógica não é puramente literária, nem linguística, nem filosófica, mas a(s) possibilidade(s) de ser tudo ao mesmo tempo, dependendo, é claro, do olhar do docente em relação ao seu objeto: a língua(gem). Não é a abordagem dialógica que vai revelar as possibilidades de construção do sentido, mas o próprio objeto sem isolá-lo do seu caráter social e interacional.

Para tanto, precisamos considerar a noção de *exotopia* na relação sujeito docente e sujeito aprendiz. A relação sujeito docente e sujeito aprendiz caracteriza-se pela tensão entre dois lugares, dois pontos de vista: um, em que o sujeito vive e olha de onde vive, e o outro de tentar

mostrar o que vê do olhar do outro sujeito. O gesto exotópico é que dá o acabamento e não aprisionamento; é um ato generoso de quem dá de si (AMORIM, 2008, p. 97).

Bakhtin adverte, ainda, que a relação exotópica em uma obra pode se apresentar, em momentos diferentes, com intensidades maiores ou menores de exotopia, de acabamento. Nessa relação de forças e tensões, a criação estética é marcada pelo gesto exotópico e a objetividade estética, própria do autor, configura-se como uma força centralizadora e de acabamento da objetividade ético-cognitiva.

### 1.3 Formação de professores e compromisso social

Acompanhando uma tendência internacional e nacional, as pesquisas sobre formação de professores surgem em um contexto de crítica à figura do professor como “transmissor de conteúdos”. Tais pesquisas vêm trazendo contribuições valiosas no campo do conhecimento das opções didático-pedagógicas, da atuação em sala de aula, dos processos sóciointerativos e discursivos entre docentes e aprendizes. Conforme Bueno da Silva (2011, p. 6261), “todo um conhecimento sobre o cotidiano da escola e sobre o desempenho (crítico e ético) dos docentes e dos sujeitos aprendizes, inserindo-se em um paradigma convencionalmente chamado de “epistemologia da prática aplicada”.

Até pouco tempo atrás, a formação de professores era vista como o período em que se permanece no curso de licenciatura. Passado esse tempo, o sujeito estaria pronto - e acabado - para entrar em sala de aula e lá poderia aplicar todo o conhecimento que adquirira nos bancos universitários. No cenário que temos nos dias atuais, sabe-se que:



De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2009), exotopia significa “o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior; olhar externo; visão que o outro tem de mim e que não posso ter”. Já etimologicamente, a palavra exotopia é formada pelo prefixo “ex” que significa *fora* e “topos” que significa *lugar*.

O professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua; precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças. (LEFFA, 2006, p. 21).

Essa atualização a qual o autor se refere pode acontecer através de cursos de especialização, mestrado ou doutorado, porém, algumas pesquisas têm mostrado que nem sempre com esses cursos são observadas mudanças significativas na atividade docente. Nesse momento, você pode estar se perguntando se você, como professor, nunca estará pronto, por mais que se especialize. Pois bem, então, faça uma reflexão a respeito e tente responder ao final da leitura deste capítulo.

Pesquisas que investigam especificamente a formação de professores, na área de Linguística Aplicada, têm demonstrado que na prática pedagógica o professor reproduz os modelos com os quais teve contato quando era aluno.

É importante observar que a formação do professor compreende desde suas experiências anteriores como aluno, sua formação universitária e todo seu fazer pedagógico ao longo da carreira docente.

Romanowski (2007, p. 39) afirma que “o professor completa sua formação com o conhecimento que advém da prática. [...] A profissionalização é um processo permanente de construção e não se restringe à aquisição, é uma conduta”. Por sua vez, Nóvoa (2009, p. 34), propõe um modelo de formação de professores após ter acompanhado um grupo de estudantes e professores de Medicina num hospital universitário. Ele observou quatro aspectos:

- a. o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso;
- b. a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação;
- c. a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente;

- d. a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem.

Como se vê nesse paralelo entre a formação do médico e do professor, é preciso olhar para a individualidade de cada sujeito, iluminar teoricamente as questões que se apresentem e, na coletividade de olhares, buscar as soluções mais adequadas. Chamamos a atenção para o fato de, na citação de Nóvoa (2009), aparecer a figura do interno que, em nosso caso, seria o aluno. Isto quer dizer que se o professor conceber a palavra, em termos bakhtinianos, como ponte a unir duas pessoas, mais facilmente dará voz ao aluno.

Não é possível admitir mais um professor como mero **transmissor** de conhecimentos nem como expositor de conteúdos, já que ele não é o único detentor desse conhecimento. Com as facilidades de acesso à informação, esses conteúdos podem ser facilmente encontrados em livros, páginas na internet, e em outras fontes de informação, até mesmo com outras pessoas (dentro e fora do contexto escolar). Dessa maneira, espera-se que o professor seja capaz de gerir situações de ensinagem.



Em situações de ensinagem há uma parceria deliberada e consciente entre professor e aluno em busca da construção do conhecimento e que envolve “tanto a ação de ensinar quanto a de aprender” (ANASTASIOU, 2007, p. 20).

Os sujeitos envolvidos nesse processo precisam saber resolver problemas, trabalhar em equipe, aceitar as diferenças e a alteridade, ser responsáveis por seu desenvolvimento constante, resolver situações que saiam da rotina, assumir responsabilidades e administrar sua vida e a do grupo. Enfim, os saberes desenvolvidos no contexto escolar precisam ter sentido prático fora dos muros da escola.

Segundo Bueno da Silva (2011, p. 62-63), a saber:

A todo instante deparamo-nos com novos produtos tecnológicos e com enorme riqueza informativa, revelando-nos, assim, que o espaço escolar de ensino superior não é mais o proprietário absoluto do conhecimento e que, também, o docente não é mais o único - transmissor- dos saberes reconhecidos socialmente. Na nova configuração mundial de sociedade, os sujeitos-alunos devem estar suficientemente preparados para serem intérpretes (gestores) de suas informações, bem como relacioná-las e transformá-las, isto é, são responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento.

Imbernón (2006, p. 27) nos alerta para a necessidade de aceitarmos a docência como profissão e, em decorrência disso, que o conhecimento específico do professor e da professora seja colocado

a serviço da mudança e da significação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.

Com essa citação, Imbernón nos alerta para duas questões centrais:

1 - o compromisso profissional do professor

2 - o fato de a sala de aula constituir-se como um microcosmo da sociedade.

Sendo assim, as práticas escolares precisam ser condizentes com o que se espera para além dela, pois muito se fala em **formação de cidadãos reflexivos**, mas pouco espaço se abre para a reflexão, o questionamento.

Fala-se muito, ainda, em justiça e igualdade, mas os métodos avaliativos, por exemplo, continuam sendo classificatórios.

## 1.4 Afinal, o que é educação linguística?

Esperamos que ao término da leitura desse capítulo você tenha conseguido reunir algumas considerações sobre: descobrir porque, em nossa opinião, os caminhos percorridos - ou seja, as leituras sobre língua(gem) e sobre formação docente - são diferentes e complementares. Encontrou uma resposta? Se sim, busque refletir o que essa resposta pode ter a ver com o que estudamos até aqui.

O [...] termo *educação linguística* já oferece nuances de que precisamos de dois respaldos: o das ciências da educação e o das ciências linguísticas. Na educação, obtenho as formas de pensar a formação e as resistências dos professores, por conta de ciências da educação serem tributárias de vários campos do conhecimento. Nas ciências linguísticas, obtenho o acesso às pesquisas linguísticas atuais. (grifos da autora). (PASSARELLI, 2008, p. 220)

Considerando o ensino de ELE, especificamente, verificamos que aulas cuja abordagem esteja centrada na simples explicitação de regras gramaticais, exposição de estruturas linguísticas descontextualizadas, memorização de listas de palavras, repetição oral e escrita de exercícios do tipo  *siga o modelo*, não se justificam. Isso porque concebemos a língua(gem) como prática social, constitutiva e constituída pelos sujeitos, utilizada em contextos sociodiscursivos e interacionistas.

Para tanto, a formação linguística do professor de língua estrangeira não se resume em saber a própria língua estrangeira (a dominar as quatro habilidades linguísticas), mas sim saber embasar suas escolhas pedagógicas e linguísticas podendo dizer para si mesmo porque faz o que faz em sala de aula, com quais objetivos e de que forma suas ações poderão impactar no aprendizado e nas vidas dos alunos.

Se concebermos a linguagem como prática social, “podemos partir da premissa do ensino de línguas estrangeiras na escola como uma prática social, dialógica, humana e essencialmente dinâmica” (WIELEWICKI, 2006, p. 41-42). De acordo com Wielewicki (2006) são as concepções sobre a natureza da linguagem e sobre a natureza do ensino e da aprendizagem que irão caracterizar a abordagem de ensino de LE adotada pelo docente. Se concebermos a linguagem como prática social “podemos partir da premissa do ensino de línguas estrangeiras na escola como uma prática social, dialógica, humana e essencialmente dinâmica” (WIELEWICKI 2006, p. 41-42).

### Resumo

Como você pode perceber, neste capítulo tentamos apresentar um panorama das contribuições de Bakhtin para os estudos da linguagem. Sabemos que nos semestres anteriores você já teve contato com este teórico em algumas disciplinas, no entanto, nos parece importante conduzi-lo uma vez mais pelos caminhos que concebem a ideia do homem como um ser dialógico, eminentemente social e interacional, pois como futuro professor, um profissional em permanente formação, precisará ter sempre em mente que suas práticas didático-pedagógicas têm implicações que vão além do contexto escolar, que não se limitam a um mero **transmissor de conteúdos**.

## 2 A proposta dos PCNs e seus benefícios ao cenário do ensino de LE no Brasil

*Neste capítulo, vamos conhecer os direcionamentos dados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre o fazer pedagógico do profissional da linguagem, em especial, o de língua estrangeira, além de refletir sobre a prática pedagógica e a consciência de seu suporte teórico.*

### 2.1 Introdução

O contexto de nossa história educacional, desde a época do Brasil colônia até os dias de hoje, mostra-nos que as constantes reformas, a publicação de vários documentos conformando novas decisões comprovam que a trajetória do ensino da língua estrangeira (LE) sempre foi frágil, pois sua permanência na escola e/ou sua importância ou não, na formação do aluno, sempre estará nas mãos das autoridades federais, estaduais, municipais e diretores das unidades escolares. Atualmente, encontramos, ainda, questionamentos sobre sua necessidade na grade curricular oficial ou sobre sua carga horária semanal.

Como profissionais de LEs, é importante conhecermos esses diversos cenários construídos ao longo dos anos, pois nos ajudará a refletir sobre a importância de nossa atuação, também nas instâncias administrativas e políticas de nossas escolas e associações.

### 2.2 LDB e PCNs, o que podemos ler em suas entrelinhas...

Esse contexto intranquilo para o ensino das línguas estrangeiras no Brasil que mencionamos foi percebido em 1961, quando foi

editada a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) - Lei nº 4.024 – e o ensino das LEs ficou a cargo dos Estados e Municípios e, conseqüentemente, sua inclusão nos currículos escolares. Em decorrência desta determinação, nós professores assistimos perplexos o desaparecimento da pluralidade da oferta de LE de muitas escolas, o deslocamento de sua oferta como disciplinas extracurriculares e no contraturno do horário regular e a diminuição de sua carga horária. Confira a seguir as imagens.



Discursos como estes foram constantes durante anos e fortaleceram o preconceito com a disciplina, com os alunos das escolas públicas e com os professores de LE, que ficavam na incerteza do oferecimento de sua disciplina e o respeito à sua carga horária na escola.

*A Lei nº 9.394/96 determina a obrigatoriedade das LEs nas 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e no 2º Grau, atual Ensino Médio.*

Mas, a partir da publicação da nova LDB - [Lei nº 9.394/96](#) este cenário apresentou mudanças e sinalizou necessidade das unidades escolares elaborarem sua proposta pedagógica.

A LDB de 1996 afirma que a proposta pedagógica, o projeto pedagógico, projeto político-pedagógico (PPP) ou o projeto educativo são documento para nortear as ações da comunidade escolar, que tem autonomia financeira, administrativa e pedagógica, ou seja, normas flexíveis para a escola elaborar democraticamente o currículo, organizar o espaço e a carga horária em consonância com suas necessidades de ensino.



Como uma forma de fazer valer o que está prescrito na LDB, foram elaborados os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, documentos publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto que tem como proposta contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, apresentando diretrizes curriculares para o ensino brasileiro e, também, nortear o trabalho do professor.

Estes dois documentos – LDB e PCNs – são, então, de grande importância à elaboração do PPP da unidade escolar, pois os princípios norteadores neles expostos determinam elementos fundamentais à construção de um eixo norteador ao fazer pedagógico e orientam caminhos possíveis ao consenso dos princípios educativos dos representantes da escola.

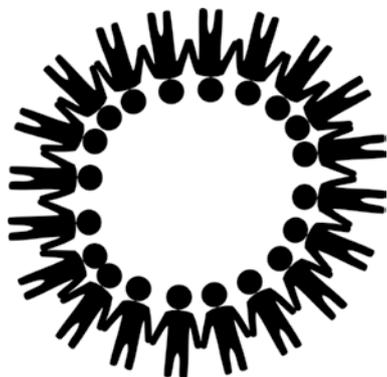
Como destaca o educador espanhol Alvarez (2004), a proposta pedagógica tem o valor de “uma pequena Constituição” que serve como eixo norteador do fazer pedagógico. Para o autor, é importante também que, em sua elaboração, exista um fórum que permita uma reflexão coletiva, na qual os implicados exponham seus interesses e objetivos. Construir um documento no qual os princípios educativos com os quais todos concordam, estejam contemplados, é uma excelente opção para proporcionar o compromisso coletivo.

*Os PCNs constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente, daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Consulte o documento na íntegra no Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.*

O ensino de língua estrangeira também foi repensado com a publicação dos PCNs e suas orientações reforçam a sua importância na organização curricular das escolas nacionais, aspectos já defendidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Os PCNs direcionam o fazer pedagógico do profissional de LE para muito além das atividades que enfatizam o domínio das habilidades linguísticas, eles propõem reflexões ao docente sobre que competências devem ser dominadas pelos alunos e razões que de fato justifiquem a aprendizagem de LE na escola.

Com este propósito, os PCNs ressaltam que em um curso de línguas existem outras competências que integram a real competência comunicativa e que é fundamental considerar que o uso da linguagem está determinado por sua natureza sociointeracional, ou seja, ao produzirmos um enunciado consideramos nosso interlocutor, o propósito, o contexto que abriga esta situação comunicativa e que seu significado é construído pelos participantes do discurso. Os discursos não estão mais elaborados em uma redoma distante do ambiente social, eles estão determinados pelo seu entorno social que está constituído por inúmeros elementos culturais, históricos e institucionais.



Esta nova visão do tratamento da linguagem em sala de aula enfatiza a necessidade de aproximar as situações de aprendizagem à realidade pessoal e cotidiana do aluno e, assim, abandonar o ensino meramente reprodutivo, baseado na repetição e memorização que reforçam a defesa, por parte dos docentes, da simples repetição dos mesmos conteúdos durante anos e anos e ajudam a solidificar a crença que aprender uma LE se reduz apenas a conteúdos gramaticais e de estruturas morfo-sintáticas isoladas de qualquer situação de uso.

No intuito de proporcionar uma mudança no olhar do profissional de língua estrangeira, os PCNs fazem as seguintes considerações sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em LE. Acompanhe.

**Quadro 2.1 - Competências e habilidades a serem desenvolvidas em LE.**

Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar.</i> – Todo discurso está vinculado a uma situação comunicativa que está direcionada para determinados interlocutores e, devido a este cenário, requer um registro adequado e um léxico próprio. Então, estes elementos devem estar presentes nas reflexões e na elaboração dos textos orais e escritos.</li> <li>• <i>Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.</i> Mostrar ao aluno o papel do autor na elaboração do discurso, que elementos linguísticos são imprescindíveis para alcançarmos a compreensão e propósito de nosso texto.</li> <li>• <i>Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas.</i></li> <li>• <i>Favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.</i></li> <li>• <i>Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.</i></li> </ul>
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.</li> <li>• Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).</li> </ul>
Contextualização sócio-cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber distinguir as variantes linguísticas.</li> <li>• Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.</li> </ul>

Também, outro objetivo proposto pelos PCNs é a importância de trabalhar a língua estrangeira na sala de aula, oportunizando a diversidade de gêneros textuais. Este propósito traz para o foco das discussões o tratamento dado ao texto na sala de aula, o fato de deslocar e ampliar seu uso para além de sua estrutura física. Ou seja, mostrar ao aluno que a elaboração de um texto está vinculada a seu propósito ideológico de interlocução, sua função, seu veículo/suporte de divulgação e ao seu contexto sócio-histórico-cultural. Assim, é possível despertar no aluno a reflexão sobre alguns aspectos que estão em função da interlocução:

- o papel da gramática;
- que modalidade retórica está contemplada no gênero textual escolhido;
- a importância das escolhas lexicais.

As sinalizações advindas da proposta dos PCNs são muito benéficas ao cenário do ensino de LE no Brasil. Muitos estudiosos de distintas áreas da linguagem através de suas pesquisas, publicações, participações em eventos fortalecem a proposta da utilização dos gêneros textuais. Entretanto, observamos que muitas vezes a responsabilidade de apresentar propostas metodológicas que permitam a concretização da utilização dos gêneros recai sobre o profissional de sala de aula.

*E neste caso citamos, por exemplo, a do uso do texto e gêneros textuais.*

Aliado a esta questão também existe a preocupação com a formação dos educadores. Como garantir a compreensão de tais *orientações* se há um público docente tão numeroso em nosso país e tão heterogêneo em sua formação?

É sabido que muitas instituições responsáveis pela formação dos docentes, ainda hoje, concebem o processo de ensino como linear e que o conteúdo específico é o único que deve ser assimilado e testado no momento de sua prática ao final do curso.

*Este modelo reafirma a separação entre a teoria e a prática e não favorece o aluno-professor à construção de uma prática reflexiva.*

A prática reflexiva, conforme Krug (2001), têm como objetivo romper a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Em consonância com o exposto, Oliveira e Lampert (2007) ressaltam que a prática reflexiva é um processo cíclico que proporciona aos professores a reavaliação de suas crenças e práticas pedagógicas, o repensar de situações de conflito geradas em seu ato educativo, o êxito ou fracasso de sua abordagem.

Defendemos que a introdução de propostas reflexivas na ação didática amplia o papel do docente reflexivo para o aparecimento do professor-pesquisador, que reflete sobre sua prática, reconhece os paradigmas teóricos que a sustentam, analisa os resultados e percebe a necessidade de reformular suas hipóteses. Para Lima (2012), o papel do pesquisador ou do professor-pesquisador desde sua formação deve estar relacionado ao contexto e às práticas pedagógicas e de ensino, então a ação reflexiva sobre a prática docente e a importância da utilização da pesquisa para tal, terá um sentido.

Em razão disso, percebemos a importância de iniciativas de elaboração de textos paralelos que contemplem as orientações existentes nos PCNs, acompanhem as reflexões dos docentes e proponham materiais didáticos que reflitam os anseios do documento.

## Resumo

No presente capítulo, discutimos o contexto educacional brasileiro e as muitas reformas realizados em vários momentos de nossa história, sobretudo, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. Essa discussão teve como propósito contextualizar o modelo em vigor, a partir dos documentos editados com base nas leis que regem a educação em nosso país, LDB\PCNs, e ao mesmo tempo, fazer você refletir sobre tais diretrizes e a prática docente na maioria das escolas do ensino médio e fundamental, tanto público quanto privado. É importante ter a consciência de que tais documentos devem nortear a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, para não haver discrepâncias entre as escolas e os conteúdos nelas trabalhados. Neste sentido, destacamos aqui o seu papel e responsabilidade enquanto professor e sujeito participativo nas escolhas, elaboração e práticas didático-pedagógicas.



## 3 Texto, gênero textual e ensino de língua

*Neste capítulo, faremos reflexões e questionamentos sobre os PCNs e o ensino aprendizagem de línguas, os modelos e as práticas existentes, bem como sua eficiência nos dias atuais. Com base neste paralelo, compreenderemos que o ensino de línguas a partir dos gêneros textuais é mais efetivo e possibilita aos sujeitos participantes um uso real e significativo da língua estrangeira.*

### 3.1 Introdução

Os documentos oficiais (PCNs) insistem no trabalho centrado no texto e, em virtude disto, é importante que os alunos construam conhecimentos partindo desta perspectiva. Ao direcionarmos nosso olhar para o ensino de línguas e a língua em uso a partir da compreensão e produção oral e escrita em contexto, constatamos que os sujeitos não só aprendem a língua para se comunicar, mas também começam a desenvolver competências e a ver sentido no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso faz com que passem a refletir e a sentir-se como autores à medida que, de acordo com Rodrigues (2011) seus interlocutores e textos adquirem diferentes lugares, propósitos e situações.

Os PCNs do Ensino Fundamental, em 1998, já sinalizavam não apenas para a questão de se trabalhar com os textos, mas para que se privilegiasse a leitura, já que nesta etapa o ensino da Língua Estrangeira funcionaria mais como sensibilização para a aprendizagem do que como aprendizagem propriamente dita. Não que desta forma fosse excluída a possibilidade de o professor explorar os textos e fazer com que os alunos estivessem expostos à língua estrangeira e que se buscasse desenvolver todas as habilidades linguísticas.

## 3.2 Os textos e o ensino de LE

Os textos, sobretudo os gêneros textuais, na última década, assumiram um alto *status* no ensino de línguas, passando a figurar em revistas, artigos e discursos no meio acadêmico e educacional. Lamentavelmente, este lugar de respeito acaba sendo relegado à enunciação, pois na maioria das salas de aula, seja no Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Superior, a referência ou expressão, na prática, acaba não tendo nenhum significado.

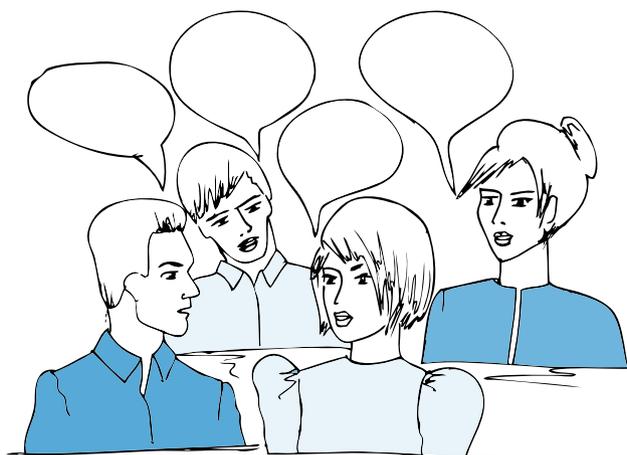
De modo geral, ao fechar a porta da sala de aula, o professor continua trabalhando a LE com foco único na gramática, usando muitas vezes o texto como pretexto, mantendo a tradição implícita e equivocada de que saber uma língua é saber gramática. Mesmo os materiais e livros didáticos têm como espinha dorsal o sistema gramatical e, na maior parte das vezes, o sistema verbal.

O ponto de vista adotado neste livro orienta para o viés sóciointeracionista da linguagem, pois acreditamos que na língua em uso, nos textos e gêneros textuais os aspectos gramaticais estão, naturalmente, implícitos e são tratados como ferramentas, sendo que seu aprendizado em paralelo possibilita aos alunos e professores um melhor e mais reflexivo domínio das habilidades linguísticas.

Os PCNs sugerem que em todas as disciplinas devem constar atividades que promovam o (re) conhecimento de como se dá a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Todas as realizações tanto da vida em sociedade, da atividade produtiva, quanto da experiência subjetiva correm/acontecem por meio da linguagem – seja ela verbal ou não-verbal- e estão sempre situadas em um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Quando se trata de língua estrangeira, a abordagem do elemento cultural é ainda mais importante, pois o aluno passará a se deparar com novas práticas sociais, novos costumes, antes desconhecidos, mas que agora passam a se desvendar por intermédio da nova LE.

Nesses documentos, as orientações se ampliam e intensificam a ideia de vida em sociedade, trabalho, sob uma perspectiva de construção de conhecimentos, cabendo aos educadores desenvolver no aluno a consciência crítica para a construção da cidadania. Neste aspecto, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira tem a responsabilidade de permitir ao aluno a tomada de consciência de outros modos de ver o mundo, além de desenvolver a capacidade crítica, motivação para a mudança e valores como o respeito pelo outro, pelo diferente, o novo.



### 3.3 Texto e textualidade

Os textos, para Bazerman (2006) organizam a vida e as atividades humanas dos mais diversos grupos de pessoas que convivem em sociedade, e caracterizam-se como formas de expressão pelas quais os indivíduos executam tarefas e produzem fatos sociais.

Koch (2008) considera que o conceito que se tem de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito, e é importante esclarecer tais concepções para deixar claro a partir de que perspectiva se deseja tratar ou trabalhar.

Seguindo este entendimento, podemos ver a língua como:

- **representação do pensamento e do sujeito como o responsável por suas ações e de seus dizeres**, na qual o texto é concebido como um produto do pensamento do autor e ao leitor\ouvinte cabe somente captar essas representações mentais e intenções, deixando os receptores em uma posição puramente passiva;

- **código (instrumento de comunicação) e de sujeito pré determinado pelo sistema**, concebe-se o texto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um leitor ouvinte, e para tanto basta apenas conhecer o código. Aqui, também, a postura dos receptores é totalmente passiva;
- **interação**, na qual os sujeitos são protagonistas sociais, considera-se o texto como o lugar em que se dá a interação entre interlocutores/sujeitos ativos que, no texto, dialogicamente, constroem-se e são construídos. (KOCH, 2008, p. 187-188).

No texto, segundo Koch (2008), há espaço para toda uma gama de implícitos, de variados tipos, que apenas podem ser detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

O termo signo levanta questões sobre tipologia textual (icônica, indicial e simbólica), meio (incluindo língua, pintura, cinema, música), denso, repleto e unidades composicionais. Já a qualificação coerente distingue o texto de um conjunto indefinido de outros fenômenos não textuais, como poderia ser a cacofonia, que não carrega sentido em uma rua repleta de gente, os rabiscos em um muro qualquer ou o barulho de carros nas horas de pico. (Hanks, 2008).

Texto pode ser usado para designar qualquer configuração de signos coerentemente interpretável por alguma comunidade de usuários, quando usado genericamente. (Hanks, 2008, p. 119).

o fato de haver interpretabilidade por parte de uma comunidade de usuários situa o texto não tanto na estrutura imanente de um discurso, mas, principalmente, na matriz social no interior da qual o discurso é produzido e compreendido. Esse fato também sinaliza uma orientação social, segundo a qual o texto, o que quer que este seja, é um fenômeno comunicativo. (HANKS, 2008, p.119)

Já a textualidade refere-se aos elementos ou à qualidade de coerência ou conectividade que caracterizam o texto. Segundo Hanks (2008), é possível que a conectividade dependa das propriedades pertencentes ao artefato textual, dos movimentos interpretativos de uma comunidade de leitores\ouvintes ou de uma combinação de ambas. Em outras palavras, a textualidade, em uma primeira leitura, é a qualidade de coerência ou de conectividade que caracteriza o texto.

Nesta linha de raciocínio, para Hanks (2008), texto e textualidade integram vários outros conceitos como o fio discursivo ou cotexto, a interpretação do texto ou metatexto, e o ambiente linguístico, social, psicológico ou contexto, em referência ao âmbito mais amplo, ao qual o texto responde e sobre o qual ele opera.

### 3.4 Gêneros textuais

Ao longo dos anos, a concepção de texto foi passando a ser concebida de variadas formas, conforme a linha de pensamento e concepções sobre língua e linguagem que os teóricos manifestavam em seus escritos.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 279).

A concepção de Bakhtin a respeito dos gêneros do discurso representa uma mudança no paradigma teórico dos estudos da linguagem, que se contrapõe aos enfoques anteriores, sobretudo, de base estruturalista.

O conceito tradicional de gênero em sua maioria voltado aos estudos literários e que pretendiam a identificação dos tipos textuais, passa a ter uma nova concepção, sobretudo para conseguir explicar a ligação entre regularidades formais e fenômenos do discurso em função das mudanças sociais, culturais e disciplinares para adequar-se às necessidades de análises discursivas não literárias de fala e escrita, o mesmo ocorrendo com os estudos retóricos que se convencionou chamar de Nova Retórica.

Nos anos 80, a concepção de **texto como processo**, representando os eventos comunicativos, através dos quais os sujeitos usam a linguagem, tem sua grande virada a partir da vertente **sociointeracionista** de Bakhtin e **socioconstrutivista** de Vygotsky. Deste momento em diante, de acordo com Alcaraz (2012) um olhar mais abrangente sobre texto ganha forma, passando a ser concebido como discurso, prática de linguagem e ação entre sujeitos em um contexto sócio-histórico inserido. Muda a direção e a concepção do sujeito social, dialógico e polifônico, quem produz o discurso e a interação, em suas práticas da vida diária com os demais.

É a partir desse momento que o sujeito social passa a ser visto como o centro das atenções de todos os estudos da linguagem, pois começa a ser percebido como protagonista, dono de suas ações e produtor dos discursos/textos nas interações que estabelece com os demais, gerando significados no uso real da linguagem.

Os conceitos com respeito à dialogia, polifonia, contexto sócio-histórico, cultural etc., também passam a merecer especial atenção, pois “o coração da atividade interpretativa está no caráter social da cognição e, portanto, no sujeito interativo – um sujeito que constrói a identidade, o conhecimento na dialogia, no partilhamento com o outro” (MIRANDA, 2001, p. 59).

A teoria dos gêneros textuais se vê impulsionada na década de 80, a partir dos estudos empreendidos por Bakhtin e da concepção de base sociointeracionista, no âmbito da filosofia da linguagem, em oposição à visão formalista e estruturalista que até então imperava. Sobressai, na concepção bakhtiniana da linguagem, a importância da interação social, estabelecido como o lugar da formação dos enunciados verbais, construções discursivas, relativamente estáveis, social e culturalmente construídas, para atender a diferentes intenções comunicativas.

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação isolada, nem

pelo ato psíquico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação de linguagem, realizada através da enunciação e das enunciações. A interação de linguagem constitui, assim, a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1998, p. 135-136)

Os textos e os gêneros textuais estão arraigados à vida cultural, são o resultado de trabalho coletivo e entidades sócio-discursivas, produto da ação criativa, caracterizando-se como eventos dinâmicos, flexíveis e plásticos, uma vez que “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

Frequentemente, nos deparamos com novos gêneros ou gêneros emergentes, que se apoiam em outros gêneros pré-existentes, como diz Bakhtin (1998), ao se referir à assimilação de um gênero por outro, passando a gerar novos, fenômeno chamado de transmutação.

[...]os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (MARCUSCHI, 2002, p. 20-21)

É lícito afirmar, dentro desta perspectiva, que é impossível a comunicação que não se dê através de um texto, que por sua vez nos faz compreender sua estrutura, funcionalidade, condições de realização e contextos de uso. Pois como afirma, “são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana.” (BAZERMAN, 2006, p. 48).

Seguindo essa linha de pensamento, e por sua condição de relatividade, podemos dizer que o gênero possibilita a flexibilização no que diz respeito a sua composição. Permite ainda a subcategorizações

*Para complementar seu estudo, consulte o texto Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana, publicado nos Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/84.pdf>>.*

dentro do próprio gênero ou ainda, a criação de subgêneros, na medida em que sua natureza é variada e as denominações recebidas são limitadas, da mesma forma que os eventos e situações comunicativas também o são.

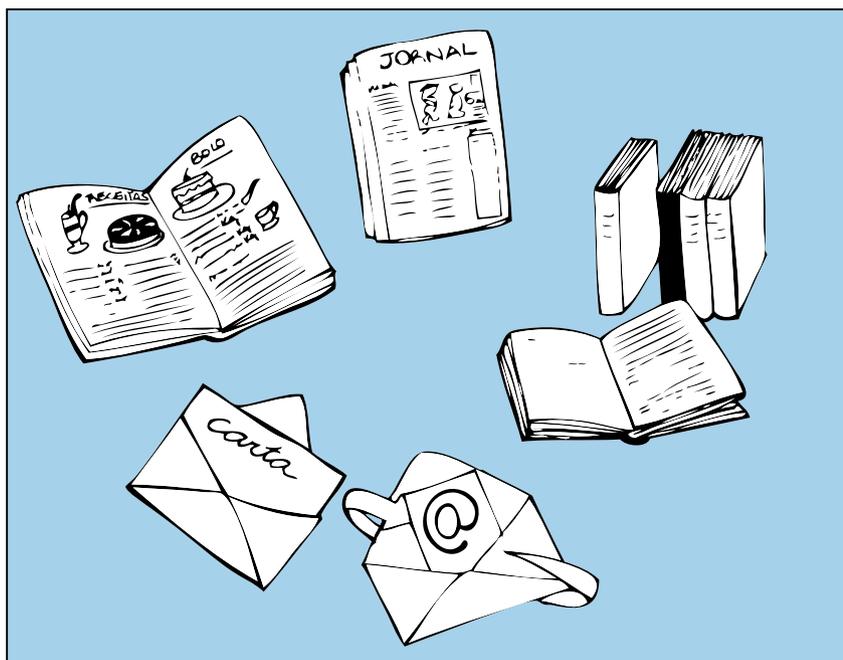
Como afirma Köche (2010, p. 11), “a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituído ao longo da história pela prática social”. E a seleção ou escolha do gênero textual depende sempre das intenções do sujeito e do contexto ou da situação sociocomunicativa à qual pertence, levando-se sempre em consideração a finalidade do texto e seu leitor/ouvinte, bem como o entorno sócio-histórico em que se desenvolve a comunicação.

### Resumo

Neste capítulo, traçamos um paralelo entre os PCNs e o ensino de línguas em nosso país e propomos uma reflexão sobre o ensino aprendizagem de línguas e a realidade da sala de aula. Também revisitamos alguns conceitos sobre texto, textualidade e gêneros textuais para que se compreenda que as práticas sociais se fazem através deles, que ensinar línguas com esta perspectiva possibilita aos alunos e professores um efetivo uso da LE e que esta linha de trabalho propicia e facilita a interação entre ensino aprendizagem, língua(gem) e sujeitos.

# Unidade B

## Unidades didáticas e gêneros textuais





# 4 A elaboração de unidades didáticas a partir de gêneros textuais

*Neste capítulo, abordaremos a relação entre a prática do ensino de ELE e os gêneros textuais através da elaboração de uma unidade didática. Além disso, você terá uma ideia do conceito de Mapa Semântico e de suas possíveis aplicações no ensino de línguas estrangeiras.*

## 4.1 Introdução

Considerando os conceitos apresentados nos capítulos anteriores deste livro, relataremos parte de uma sequência didática realizada no ano de 2009 através do **Projeto Incluir**.

O eixo orientador das aulas e das atividades são as Unidades Didáticas, definidas após a determinação de um tema central. A partir de teorias norteadoras, aplicamos os **Mapas Semânticos**, objetivando o mapeamento gráfico destas Unidades e utilizamos os **gêneros textuais** como fundamentação para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos. Assim, por intermédio de atividades lúdicas e tendo os gêneros textuais como norteadores das atividades didático-pedagógicas, entenderemos a inclusão social através do ensino da língua espanhola.

## 4.2 Mapa Semântico e sua aplicação

No contexto de nossa pesquisa, utilizamos o [Mapa Semântico](#) como fundamentador e norteador da elaboração de unidades didáticas e do planejamento de suas respectivas aulas.

O projeto Incluir foi iniciado em 2004 e tem como pesquisadores alunos da graduação de Letras Espanhol presencial da UFSC. O público-alvo beneficiado pelo projeto são crianças com idade de 8 a 12 anos, atendidas em seu contraturno escolar, na ONG Casa São José, localizada no bairro Serrinha, em Florianópolis, Santa Catarina. No projeto, as aulas de espanhol desenvolvidas tem a duração de uma hora semanal e atendem aos grupos G2 (8 a 9 anos) e G3 (10 a 12 anos). Para conhecer mais sobre o projeto Incluir, entre em contato com o Núcleo de Suporte Pedagógico para Professores de Língua Estrangeira - NUSPPLE da UFSC. Disponível em: <<http://www.nuspple.cce.ufsc.br/>>.

*Consulte o material Potenciar la capacidad de aprender y pensar e conheça mais sobre esta técnica. Disponível em: <<http://www.terras.edu.ar/jornadas/119/biblio/79Los-Mapas-Semanticos.pdf>>.*

O conceito de Mapa Semântico, comumente confundido com Mapa Conceitual foi, inicialmente, proposto por Pearson e Johnson (1978) e pode ser definido como uma representação gráfica do pensamento, tornando-se, assim, uma ferramenta para organizar e representar o conhecimento.

Para entender melhor a diferença entre Mapa Semântico e Mapa Conceitual, acesse a página da Universidad Católica Andrés Bello - Escuela de Educación, da Venezuela. Disponível em: <<http://www.tecnoedu.net/lecturas/materiales/lectura31.pdf>>.

Para saber mais sobre o conceito de Mapa Semântico, consulte a página da Universidade Central do Chile. Disponível em: <<http://biblioteca-digital.uceval.cl/documentos/libros/lintegrado2/mapa%20semantico.html>>.

É importante ressaltar que os mapas semânticos se diferem dos mapas conceituais por não seguirem uma estrutura hierárquica, isto é, as subcategorias são organizadas a partir do âmbito semântico e da especificidade de cada um. Assim, de forma sintética, os mapas semânticos são estruturados através da relação entre os significados das palavras. Os mapas conceituais, por outro lado, são determinados a partir de uma hierarquia de ideias e das relações que se estabelecem entre elas. Dessa maneira, os mapas conceituais representam graficamente as relações significativas entre ideias e conceitos.

O conceito de mapa foi ampliado na década seguinte por Heimlich e Pittelman (1990 apud COSTA, 2002) no livro *Los mapas semánticos. Estrategias para su aplicación en el aula*. Para os autores, os mapas semânticos são diagramas que ajudam o aluno a perceber como se relacionam as palavras entre si, observar palavras conhecidas a partir de uma nova perspectiva, aprender usos e significados de palavras novas, ampliar, através de discussões com os demais estudantes, seus conceitos. O conceito tem sido retomado nos últimos anos devido às investigações sobre cognição, aquisição de linguagem e processamento da informação.

Priorizando desta forma o conhecimento prévio e a memória de trabalho do indivíduo, o mapa é iniciado a partir de um tema principal e deste tema passa-se às subcategorias mais específicas à ideia proposta. A partir dessa base, é possível agregar ou redefinir conceitos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, pois é muitas vezes necessária uma nova adequação do conteúdo ao perfil e às necessidades do aluno.

No ensino de línguas estrangeiras, o mapa foi, inicialmente, utilizado nos processos de ensino-aprendizagem somente como uma forma de acréscimo de léxico. Porém, hoje, é também utilizado para valorizar o conhecimento prévio do aluno, fazendo com que existam relações com conteúdos já vistos em inúmeras áreas.

Como apoio para o professor, os mapas podem ser utilizados na elaboração de unidades didáticas, no planejamento de aulas, no acompanhamento, na revisão, na pré e pós-leitura e para promover a interação em sala de aula no momento de construção do mapa. E como apoio ao aluno, facilita a compreensão, a memorização, a síntese, a revisão e a própria organização do seu conhecimento.

### 4.3 Materiais e métodos

Para exemplificar o conceito de Mapa Semântico e contextualizar nossa pesquisa, relataremos, a seguir, uma sequência didática realizada na Casa São José, no segundo semestre de 2009. A partir do tema principal **Lazer**, passamos à subcategoria **Cultura**, com enfoque na subcategoria **Filmes**, e como introdução ao tema, nos centramos na subcategoria **Sinopse**.

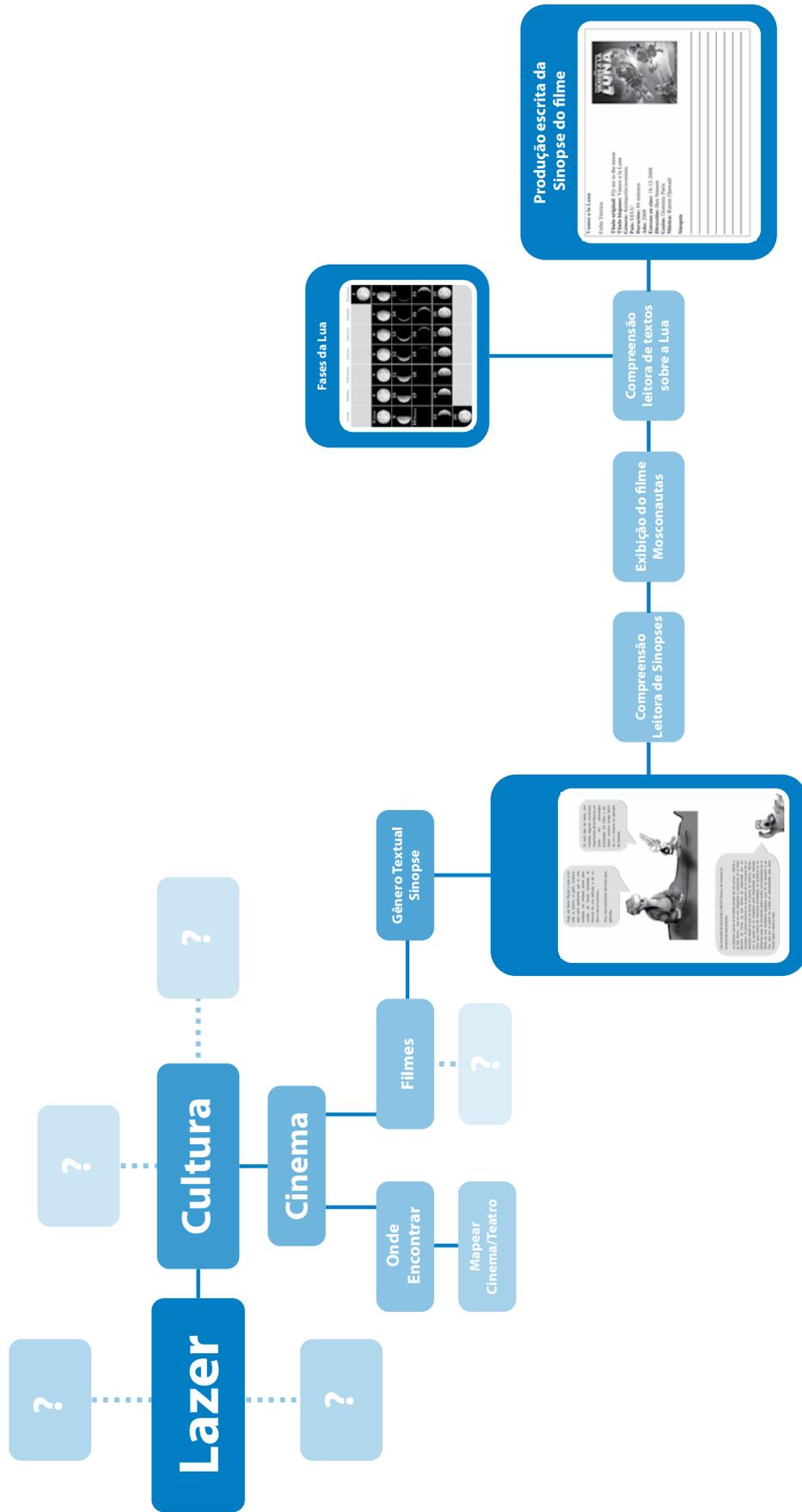


Figura 4.2 Recorte da unidade didática e das subcategorias abordadas nas atividades

Conheça, então, os resultados das teorias discutidas até então por meio do relato da experiência vivida, no segundo semestre do ano de 2009, na qual o público-meta foram crianças do grupo G3 (10 a 12 anos).

Tendo em vista a sequência didática que vinha sendo desenvolvida com esta turma, acompanhe o recorte das atividades que envolveram o gênero **Sinopse** de filmes infantis.

#### 4.3.1 Primeira etapa: Reconhecimento e apresentação do gênero textual sinopse

Antes de conceituar formalmente o gênero textual **sinopse**, começamos perguntando às crianças se sabiam o que eram sinopses, passando a dar exemplos de lugares nos quais seria possível encontrar o respectivo gênero textual. O conhecimento prévio dos alunos começou a ser ativado a partir das interações e logo demonstraram ter uma ideia inicial sobre o tema abordado. Dessa maneira, a atividade foi significativa ao ser contextualizada e reconhecida pelo aluno como parte do seu conhecimento de mundo.

A partir das respostas apresentadas, fomos desenvolvendo um mapa semântico no quadro e indagando onde eles podiam encontrar a sinopse. Após a discussão em grupos das respostas apresentadas, entregamos um texto que continha o conceito do gênero textual sinopse, com um exemplo da sinopse do filme [Buscando a Nemo](#). Após a leitura dos textos, organizamos as crianças em três grupos, entregando tirinhas com três diferentes sinopses em espanhol de filmes infantis famosos. As crianças, após leitura com seu grupo, tinham que contar às outras equipes a história do filme e então os colegas deveriam adivinhar o nome do filme. De forma lúdica e através do gênero textual sinopse, aproximamos a língua espanhola às crianças.

*O título do filme, em português, é Procurando Nemo. Disponível em: <<http://www.disney.com.br/DVDvideo/nemo/index2.html>>.*

### 4.3.2 Segunda etapa: Compreensão leitora

Iniciamos a nossa prática pedagógica a partir de perguntas sobre o que eles se lembravam da última aula, na qual tinha sido discutido sobre o gênero sinopse. Posteriormente, a sala foi dividida em três grupos pequenos, sendo que cada um foi acompanhado por um monitor. Em seguida, repartimos quatro sinopses de filmes infantis diferentes para cada grupo e foi feita a leitura em voz alta dos resumos dos filmes, o que proporcionou a leitura do texto em espanhol pelas crianças.

Após a leitura, eles deveriam adivinhar de que filme se tratava. Alguns conseguiram completar o desafio e os que não sabiam buscavam a ajuda de seus colegas. Após isso, entregamos as figuras com os pôsteres dos filmes para que os alunos pudessem fazer associações dos textos às imagens.

Com estas etapas, percebemos a importância de trabalharmos com textos relacionados à realidade das crianças – o que também foi fundamental para percebermos o interesse delas pelo espanhol e pelos gêneros textuais.

Depois de terem feito as associações, perguntamos a eles se tinham assistido a algum dos filmes mencionados, quais eram de sua preferência e a razão por tal gosto. A partir das respostas e da escolha das crianças chegamos ao filme “*Os Mosconautas*”, a ser tratado na terceira etapa desta sequência didática.

### 4.3.3 Terceira etapa: Exibição do filme “Os Mosconautas”

Dando continuidade às atividades, foi exibido o filme “*Os Mosconautas*”, para que assim as crianças efetivassem o conhecimento adquirido até então. A projeção do filme aconteceu na ONG Casa São José e a sala foi especial e cuidadosamente preparada com um telão para tal atividade. Todos se mostraram muito interessados em poder ter a oportunidade de ver o filme em telão, uma vez que muitos deles nunca tinham tido a oportunidade de ir a um cinema.

#### 4.3.4 Quarta etapa: Construção oral da história

A partir da experiência anterior, iniciamos a quarta etapa da sequência didática perguntando aos alunos suas opiniões sobre o filme, bem como sobre o tema e elementos principais. Pouco a pouco eles contaram a história do filme e todas as crianças participaram de forma espontânea na construção oral da história de “*Os Mosconautas*”.

Os alunos mencionaram que o tema principal do filme era o **espaço** e que o objetivo das moscas era chegar à lua. Dessa forma, perguntamos o que eles sabiam sobre a lua e eles deram respostas como “Ela é cinza, é redonda...”. Em seguida, relataram de que maneira a lua influenciava em suas vidas, o que escutavam falar sobre ela, etc.

Após a discussão, organizamos três grupos, e os alunos leram textos em espanhol sobre a Lua. À medida que íamos lendo, fazíamos perguntas, comentávamos sobre os textos e os alunos participaram ativamente da leitura. Após isso, os alunos compartilharam com o grande grupo os conteúdos lidos e os que mais chamaram a atenção de cada um.

#### 4.3.5 Quinta etapa: Ampliação do conhecimento prévio

De início, perguntamos o que se lembravam da última aula e logo muitas crianças se manifestaram respondendo sobre várias curiosidades relacionadas com o tema abordado como, por exemplo, a chegada do homem à lua, suas características básicas etc. Logo, cada criança recebeu uma cartolina com uma abertura circular e uma figura da lua. Colocando a figura da lua atrás da cartolina a criança podia deslocar a figura o quanto desejasse para demonstrar a fase da lua referente ao dia escolhido que estava na parte de trás da cartolina.



Fonte: <http://tinyurl.com/c57zxs9>

#### 4.3.6 Sexta etapa: Produção escrita da sinopse do filme

Como fechamento deste segmento da sequência didática, fizemos o resgate com os alunos das primeiras atividades realizadas em relação ao gênero sinopse. Para isso, a turma foi organizada em três grupos e entregamos uma folha que continha o pôster do filme “*Os Mosconautas*” e, ao seu lado, um espaço em branco sublinhado, para que eles escrevessem o resumo do filme que assistiram e contaram anteriormente.

Os alunos já haviam feito o relato oral do filme e, portanto, conseguiram recordar mais facilmente a história. Posteriormente, um aluno de cada grupo leu sua *sinopse*. A atividade pareceu muito bem aceita e a construção conjunta alcançada deu resultados surpreendentes. Cabe ressaltar que as atividades descritas aqui correspondem apenas a uma parte da sequência didático-metodológica realizada no ano de 2009.

Para finalizar, é importante mencionar que, durante as aulas, os alunos eram bastante estimulados a interagirem e se expressarem – oralmente ou pela escrita – na língua espanhola. No entanto, como muitos ainda estão em processo de alfabetização, a língua materna é empregada em vários momentos tanto por eles como pelos professores.

## Resumo

Neste capítulo, conhecemos as etapas da aplicação de parte de uma sequência didática no ensino de língua espanhola para crianças, bem como as possíveis estratégias do uso de gêneros textuais. Além disso, também conhecemos o conceito do Mapa Semântico e sua aplicação no ensino-aprendizagem. A ferramenta, além de auxiliar na organização e representação gráfica do conhecimento, pode também contribuir no planejamento de aulas a partir de um tema principal, no diagnóstico de conhecimento prévio do aluno, na revisão de conteúdos, entre outros.

# 5 Propostas de ensino através de gêneros textuais

*Neste capítulo, socializaremos experiências de ensino que certamente contribuirão na sua formação acadêmica e o estimularão a (re)conhecer e refletir sobre as diversas possibilidades didáticas por meio do uso dos gêneros textuais e da elaboração do mapa semântico como eixo norteador na prática de ensino de língua estrangeira.*

## 5.1 Introdução

Como já mencionado anteriormente, nos capítulos iniciais deste material, sustentamos a nossa visão de ensino-aprendizagem de LE como prática social. Isso implica que nos posicionemos como agentes da linguagem, em prol da construção de experiências de ensino que visem uma troca dialógica, crítica e reflexiva entre aluno e professor, através do uso da língua.

Nesse sentido, exemplificaremos como é possível realizar essa orientação relatando algumas experiências didáticas advindas da prática de espanhol ensino de língua estrangeira (ELE). Assim, relataremos a continuação uma sequência didática elaborada a partir da temática: “Diversidade Cultural Hispânica”, destinada a um grupo de estudantes universitários matriculados regularmente no nível 2 do Curso Extracurricular de Língua Espanhola da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

*Esta sequência didática teve como base o estudo do livro *Diários de Motocicleta - Notas de un viaje por América Latina - Ernesto Che Guevara* e da visualização do filme: *Diários de Motocicleta* do diretor Walter Salles.*

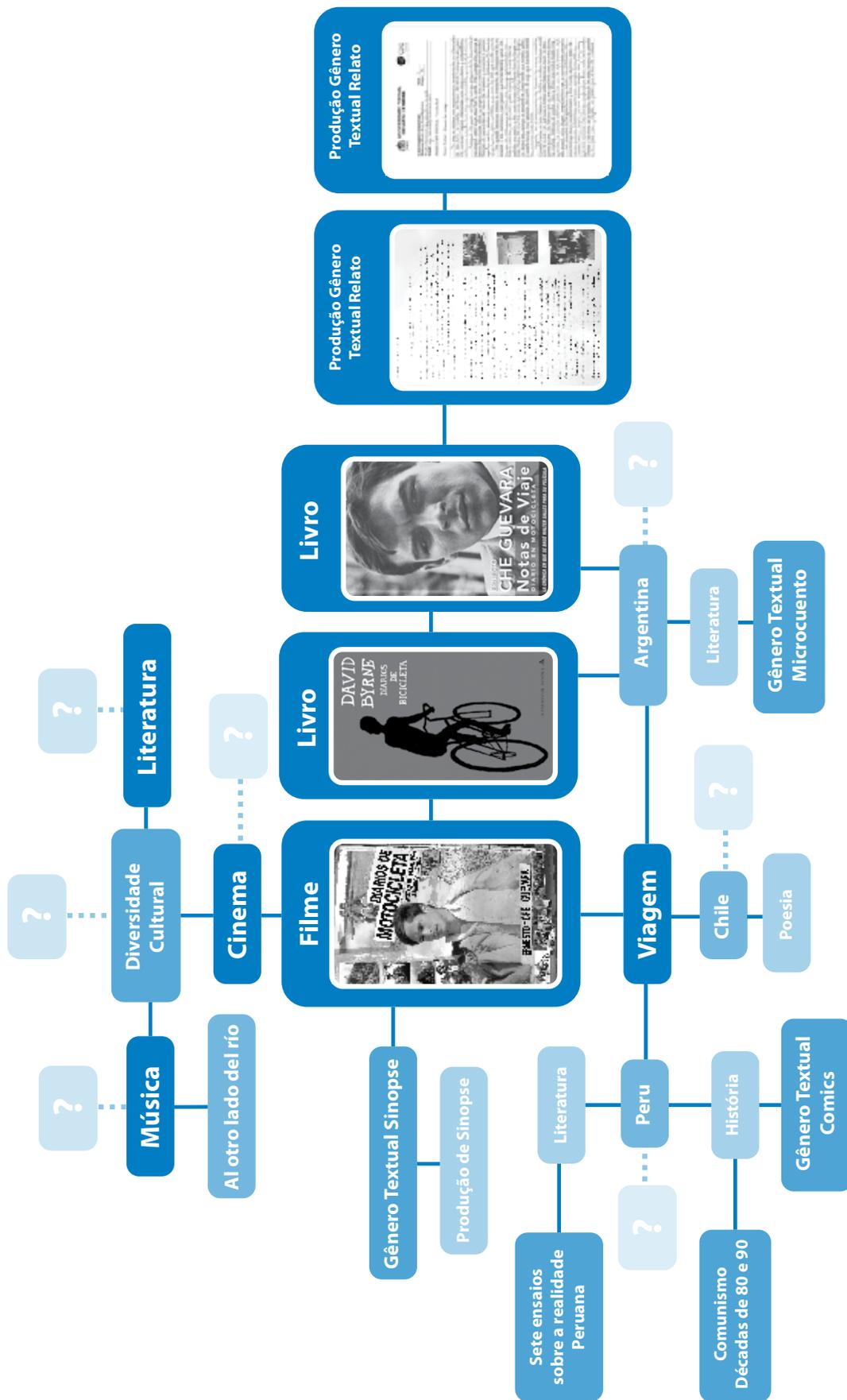


Figura 5.1 Mapa semântico: sequência didática gênero diário de viagem

Ao compartilhar essa experiência de ensino, acreditamos auxiliar significativamente no seu futuro fazer pedagógico e no planejamento das suas aulas.

## 5.2 Materiais e métodos

Com a finalidade de demonstrar os resultados da experiência pedagógica, especificaremos os desdobramentos metodológicos, etapas e recursos didáticos utilizados. Esta sequência didática parte da temática central: “Diversidade Cultural Hispânica” e teve como base o estudo do livro *Diários de Motocicleta*, como mencionado anteriormente.

Tendo em vista que a sequência didática foi desenvolvida durante todo o semestre com o grupo, será destacado aqui apenas um recorte para apresentação das atividades desenvolvidas em quatro etapas para a elaboração e produção do gênero textual **Relato**.

As três primeiras etapas foram idealizadas, objetivando levar o aluno, através de outros gêneros textuais – escritos e/ou orais -, à construção do gênero pretendido como objeto principal: **relato de viagem**.

### 5.2.1 Primeira etapa: a diversidade cultural hispânica preparando as malas para o encontro de culturas

No início do semestre, para se obter um perfil geral das expectativas da turma, foi questionado ao grupo quais seriam os interesses particulares de cada estudante sobre aprendizado de espanhol. Os alunos responderam em voz alta e comentando as suas diversas motivações de aprendizagem de ELE, as respostas foram variadas como:

- “aprendo porque é importante na carreira falar idiomas”;
- “porque gosto da língua”;
- “estudo porque é necessário no contexto MERCOSUL”;



- “quero aprender porque o Brasil é um país rodeado de países que falam espanhol, porém não se comunica com seus vizinhos pela diferença da língua”; e
- “quero aprender a escrever e falar fluente”.

Após ouvir as motivações dos estudantes, percebemos que a maioria demonstrou interesse em aprender os aspectos culturais dos países de língua espanhola e pontuaram que na maioria dos cursos de língua este aspecto é pouco abordado.

Por isso, com o intuito de incentivar a pesquisa para o conhecimento da riqueza da diversidade cultural existente nos países hispânicos e, principalmente, motivar o diálogo entre línguas e culturas diferentes, ou seja, motivar o diálogo intercultural entendido como “um fenômeno de interação entre culturas diversas, de descentralização e apreciação de diferenças, de modo que possa caracterizar a singularidade de cada indivíduo, e com seu contexto cultural” (ZIPSER; POLCHLOPEK; FRENKEL; 2005, p. 62) Assim, foi feito um sorteio das bandeiras dos países hispânicos. Cada estudante, então, escolheu aleatoriamente uma bandeira e teve tempo necessário para realizar a pesquisa em casa e apresentar ao grupo algum aspecto escolhido do país sorteado, por exemplo: história, música, culinária, literatura, geografia etc. Nesta etapa, foram dedicados 15 minutos para cada apresentação oral.

Durante cada apresentação, foram realizadas discussões que objetivaram fazer com que os estudantes pudessem relacionar seus conhecimentos prévios e experiências relativas ao país apresentado, pois concordamos com Lajolo (1994, p. 99) que afirma: “Só a partir da evocação de experiências vividas pelos leitores o texto encontra seu sentido.”

Por meio desta atividade, os estudantes puderam expressar as suas experiências individuais, construindo coletivamente um diálogo entre o novo saber aprendido e o conhecimento prévio.

### 5.2.2 Segunda etapa: o cinema criando o cenário multicultural através de gêneros orais e escritos

Após a visualização do filme *Diários de motocicleta*, a fim de motivar a competência comunicativa e reflexão para construir um diálogo intercultural conjunto, realizamos uma roda de conversa para recapitular a história e os temas tratados dentro do filme. Em seguida, para verificar o conhecimento prévio e introduzir o tema **gênero textual sinopse e suas práticas sociais**, perguntamos aos estudantes o que eles entendiam por sinopse, se sabiam onde podiam encontrar, para quem se destinam e qual o objetivo da sinopse, entre outros questionamentos.

*O filme foi fundamental para a atividade, considerando a importância da abordagem sobre as culturas, realidade histórica e social da América Latina, principalmente, no que se refere aos países Argentina, Chile e Peru.*

Durante a atividade, os estudantes foram relembrando as cenas do filme e dialogando coletivamente sobre os aspectos culturais, políticos, históricos e sociais presentes naqueles países e também através das suas experiências de viagens a países da América Latina.

A partir das questões, construímos uma discussão sobre as características desse tipo de texto, a fim de sistematizar os conceitos e a partir das respostas foi elaborado coletivamente o conceito de Sinopse. Também, verificamos que por ser um gênero textual presente na prática social dos alunos eles não tiveram problemas em defini-lo. Na sequência, objetivando desenvolver a competência escrita e a produção do gênero textual, entregamos aos alunos uma ficha e solicitamos que elaborassem a Sinopse do filme anteriormente observado.

As tarefas propostas, mesmo com um nível de dificuldade razoável, não apresentaram maiores problemas para os alunos, pois essa atividade foi executada de forma harmônica em sala de aula e com auxílio e monitoramento do professor. Para dar término a esta sequência didática, os estudantes foram encorajados a compartilhar em uma roda de leitura suas produções escritas em espanhol.



### 5.2.3 Terceira etapa: literatura: as diferentes “estradas” linguísticas

Visando aprimorar a competência de leitura e compreensão textual, assim como fomentar a experiência do prazer da leitura dentro da sala de aula, a terceira etapa aconteceu a partir da leitura da seleção de alguns capítulos do livro *Diários de Motocicleta - Notas de un viaje por América Latina*. A atividade desenvolveu-se em três encontros, nos quais os estudantes foram organizados em grupos de quatro, cada um com diferentes capítulos dos relatos correspondentes ao livro.

Durante a leitura, para esclarecer as dúvidas dos estudantes referentes ao léxico, expressões idiomáticas, típicas dos falantes argentinos, foram realizadas contextualizações pertinentes a respeito da situação de enunciação para uma melhor compreensão do fenômeno linguístico.

Após o término da tarefa de síntese, os estudantes fizeram uma roda de leitura e socializaram com os outros grupos sua síntese do relato. Nesta etapa da atividade, demonstraram-se muito participativos porque, além compartilharem a leitura coletivamente, foram incentivados a relacionar comparativamente *filme* e *texto*, resgatando, assim, o conhecimento prévio obtido através da visualização do filme. Além disso, foi promovido o diálogo coletivo entre estudantes e professor, oportunizando trocas de suas próprias experiências, evidenciando os confrontos culturais vivenciados através de suas viagens pela América Latina e outros países.

### 5.2.4 Quarta etapa: gênero textual relato de viagem: nosso destino final

Visando o enlace com as etapas anteriores, e também com a finalidade de fazer com que os alunos expressassem o conhecimento adquirido através das etapas do Cinema e Literatura já trabalhados, promovemos um diálogo com o grupo. Neste diálogo, foi questionado do que se tratava e em que

estava baseado o filme visto na segunda etapa e também quem, onde, como e por que foi escrito o filme.

A partir das respostas dos alunos, nas quais reconheceram o gênero textual diário de viagem, foi discutido sobre a estrutura desse gênero textual, a qual já tinha sido tratada no filme e retomada a partir da leitura do livro, e também sistematizadas as características linguísticas da função social do texto: **finalidade, destinatários e conteúdo**.

Com o propósito de efetivar o conteúdo discutido, solicitamos a tarefa final que consistiu em uma produção textual “predominantemente” descritiva. Para um melhor entendimento, entregamos aos alunos alguns modelos de gêneros textuais, tais como: relato de experiência, diário de viagem, diário íntimo, autobiografia etc. Na sequência, foi solicitada que os alunos elaborassem a produção do gênero textual relato de viagem com base em alguma experiência de viagem deles, conforme exemplo na figura a seguir.

Por fim, com o intuito de socializar as produções textuais realizadas pelos estudantes, organizou-se uma roda de leitura e conversa onde os estudantes puderam socializar as experiências vivenciadas em viagens a partir do gênero textual construído.

Verificamos que a utilização do gênero textual relato fomentou nos alunos posturas predispostas e sensíveis ao diálogo intercultural, e proporcionou à prática docente uma consonância com o proposto entre os estudiosos da

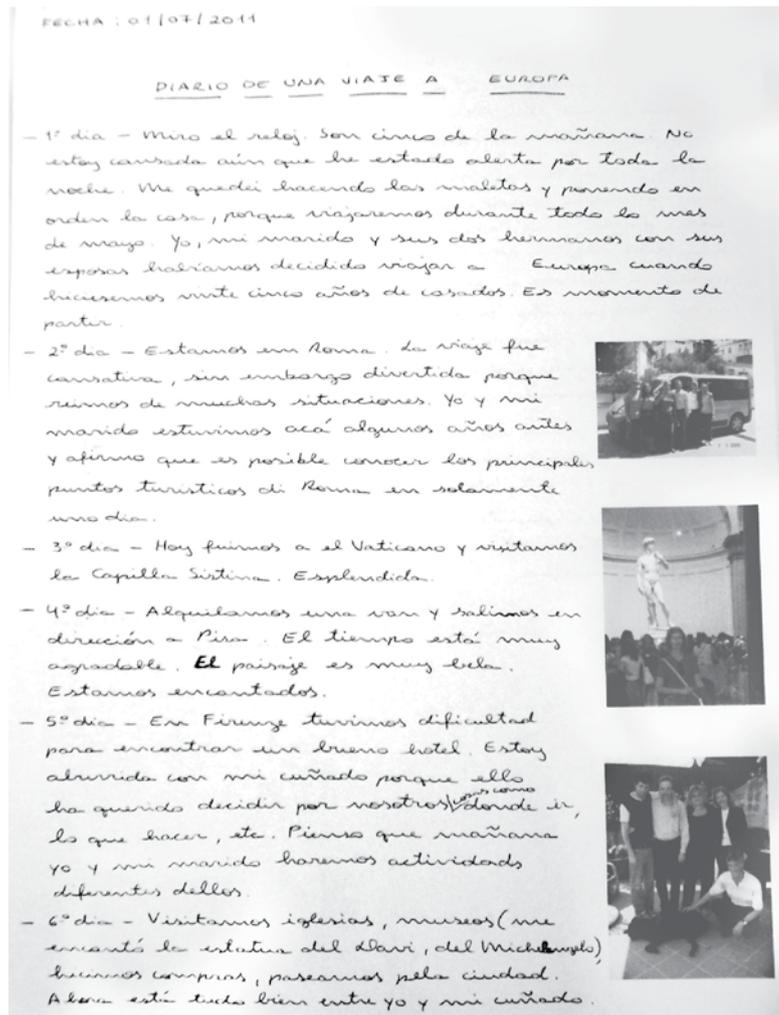


Figura 5.2 Atividade produzida por um dos alunos em sala de aula

área de ensino de LE, pois como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p.19), “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.” Assim, os estudantes, durante as etapas de pesquisa, leitura e produção textual, mostraram-se abertos ao conhecimento e ao respeito à diversidade cultural presente no mundo hispânico, assim como uma predisposição para a construção do diálogo intercultural, demonstrando uma participação comprometida no processo de interação e construção do conhecimento coletivo.

### Resumo

Com este capítulo, socializamos e exemplificamos uma experiência pedagógica a partir do uso de diversos gêneros textuais no ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira. Esperamos que essas ideias de atividades possam auxiliá-lo a refletir sobre as infinitas e tão ricas possibilidades didáticas através do uso dos gêneros textuais, assim como poder contribuir efetivamente com sua atual formação e no seu futuro planejamento e prática de ensino.

## Considerações Finais

Ao pensarmos e escrevermos este livro, nosso intuito foi o de trazer até você alguns temas que contribuam para suas reflexões e ações, tanto na disciplina Língua e Ensino I como em todas as demais disciplinas que compõem o currículo do Curso de Letras Espanhol EaD UFSC. É provável que muitos dos temas aqui tratados já sejam de seu conhecimento, porém nos parece importante e oportuno enfatizá-los uma vez mais e sob outros enfoques, agora de caráter mais prático, tendo-se em vista que estamos, exatamente, na metade de nossa licenciatura e também pelo fato de, a partir deste momento, vocês começarem a experienciar as atividades docentes que precedem o estágio supervisionado.

Esperamos que os conteúdos aqui contidos ampliem seus conhecimentos acerca do ensino aprendizagem de línguas, bem como possibilitem formas alternativas em suas futuras atuações na prática didático-pedagógica, seja na previsão, elaboração e ou aplicação de conteúdos e atividades para suas aulas.”



## Referências

ALCARAZ, Rafael Camorlinga et al. **Língua Espanhola IV**. Florianópolis: UFSC, 2012.

ALVAREZ, Manuel. **O projeto educativo da escola**. Porto Alegre: Art-med, 2004.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. p. 95-114.

\_\_\_\_\_. **Dialogisme et altérité dans les sciences humaines**. Paris: L'Harmattan, 1996.

\_\_\_\_\_. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

\_\_\_\_\_; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética**. A teoria do romance. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. A forma espacial do herói. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 43-113.

\_\_\_\_\_. **Pour une philosophie de l'acte**. Lausanne: Editions L'âge de l'homme, 2003.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_; VOLOSHINOV, V. N. . **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARRIENTOS, Brenda Rocío Ruesta; COSTA, Maria José Damiani. Gênero textual relato de viagem: das práticas sociais ao objeto de ensino em LE. **Revista de Humanidades, Tecnologias e Cultura – Rehutec**. Disponível em: <<http://www.fatecbauru.edu.br/rehutec/index.php>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BATISTA, Maria Luiza et al. **Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão**. O Olhar do Egresso: a formação do professor de inglês na UFS. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Barcelona: Ariel. 1997.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 1. ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **PCN + Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília : MEC /SEMTEC, 2002. p. 244.

BUENO DA SILVA, Régis. A docência como processo epistemológico e ético entre os sujeitos do espaço escolar de ensino superior. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel Zabalza (Org.). **Ensino superior:** inovação e qualidade na docência. Porto: CIEE, 2012. p. 6260-6268.

\_\_\_\_\_. Memorial acadêmico: um exercício de interpretação e de leitura conceitual bakhtiniana. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LINGUAGENS E CULTURAS: HOMENAGEM AOS 40 ANOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA, LITERATURA E INGLÊS DA UFSC, 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC/CCE, 2011. p. 509-518.

CABRAL, Ortência. **Teoria x prática:** comparação entre os PCN'S e a prática pedagógica dos professores de língua inglesa, do ensino fundamental, de Aracaju. [S.l. : s.n.], 2009.

CHICHORRO BALDIN, Fernanda Deah. Gêneros textuais e ensino de espanhol como língua estrangeira: uma experiência na licenciatura em letras. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** . Curitiba: PUCPR, 2011. p. 14562-14572. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6350\\_3913.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6350_3913.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2013.

COSTA, Maria José Damiani. **Línguas:** ensino e ações. Florianópolis: UFSC, NUSPPLE, 2002.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto para estudantes universitários.** São Paulo: Vozes, 2001.

FREITAS, Deisi Sangoi; GIORDANI, Estela Maris; CORRÊA, Guilherme Car-

los (Orgs.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

GUEVARA, Ernesto. **Diários de motocicleta**. São Paulo: Planeta, 2004.

HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Qu'appelle-t-on penser?** Paris: Press Universitaires de France, 1967.

HEIMLICH, Joan E. ; PITTELMAN, Susan D.. **Los mapas semánticos**: estrategias de aplicación en el aula. Madrid: Visor, 1990.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

KÖCHE, Vanilda Salton. **Leitura e produção textual**. São Paulo: Vozes, 2010.

KRUG, Hugo Norberto (Ed.). **Formação de professores reflexivos**: ensaios e experiências. Santa Maria: O Autor, 2001.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In ZILBERMAN, Regina (Org.).

**Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

\_\_\_\_\_. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1994.

LEFFA, Wilson J. (Org.) **O professor de línguas:** construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LIMA, Marcos Henrique Meireles. **O professor, o pesquisador e o professor-pesquisador.** Disponível em: <[http://www.amigosdolivro.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=3754](http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754)>. Acesso em: 14 dez. 2012.

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

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36

MIRANDA, Neusa Salim. O caráter partilhado da construção da significação. **Revista de Estudos Linguísticos Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p.57-81, 2001. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo49.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2013.

LOPES, Luis Paulo da Moita. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; LAMPERT, Jocielle. O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino das

artes visuais. In: FREITAS, Deisi Sangoi; GIORDANI, Estela Maris; CORRÊA, Guilherme Carlos (Orgs.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Da formação inicial à formação continuada: reflexões a partir da experiência da PUCSP. In: GIL, Gloria; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.) **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 219-237.

PEARSON, P. David; JOHNSON, Dale D.. **Teaching reading comprehension**. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

PIMENTA, Garrido Pimenta.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RODRIGUES, Rosângela Hammes ; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. . **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SOBRAL, Adail Ubirajara. O ato “responsável” ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. **SIGNUM: Estudos de Linguagem**, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

\_\_\_\_\_. A radicalidade da concepção de linguagem e de gênero discursivo do círculo de Bakhtin: breves comentários. **EUTOMIA - REVISTA ONLINE DE LITERATURA E LINGUÍSTICA**, Recife, ano 2, v. II, p. 1-16, dez. 2009.

\_\_\_\_\_. As relações entre texto, discurso e gênero: uma análise ilustrativa. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 17, p. 1-14, 2008.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. Le discours dans la vie et le discours em poésie. In: TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtin: le principe dialogi-**

que. *Suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Seuil, 1981.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Formação docente e ensino de línguas: compatibilizando a agenda possível e a pauta necessária. In: ROTTAVA, Lucia.; SANTOS, Silveira dos Santos (Orgs.) **Ensino e aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 35-48.

ZIPSER, Meta Elisabeth; POLCHLOPEK, Silvana Ayub; FRENKEL-BARRETO, Eleonora. **Estudos da tradução II**. Florianópolis: UFSC/CCE, 2009.

