

Ana Maria de Fátima Leme Tarini
Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli
(orgs)



PESQUISAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE LÍNGUAS

Percursos dos Processos de Ensino e Aprendizagem



EDITORA
IFPR

PESQUISAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE LÍNGUAS

Percursos dos Processos de Ensino e Aprendizagem

**Curitiba
2021**



**EDITORA
IFPR**

PESQUISAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DE LÍNGUAS

Percursos dos Processos de Ensino e Aprendizagem

**Ana Maria de Fátima Leme Tarini
Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli
(orgs)**



**EDITORA
IFPR**

**INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO,
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**

Obra

Pesquisas e práticas pedagógicas de docentes de línguas:
percursos dos processos de ensino e aprendizagem

Organizadores

Ana Maria de Fátima Leme Tarini
Marlene Aparecida Ferrarini Bigareli

Reitor do IFPR

Odacir Antonio Zanatta

Presidente da Editora IFPR

Marcelo Estevam

Vice-Presidente da Editora IFPR

Leandro Rafael Pinto

Coordenadora Editorial

Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

Direção Científica de Letras, Linguística e Artes

Dra. Joyce Luciane Correia Muzi

Conselho Editorial Científico

Dra. Cláudia Regina Hasegawa Zacar – Universidade Federal do Paraná
Dra. Cristine Roberta Piassetta Xavier – Instituto Federal do Paraná
Dr. Eduardo Fofonca – Instituto Federal do Paraná / Universidade Federal do Paraná
Dra. Elaine de Moraes Santos – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Dra. Greicy Pinto Bellin – Centro Universitário Campos de Andrade, Paraná
Dra. Juslaine Abreu Nogueira – Universidade Estadual do Paraná
Dra. Laeticia Jensen Eble – Universidade de Brasília
Dr. Marcos Rizolli – Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo
Dra. Marlene Aparecida Ferrarini Bigareli – Instituto Federal do Paraná
Dra. Patricia Elisabel Bento Tiunan – Instituto Federal do Paraná
Dra. Patrícia Graciela da Rocha – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Dra. Tatiana de Medeiros Canziani – Instituto Federal do Paraná
Dra. Valéria Critina Vilhena – Universidade Metodista de São Paulo

Revisão

Dra. Ana Maria de Fátima Leme Tarini
Karen Alves Andrade Moscardini

Capa e Contracapa

Laila do Nascimento de Souza (ilustração)

Jeferson Miranda Antunes (arte)

Diagramação e Projeto Gráfico

Ronaldo Cunha da Conceição (IFAC)

Parceria

Editora Ifac (EDIFAC)

Equipe Técnica Editorial

Aline Cecília Ximenes de Andrade Bilbao

Barbara Rocha Bittencourt Sallaberry

Deise Daiane Gugeler Bazanella

Eduardo Fofonca

Elisson Mildemberg

Jeferson Miranda Antunes

Pedro Francisco Machado

Dados da Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Paraná
Biblioteca do Campus Curitiba

P474 Pesquisas e práticas pedagógicas de docentes de línguas: percursos do processo de ensino e aprendizagem. / Ana Maria de Fátima Leme Tarini; Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli (org.). - Curitiba: Ed. IFPR, 2020.

E-book

ISBN: 978-65-88493-11-3

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores de línguas. 3. Professores – Formação. I. Tarini, Ana Maria de Fátima Leme, org. II. Ferrarini-Bigareli, Marlene Aparecida, org. III. Título.

CDD 23. ed. – 378.125

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....7

**O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O
ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL:
HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO.....13**

**HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO PARA
O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
NO BRASIL: DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS
À REFORMA CAPANEMA.....37**

**DOCENTES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO
IFPR: PERFIL, ESCOLHAS METODOLÓGICAS E
FORMAÇÃO CONTINUADA.....68**

**LÍNGUAS EM INTERAÇÃO: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA UTILIZANDO A MÚSICA COMO
INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM.....90**

***LET'S TALK!*: ANÁLISE DA PLATAFORMA DIGITAL
FLIPGRID PARA PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA
INGLESA NO ENSINO MÉDIO.....108**

**SAÚDE E CIDADANIA:
UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA
DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL PARA
IMIGRANTES E REFUGIADOS.....131**

**OS GÊNEROS TEXTUAIS EM
PRÁTICAS MEDIADORAS NO ENSINO
DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.....153**

**PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR
DE FERRAMENTAS DA INTERNET: RELATO DE
UMA EXPERIÊNCIA COM ACADÊMICOS DE
LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFPR.....170**

**A LITERATURA NO EXAME NACIONAL
DO ENSINO MÉDIO.....192**

**ESTÉTICA DA RECEPÇÃO,
LEITURA SUBJETIVA E INCENTIVO
À LEITURA EM TEMPOS DIGITAIS:
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO
ENSINO TÉCNICO INTEGRADO.....212**

SOBRE A AUTORIA.....236

APRESENTAÇÃO

Os voos em formação são comuns nos percursos migratórios das aves. Esse esforço coletivo garante que o deslocamento de ar causado pela ave dianteira faça a de trás obter o mesmo rendimento de voo, batendo as asas menos vezes. Quando a ave que comanda a formação se cansa, uma das aves da segunda fila assume a posição dianteira. Três pássaros voando juntos já são o suficiente para montar um pelotão em que cada ave gasta quarenta por cento menos energia. Assim, podemos aprender com a natureza sobre a força do trabalho coletivo e os benefícios garantidos a todos os indivíduos.

Esta coleção de textos representa uma formação de voo de dez trabalhos, de vários pesquisadores que, a partir de então, deixam a solidão de suas pesquisas para abrir caminhos a outros pássaros que terão a chance de conhecer, tecer críticas, repensar práticas pedagógicas e aproveitar experiências exitosas, adequando-as a seus contextos. Se três pássaros voando juntos já fazem diferença, imaginem dez deles!

O trabalho coletivo é um sonho acalentado pelo Centro de Línguas do IFPR (CELIF). Esse passo inicial é um projeto do CELIF, que reuniu pesquisadores, estudiosos da linguagem e do ensino de línguas e docentes de diferentes *campi* do IFPR, com o objetivo de apresentar suas pesquisas e práticas docentes. É nosso primeiro voo com esse tipo de rota: que seja o primeiro de muitos!

Desde sua criação, o CELIF vem construindo a ideia de pertencimento a um grupo para trocar experiências, discutir,

analisar e planejar ações que fortaleçam a identidade dos docentes de línguas. Ao longo deste primeiro ano de existência, percebemos que, embora todos sejam formados em Letras, têm em suas especialidades de pós-graduação muita diversidade, sendo necessário conhecê-la. Dessa forma, surgiu a ideia de divulgarmos um pouco de nossos trabalhos e mostrar o quanto temos feito em sala de aula.

O livro é composto de artigos que mostram desde pesquisa histórica acerca do ensino de línguas estrangeiras à formação do perfil de docentes de língua inglesa, às práticas pedagógicas e escolhas metodológicas no ensino de espanhol, inglês e português, além da investigação sobre como a literatura é ensinada e cobrada por exames como o ENEM.

Iniciamos com dois artigos que abordam a história tanto do ensino de línguas no Brasil como da constituição do ensino técnico. O artigo 1, O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO, está organizado em quatro partes, nas quais a autora trata das línguas clássicas e seu papel no fortalecimento do Estado Português; as línguas modernas e a consolidação do império (período de mudanças devido à vinda da família real portuguesa ao Brasil); a contínua diminuição na carga horária do ensino de línguas no período republicano e as mudanças mais recentes na legislação, inclusive a repentina (des)obrigação da oferta de Espanhol.

O artigo 2, intitulado HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: da Reforma Francisco Campos à Reforma Capanema, é

parte de uma pesquisa maior na qual os docentes apresentam a história do ensino de línguas no Brasil desde a década de 30 do século XX. É uma breve análise das legislações educacionais que deixa transparecer a intervenção do Estado, com leis de temáticas amplas que incluem a língua estrangeira (LE) e, mais recentemente, com legislações específicas, como, por exemplo, a lei 11.161/2005, que trata especificamente do ensino de espanhol.

O artigo 3, **DOCENTES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO IFPR: PERFIL, ESCOLHAS METODOLÓGICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA**, traz um levantamento do perfil dos docentes de língua inglesa (LI) do IFPR, demonstra quem são esses docentes, qual a prática profissional, suas escolhas didáticas e metodológicas, bem como o conhecimento que possuem a respeito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica.

O artigo 4, **LÍNGUAS EM INTERAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA UTILIZANDO A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM**, apresenta o projeto “Talentos do IFPR”, o qual incentiva os participantes a interagirem e a praticarem as línguas inglesa e espanhola por meio de diversas atividades, como pesquisas e apresentações artísticas, especialmente musicais, visto que a música é tida como um elo de contato e de aproximação e identificação dos estudantes com o mundo.

No artigo 5, **LET’S TALK!: ANÁLISE DA PLATAFORMA DIGITAL FLIPGRID PARA PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO**, a autora apresenta e analisa sua experiência no uso da plataforma *Flipgrid* como me-

diadora no desenvolvimento da oralidade dos alunos em língua estrangeira, principalmente em LI. Para isso, ela descreve seu funcionamento, assim como suas ferramentas e potencialidades, além de apresentar a proposta de atividades realizadas e o resultado de sua implementação em sala de aula.

Com relação ao artigo 6, “SAÚDE E CIDADANIA”: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS, a autora retrata o trabalho desenvolvido num curso de extensão de Língua Portuguesa como língua adicional (PLA) com refugiados e imigrantes e constata que, apesar de inúmeras publicações didáticas na área, ainda há uma escassez de materiais e estudos voltados para a política linguística, sobretudo com relação à análise e à produção de materiais didáticos para contextos específicos de ensino-aprendizagem, como o caso do PLA.

No artigo 7, OS GÊNEROS TEXTUAIS EM PRÁTICAS MEDIADORAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA, a autora apresenta um relato de experiência sobre o trabalho com sequências didáticas, aplicado a estudantes do curso de Ciências Biológicas do IFPR – *Campus* Londrina. Por meio da abordagem de temas presentes em componentes curriculares no curso de graduação, propõe a discussão e a aplicação de sequências didáticas planejadas para o ensino de língua portuguesa, como ferramenta de formação cidadã que ultrapassa os limites curriculares.

O artigo 8, PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR DE FERRAMENTAS DA INTERNET: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ACADÊMICOS DE LICENCIA-

TURA DE QUÍMICA DO IFPR, apresenta produções didáticas organizadas a partir de recursos e ferramentas gratuitas da internet para criação de infográficos e de apresentações dinâmicas, desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, do curso de graduação de Licenciatura em Química. A partir do estudo de textos do tipo informativo, selecionou-se o gênero textual infográfico para estudo e desenvolvimento de uma miniaula destinada a alunos do Ensino Médio, para a qual se propôs a elaboração de material didático digital.

As autoras do artigo 9, A LITERATURA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, propõem uma análise dos documentos referentes à implantação e à organização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, da Matriz de Referência para o ENEM 2009 (BRASIL, 2009), do Enem Exame Nacional do Ensino Médio, dos eixos cognitivos do Enem, do Guia de Elaboração e Revisão de Itens e das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias aplicadas nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, no que se refere ao conhecimento de literatura, avaliado no exame.

No artigo 10, ESTÉTICA DA RECEPÇÃO, LEITURA SUBJETIVA E INCENTIVO À LEITURA EM TEMPOS DIGITAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO, a autora faz perceber, por meio do relato de um projeto de literatura realizado em seu *campus*, a importância da leitura de gêneros como *fanfics*, *HQs*, propagandas, *outdoors*, e-mails, páginas sociais e outros textos virtuais como forma de incentivar a construção de “uma trajetória leitora”, que parte de textos mais populares até chegar aos clássicos. A autora enfatiza

que todo tipo de leitura deve ser estimulado e valorizado para que o aluno possa construir seu senso crítico.

Convidamos a leitora e o leitor a percorrerem conosco esses artigos, como em um voo em formação, para nessa rota conhecermos pesquisas e práticas de ensino na área de Letras. Os artigos do livro demonstram o quão variadas são as especialidades dos professores de línguas do Instituto Federal do Paraná e o quão possível é fazer percursos migratórios a partir das experiências do outro, multiplicando esforços, como aves em um voo coletivo.

Organizadoras:

Ana Maria de Fátima Leme Tarini e
Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli

O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

■ Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli

Com objetivo de evidenciar o papel do ensino das línguas estrangeiras nos diversos momentos que compõem a história do Brasil e sua ligação com a formação técnica concebida para o estudante em cada época, buscamos delinear uma breve retrospectiva histórica da educação técnica profissional no nosso país e do tratamento dispensado às línguas estrangeiras nesse contexto. O objetivo do levantamento é subsidiar reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras, com ênfase na língua inglesa, nos dias atuais, tendo como base a construção histórica da área de ensino. A esse respeito corroboramos Leffa (1999), pois o autor destaca a necessidade de conhecermos de onde viemos e onde estamos para saber para onde vamos.

Este artigo está organizado em quatro partes principais. Na primeira, tratamos das línguas clássicas e de seu papel no fortalecimento do Estado Português. Na parte seguinte, discorremos sobre as línguas modernas e a consolidação do império, período de mudanças devido à vinda da família real portuguesa ao Brasil. Em seguida, discutimos sobre a contínua diminuição na carga horária do ensino de línguas no período republicano. Na última parte, explicitamos as mudanças mais recentes na legislação, iniciando pelo retorno da oferta de ensino médio integrado à educa-

ção profissional. Esclarecemos que este texto é um recorte revisado e ampliado de nossos estudos de doutorado¹.

Línguas clássicas e o fortalecimento do Estado Português

A economia no período colonial foi caracterizada por atividades de subsistência. Segundo Bezerra (2012), a educação, na época, esteve a cargo dos jesuítas e foi marcada pela catequização dos índios, pelo ensino de habilidades necessárias às atividades de subsistência e também pela formação humanístico-intelectual, dirigida aos filhos dos senhores de engenho e colonizadores. Este último tipo de educação visava à formação para ocupação de cargos de direção na sociedade e servia de “instrumento para a compreensão de uma visão de mundo segundo o poder de quem a faz” (LIMA, 1991, p. 48 *apud* BEZERRA, 2012, p. 27). Ainda, segundo a mesma autora, alguns marcos que remetem à educação profissional no Brasil colônia são:

- ensino especializado para filhos dos homens brancos, empregados nas casas de fundição e de moedas;
- escolas-oficinas: primeiros núcleos de formação profissional de artesãos e demais ofícios destinados a escravos e homens livres (colégios ou residências dos padres jesuítas onde estes ensinavam suas habilidades);

¹ O estudo completo encontra-se em: FERRARINI-BIGARELI, Marlene Aparecida. **O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.48.2017.tde-30112016-110626. Acesso em: 2019-08-24.

- centros de aprendizagem de ofícios, criados nos arsenais da Marinha do Brasil nos quais trabalhavam operários especializados, vindos de Portugal, pessoas recrutadas pelas ruas e presidiários.

A educação profissional era claramente destinada a pessoas que tomariam parte na força de trabalho para subsistência. Os filhos dos empregados nas casas de fundição se dedicariam à mesma função dos pais, os órfãos ou filhos de escravos seriam artesãos e as atividades ligadas à Marinha, essenciais para a condução das riquezas até a sede da coroa, seriam destinadas aos desvalidos e presidiários. Ainda em acréscimo, Bezerra (2012) pontua que as oportunidades de educação profissional, ligadas à área industrial, foram minadas pelo alvará de 5 de janeiro de 1785, em que a coroa portuguesa proibia a existência de fábricas no Brasil com o objetivo de manter a dependência da metrópole. Segundo Santos (2011), o alvará foi precedido por várias outras iniciativas como, por exemplo, a Ordem Régia, de 08/06/1706, que ordenou o fechamento da primeira tipografia do Brasil, em Recife. O autor esclarece que só eram permitidas as fábricas que tecessem fazendas grossas de algodão, destinadas ao vestuário dos negros. Fica evidente o objetivo do Estado português

(...) em facilitar o processo de dominação e expandir o catolicismo. Naquele contexto, coube aos jesuítas a responsabilidade de evangelizar e de ensinar o latim aos povos que habitavam o território, como exemplo de língua culta (PARANÁ, 2008, p. 38).

De acordo com França (1952 *apud* LEFFA, 1999), as disciplinas dominantes, durante o período colonial, eram o grego

e o latim. Outras disciplinas (vernáculo, história, geografia) eram normalmente ensinadas por meio das línguas clássicas, nos exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos. Evidenciamos, dessa forma, que não havia qualquer preocupação com o ensino de línguas estrangeiras modernas, a não ser a própria língua portuguesa, ensinada aos índios. Em um projeto de tom monolíngue, um país, uma língua; marcado pelo elitismo das línguas clássicas como meio para se conhecer a verdade.

Línguas modernas e a consolidação do império

A chegada da família real portuguesa ao Brasil demandou dois grupos de iniciativas com objetivos diferentes. Dentro do primeiro grupo, situam-se a criação dos primeiros cursos superiores, museus, bibliotecas e imprensa; tais ações visavam atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (BEZERRA, 2012). Segundo Naves e Del Vigna (2008), nos cursos superiores, seriam formados oficiais e engenheiros, civis e militares, médicos e arquitetos. Com relação a museus, bibliotecas e imprensa, as autoras esclarecem que

A fundação dessas instituições, entretanto, pouco modificou a situação do ensino primário e secundário no Brasil, pois Dom João VI preocupava-se exclusivamente com os cursos superiores que atendiam às necessidades do mercado de trabalho, ficando a educação brasileira, principalmente a secundária, privilégio da minoria latifundiária ou da elite da corte. Esse privilégio das elites instaurou no país, em termos educacionais, uma tradição aristocrática que nasce na época dos jesuítas (NAVES; DEL VIGNA, 2008, p. 34).

Do segundo grupo de iniciativas, faziam parte a revogação do alvará que proibia a existência das fábricas no país, a criação do Colégio das Fábricas (em 1809), do Instituto Comercial do Rio de Janeiro (em 1861) e dos Liceus de Artes e Ofícios (1858-1886). Essas iniciativas ampliaram a educação profissional compulsória. Santos (2011) pontua que a educação profissional compulsória foi a solução encontrada para a escassez de mão de obra, causada pela recusa de determinados grupos sociais em desempenhar certos ofícios (antes destinados somente aos negros), bem como pelo fechamento das indústrias e pela proibição de abrir novas unidades no período colonial. O autor esclarece que

(...) a aprendizagem compulsória consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e pela Santa Casa de Misericórdia aos arsenais militares e da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices que, após alguns anos, ficavam *livres* (ênfase do autor) para escolher onde, como e para quem trabalhar (SANTOS, 2011, p. 207).

Com relação aos liceus, é necessário esclarecer que eram constituídos por orientação assistencialista e moralizadora, pois seu público deveria ser livrado do perigo do ócio. Essas instituições eram sociedades civis, no entanto eram mantidas pelo governo (BEZERRA, 2012). É possível observar que a injeção de dinheiro público na iniciativa privada, no campo da educação, teve berço nessa época.

O papel dos jesuítas na educação, tanto na preparação intelectual da elite como na preparação dos colonos e índios para

o trabalho manual, foi fundamental; no entanto, começou a haver mudança a partir do período denominado União Ibérica:

(...) durante a União Ibérica (1580-1640), os jesuítas foram considerados os principais incentivadores da resistência dos nativos, pois as reduções jesuíticas acabaram apresentando em sua estrutura organizacional um refúgio para os povos indígenas, em virtude da desumanidade e exploração desse povo pelos colonizadores. Esse foi um dos fatores que contribuiu para a decisão de expulsar os padres jesuítas dos territórios portugueses na América e, em 1759, o ministro Marquês de Pombal instituiu o sistema de ensino régio no Brasil, por meio do qual cabia ao Estado a responsabilidade de contratar professores não-religiosos (PARANÁ, 2008, p. 38).

Sobre a contratação de professores leigos para o ensino de línguas estrangeiras modernas, Naves e Del Vigna (2008) registram que a primeira iniciativa se deu por meio do decreto de 22 de junho de 1809, pelo príncipe regente,

(...) que criava uma cadeira de língua francesa e outra de língua inglesa, com o fim de aumentar e fazer prosperar a instrução pública. A criação das cadeiras de ensino dessas duas línguas nasce com uma forte preocupação pragmática, uma vez que os conteúdos, apesar de ainda literários e humanistas, eram formulados para atender a fins práticos – sobretudo depois da abertura dos portos para o comércio estrangeiro, em 28 de janeiro de 1808. A ênfase no ensino das línguas recaía sobre o aprendizado das regras gramaticais e do léxico das línguas inglesa e francesa, em suas modalidades oral e escrita, e sobre o conhecimento dos padrões culturais circundantes a essas línguas (NAVES; DEL VIGNA, 2008, p. 35).

Naves e Del Vigna (2008) ponderam que, a partir do decreto do príncipe regente, o ensino das línguas modernas começou a ser valorizado. No entanto, Leffa (1999, p. 14) pontua que foi só no período entre 1837, marcado pela criação do Colégio Pedro II, e em 1855, marcado pela reforma, que “o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas”. Mesmo assim, o autor aponta que a metodologia de ensino das línguas modernas era inadequada, pois era a mesma usada para as línguas clássicas, ou seja, a tradução e o ensino da gramática.

Leffa (1999) aponta, ainda, que, com o passar do tempo, houve uma oferta decrescente em horas semanais de ensino de línguas estrangeiras que gradativamente foram sendo implementadas. Isso, de acordo com o autor, foi o início da decadência do ensino de línguas, em conjunto com o desprestígio da escola secundária, ambiente no qual “(...) parecia predominar a ideia do ensino livre seguido de exames (os chamados exames de madureza, parcelados, preparatórios ou de Estado), geralmente realizados ‘às pressas e sem qualquer rigor científico’” (CHAGAS, 1957, p. 89 *apud* LEFFA, 1999, p. 15). A gradativa diminuição da carga horária destinada a línguas estrangeiras pode ser observada na tabela reproduzida a seguir.

Tabela 1 – O ensino das línguas no império em horas semanais de estudo (LEFFA, 1999, p. 15)

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em horas
1855	18	9	9	6	3	(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3 (F)	47
1862	18	6	9	10	4	6 (F)	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6 (F)	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3 (F)	36

Assim como no período colonial, no império, à educação e ao ensino de línguas estão subjacentes os objetivos pragmáticos, ligados a aspectos econômicos e de manutenção do poder político. Dessa forma, o ensino de línguas estrangeiras era destinado apenas a quem conseguia estar inserido no ensino secundário, a elite da época. Não havia qualquer iniciativa de aproximação entre o ensino de línguas estrangeiras e a formação para trabalhos manuais.

Redução do ensino de línguas no período republicano

A evolução na Primeira República, em relação aos períodos anteriores, é marcada pela promulgação dos decretos 49/1890 e 1.313/1891. O primeiro estabeleceu as bases da organização da assistência à infância desvalida, enquanto o segundo tratou da proibição do trabalho de menores de 12 anos nas fábricas e da imposição do limite de 07 horas diárias de trabalho para os de 12 a 14 anos, e de 09 horas para os de 14 a 15. No entanto, o tratamento dado à educação mantinha o caráter assistencialista, sem intenção de desenvolvimento intelectual (BEZERRA, 2012).

O ensino brasileiro passou por inúmeras reformas; cinco na Primeira República, e depois da Primeira Guerra Mundial, quando são promulgadas duas leis e um método oficial de ensino de inglês. Durante o Estado Novo, é aprovada uma lei que promove os estudos gramaticais, os exercícios de tradução, de versão e a redação de cartas, principalmente (NAVES; DEL VIGNA, 2008). Passamos, neste momento, a destacar alguns fatos que levam à compreensão da história do ensino técnico profissional e do ensino de línguas nesse período.

Quadro 1 – Época, legislação, fato (BEZERRA, 2012; LEFFA, 1999)

Época/ legislação	Fato
1909 Decreto 7566	Nilo Peçanha, então presidente, continuou o trabalho já realizado como governador do Rio de Janeiro, criando escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional nas capitais. Tais instituições atendiam ao público de 10 a 13 anos em bom estado de saúde. A oferta de cursos primários era obrigatória para os que não soubessem ler, escrever e contar, e cursos de desenho, obrigatórios para os que necessitavam da disciplina para o exercício do ofício. O objetivo era reforçar a pedagogia de cunho assistencialista e preventivo, uma vez que o ensino era destinado a garantir a subsistência dos filhos das classes proletárias e os desfavorecidos.
1927 Decreto 5241	Estabeleceu o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias, mantidas pela União, e os mais aptos passaram a ser escolhidos em testes psicotécnicos. Por não haver necessidade de escolarização alta para atividades agroexportadoras da época, o decreto surtiu pouco efeito.
1931	Reforma Educacional Francisco Campos, que regulamentou o ensino secundário e o Profissional Comercial, criando o Conselho Nacional de Educação e Saúde (até então, o ensino técnico profissional era atribuído ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio).
1937	Promulgada a constituição que responsabilizava o Estado, em colaboração com empresas e sindicatos, pela organização de escolas vocacionais e pré-vocacionais para as classes menos favorecidas. O crescimento da população e demandas do processo de industrialização provocou mudanças estruturais no Estado.
1937 Lei 378	Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e as escolas de Aprendizes e Artífices, mantidas pela União, foram transformadas em Lyceus, destinados ao ensino profissional.

Continua

1942	<p>A reforma Capanema teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio – secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola –, democratizando o ensino ao dar a todos os cursos o mesmo status. O próprio ministro Capanema, na sua exposição de motivos ao apresentar o projeto ao governo, reforça a ideia de que o ensino não deve ficar apenas nos aspectos instrumentais. A lei que propõe, segundo ele, deve “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (apud Chagas, 1957, p. 94). O ensino médio ficava dividido em um primeiro ciclo, denominado “ginásio”, com duração de quatro anos, e um segundo ciclo, com duas ramificações: uma denominada “clássico”, com ênfase no estudo de línguas clássicas e modernas, e outra denominada “científico”, com ênfase maior no estudo das ciências (física, química, biologia, matemática etc.) (LEFFA, 1999).</p>
------	--

Na época descrita no quadro anterior, vivenciou-se uma drástica queda no número de horas semanais destinadas ao ensino de línguas estrangeiras. Com relação ao ensino de língua inglesa, mais especificamente, houve o decréscimo de 03 horas semanais, sendo que, em vários períodos, o estudo do idioma era exclusivo, ou seja, o aluno poderia cursar inglês ou alemão, mas não os dois ao mesmo tempo. Esse fato pode ser observado na tabela reproduzida a seguir.

Tabela 2 – O ensino das línguas em horas semanais de estudo (LEFFA, 1999, p. 16)

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2F	-	29
1931	6	-	9	8	6f	-	-	23

Leffa (1999) destaca que o principal problema da educação foi a frequência. Segundo o autor,

(...) o ensino, que era substituído por uma prova de estudos ‘realizada por meio de um exame sumário, superficial e incompleto, como simples formalidade para o início do curso superior’ (Freitas, *apud* Chagas, 1957, p. 89). A crítica de Chagas sobre o ensino neste período da república é bastante dura: ‘Se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendia nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava à quase certeza das aprovações gratuitas’ (LEFFA, 1999, p. 15).

Ainda, segundo Leffa (1999), com a reforma Francisco de Campos, a questão da frequência foi repensada:

Extinguiu-se a frequência livre e instituiu-se o regime seriado obrigatório, visando não apenas preparar o aluno para a universidade, mas proporcionar a formação integral do adolescente. No que concerne ao ensino de línguas, a reforma de 1931 introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua. O grande destaque da época foi a figura do Professor Carneiro Leão que, dentro do espírito da reforma, introduziu o método direto no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1931 (LEFFA, 1999, p. 16-17).

Os anos subsequentes trouxeram mudanças políticas substanciais, com consequentes mudanças na legislação referente à educação e ao ensino profissional técnico. Colocamos essas questões em evidência no quadro a seguir.

Quadro 2 – Época, legislação, fato (BEZERRA, 2012; LEFFA, 1999)

Época/ legislação	Fato
Estado Novo	<p>Ensino profissional recebeu prioridade no intuito de formar trabalhadores capazes de se adequarem à organização científica do trabalho (taylorista-fordista). Antigas escolas de aprendizes e artífices foram transformadas em escolas técnicas federais.</p> <p>Ensino secundário, sob a competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, objetivava formar as elites condutoras do país.</p> <p>Ensino profissional, sob a competência do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, formava os que necessitavam entrar precocemente na força de trabalho.</p>
Década de 50	<p>Primeira LDB equipara o ensino profissional do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos: fim da dualidade do ponto de vista legal.</p>
1959	<p>Escolas industriais e técnicas são transformadas em autarquias, com autonomia didática e de gestão. Objetivavam formação de mão de obra indispensável ao processo de industrialização.</p>
1971 LDB 5692	<p>Implantação do segundo grau de profissionalização compulsória (cursos técnicos integrados). A formação técnico-profissional passava a ser sinônimo de modernização, no entanto havia falta de estrutura para implantação de cursos técnicos e de pessoal docente habilitado para lecionar. O objetivo era formar técnicos em regime de urgência para atender ao “milagre econômico”.</p>
1975 Parecer 76	<p>Conselho Federal de Educação, que regulamentou a extinção da obrigatoriedade da profissionalização, mudando no texto da LDB o termo “preparação para o trabalho” para “qualificação para o trabalho”. Assim, regulamentou a extinção da obrigatoriedade da profissionalização.</p>
1980/1990	<p>Luta para a superação das desigualdades de classes, defesa pela educação unitária, omnilateral e politécnica.</p> <p>Fim do regime militar.</p> <p>Constituição Federal de 1988.</p>

Continua

1982 Lei 7044	Tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Uma consequência foi que o ensino profissional ficou restrito a instituições especializadas, por isso os formados gozavam de grande prestígio junto aos empresários. A maioria dos técnicos foi recrutada pelas grandes empresas privadas ou estatais.
1994 Lei 8948	Instituição dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), política iniciada em 1978 com a transformação de 3 escolas técnicas em CEFET. Em 1994, o processo se estendeu a outras instituições e a lei 8.948 criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Dessa forma, ao receber a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos, a instituição teve que assumir o duplo papel de preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para seguir os estudos em nível universitário.
1996 LDB 9394	O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderia prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Em função do embate de forças entre a educação pública e a privada, a nova lei ignorou toda a discussão da sociedade sobre a educação integrada, e a educação profissional foi tratada em seção separada da educação básica.

No período supracitado, o ensino de línguas continuou sofrendo gradativa redução nas horas de ensino semanais, conforme tabela reproduzida a seguir. Leffa (1999) enfatiza que a tabela foi construída com base em uma média nacional de carga horária semanal, que leva em conta os anos de estudo, o número de línguas ensinadas e uma estimativa de carga horária de 2 a 3 horas semanais; portanto, pode haver variação, mas vale observar uma especial redução em 1971.

Tabela 3 – O ensino das línguas em horas semanais de estudo (LEFFA, 1999, p. 19)

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12 e/ou	-	-	6	18

A partir da década de 1970, foi estabelecido o segundo grau de habilitação compulsória, com o objetivo de formar técnicos para atender ao crescimento da economia. No entanto, não havia profissionais habilitados para lecionar, nem mesmo estrutura adequada para a implantação de cursos técnicos. O Conselho Federal de Educação (artigo 4º, parágrafo 3) ficava encarregado de fixar “além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (BEZERRA, 2012).

Quanto ao ensino de língua estrangeira, nesse período,

(...) a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocou uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua (LEFFA, 1999, p. 20).

Assim, é perceptível a desvalorização do ensino de línguas estrangeiras no pensamento subjacente às necessidades de aprendizagem nas habilitações profissionais em nível médio, quando se pensava na preparação rápida de profissionais para atender ao mercado. Constatamos, também, que apesar de várias mudanças que ocorreram nos anos seguintes, a carga horária para línguas estrangeiras nunca voltou a ficar próxima aos patamares anteriores.

Com a LDB 9394/96, o ensino médio passa a fazer parte da educação básica, ou seja, o Estado passa a considerar essa etapa direito de todo cidadão e dever do Estado. No entanto, a educação profissional foi tratada em seção separada da educação básica, desconsiderando-se a importância da integração. Os estudos que evidenciaram tal premência, realizados durante a década de 1990 por estudiosos como Demerval Saviani, dentre outros, foram praticamente ignorados pela LDB. Os esforços desses teóricos das áreas de educação e trabalho foram direcionados ao esclarecimento sobre a noção de politecnia, ou seja, o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Esse conceito se concretizaria dentro de cursos de educação profissional integrados ao ensino médio, e contribuiria para um tipo de formação no qual os jovens das classes populares não seriam apenas treinados em técnicas que repetiriam em seus contextos de trabalho. Na LDB de 1996, a língua estrangeira moderna torna-se obrigatória desde a quinta série; para o ensino médio, a lei estabeleceu que uma língua estrangeira moderna seria disciplina obrigatória e uma segunda, em caráter optativo, seria oferecida dentro das disponibilidades

da instituição. Naves e Del Vigna (2008) lembram que as LDBs de 1961 e 1971 não incluíram as línguas estrangeiras como obrigatórias, deixando sua regulamentação a cargo dos Conselhos Estaduais. As autoras esclarecem, ainda, que, por meio do primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas em 1996, promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), houve a proposta de um plano emergencial para o ensino de línguas no país, no qual a formação integral do aluno prevaleceria sobre os objetivos instrumentais. As autoras correlacionam a construção daquele plano emergencial ao fato de um mês depois ter sido estabelecido na LDB o ensino de língua estrangeira desde a quinta série do ensino fundamental.

Segundo Leffa (1999), a LDB de 96 possibilitou o deslocamento da ideia de método certo para dar lugar ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Contudo, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, a questão da metodologia muda um pouco. Apesar de não haver a proposta de uma metodologia específica, houve a sugestão de uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. O foco nessa habilidade foi justificado nos PCNs por fazer parte do uso mais imediato dos alunos e pelas condições inadequadas para o ensino de outras habilidades (superlotação, falta de formação dos professores, de material etc.). O autor pontua que o documento foi muito criticado por professores por se contrapor ao princípio do pluralismo de concepções pedagógicas, estabelecido na LDB.

A concepção de ensino médio integrado à educação profissional foi deixada à parte com o decreto 2.208/97, que estabele-

leceu a oferta do nível técnico com estrutura curricular própria e independente do ensino médio, nas formas concomitante e sequencial; assim também pela portaria 646/97, que fixou a oferta máxima de 50% das vagas do ensino médio para instituições federais a partir de 1998. Nesse mesmo ano, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) foram publicadas (BEZERRA, 2012). O documento privilegiava o desenvolvimento de competências.

Se, por um lado, a LDB de 1996 nos garantiu a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras desde a quinta série (atual sexto ano) até o ensino médio, por outro, a concepção de ensino médio integrado à educação profissional deixou de ser contemplada, o que significa dizer que foi uma época de grandes ganhos e de grandes perdas, simultaneamente.

O retorno do ensino médio integrado à educação profissional

Somente em 2004, após mudança no governo, foi promulgado o decreto 5.254, que estabeleceu o retorno da possibilidade de ensino médio integrado à educação profissional. Quanto ao ensino de línguas estrangeiras, a novidade foi o estabelecimento da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino médio, por força da lei 11.161/2005. Em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento que trouxe um capítulo dedicado aos conhecimentos de línguas estrangeiras e outro exclusivamente dedicado aos conhecimentos de espanhol.

Quatro anos depois, a lei 11.741/2008 alterou a LDB de 1996 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio passou a constituir um capítulo dentro da seção da educação básica, ocorrendo a ruptura legal da dualidade. A lei estabeleceu que os cursos poderiam ser desenvolvidos nas formas *articulada integrada*, na mesma instituição de ensino, ou *articulada concomitante*, em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênios ou acordos de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento desse projeto pedagógico unificado na forma integrada.

Em 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da lei nº 11.892. A criação e a expansão dos Institutos Federais para todas as regiões do Brasil favoreceu a qualidade dos cursos de Ensino Médio Integrado ofertados. Quanto às línguas estrangeiras, continuaram a sofrer com a falta de espaço nas grades curriculares.

Em 2012, foram publicadas as atuais Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio (DCNEM). A evolução das DCNEMs, em relação à legislação anterior, é que abarcaram ações governamentais mais recentes, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como também leis avulsas, como a especificação do espanhol como disciplina de oferta obrigatória para a escola e facultativa para o aluno (lei nº 11.161 de 2005) e ligeira mudança na nomenclatura das áreas que englobam os componentes

curriculares obrigatórios, deslocando a matemática da área das ciências para a única disciplina dentro de sua própria área, como se percebe no quadro seguinte:

Quadro 3 – Áreas do conhecimento/componentes curriculares

Áreas do conhecimento	Componentes Curriculares
I - Linguagens;	a) Língua portuguesa; b) língua materna, para populações indígenas; c) língua estrangeira moderna; d) arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) educação física.
II - Matemática;	Matemática;
III -Ciências da Natureza;	a) Biologia; b) Física; c) Química.
IV - Ciências Humanas.	a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

A organização curricular estabelecida nas DCNEMs, basicamente, no parágrafo único do art. 9, reproduz os componentes curriculares apontados pela LDB/96. São estabelecidos outros componentes como obrigatórios no art. 10, em decorrência de legislação específica, quais sejam:

Quadro 4 – Componentes decorrentes de leis específicas

II – Componentes com tratamento transversal
a) educação alimentar e nutricional (lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica); b) processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso); c) Educação ambiental (lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental); d) Educação para o trânsito (lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro); e) Educação em direitos humanos (decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

Observamos, assim, tratar-se de uma atualização do texto das diretrizes e não de uma renovação que se esperaria desse tipo de documento. Também em 2012, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional Técnico (DCNEPT).

Quanto ao ensino de línguas, nesses documentos mais recentes, a única novidade após a LDB/1996 é a obrigatoriedade da língua espanhola, que já vem especificada desde 2005 em legislação específica. De acordo com Fonseca e Barros (2013), essa lei apresenta ambiguidades interpretativas que têm ocasionado diferentes organizações, entre os Estados da federação, para a oferta da disciplina.

Alguns estados como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul regulamentaram a presente lei, nos anos de 2006 e 2007, eis que segundo tais interpretações até o ano de 2010 deveria o idioma espanhol estar sendo lecionado no ensino médio. Embora nessa linha interpretativa, outros estados, por exemplo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, interpretaram a 'lei do espanhol' como sendo o prazo de 5 (cinco) anos, a partir de sua implementação (FONSECA; BARROS, 2013, p. 9).

Apesar das críticas e da dificuldade de se equacionar o caráter de oferta obrigatória pela escola e participação facultativa para o aluno com a exigência da oferta no horário de aulas regular do aluno no interior das instituições, as diretrizes não acrescentam qualquer consideração sobre o assunto.

Em 2017, foi estabelecida, por meio da lei 13.415, a revogação da obrigatoriedade da oferta de língua espanhola, passando a obrigatoriedade para a língua inglesa. O art. 4 estabelece

que outras línguas estrangeiras poderão ser ofertadas, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol. As línguas em caráter optativo devem estar em acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. A mesma legislação prevê a formação profissional técnica como uma das possibilidades de itinerário formativo, a ser realizado após uma formação inicial comum a todos os itinerários dispostos na lei (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional). Parece-nos que esta lei tira o privilégio de uma língua e o coloca em outra, movimento que não reflete os anseios de docentes e estudantes para o ensino de línguas estrangeiras², como também volta a formação profissional técnica ao status de apêndice, como aconteceu em várias fases da nossa História³.

Considerações finais

Este texto buscou reconstruir o percurso do ensino de línguas estrangeiras e da formação profissional técnica na História do Brasil por meio da legislação que regulamentou os vários

² Informações sobre o ensino de Espanhol no Brasil e a retirada da obrigatoriedade do ensino do idioma podem ser acessadas em: #FicaEspanhol. Disponível em: <<http://eledors.blogspot.com/2018/05/a-historia-da-luta-do-ficaespanhol.html>>

Acesso em: 28 de agosto de 2019.

³ A questão da necessidade da educação profissional integrada ao ensino médio pode ser aprofundada em: FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, v. 6, n. 68, p. 28-29, 2013.

períodos abordados. Nossa expectativa é focalizar os fatos, pois advogamos que nossas escolhas para o futuro devem ser subsidiadas pelo máximo de informação possível. “A história tem demonstrado que um povo incapaz de usar o passado para prever o futuro não está apenas condenado a repetir os erros do passado, mas fadado à extinção” (LEFFA,1999).

Ademais, por meio desse estudo, podemos constatar que, ao longo da maior parte de nossa história, o Ensino Profissional Técnico foi tratado como uma possibilidade salvadora para os desvalidos, tendo em vista a preparação para o trabalho daqueles que não teriam chance de progredir para o nível superior de ensino pela sua condição financeira restrita. No entanto, os resultados de desempenho no ENEM, um dos indicadores educacionais, têm demonstrado que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica é uma possibilidade viável e que tem havido sucesso na missão de preparar para o mundo do trabalho e para o prosseguimento nos estudos em nível superior. Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras tem papel fundamental e precisa ter seu espaço garantido nas grades curriculares dos cursos.

Estudos sobre a história do ensino de línguas, guiados pela legislação de cada época, são de suma importância para a reflexão dos profissionais da área e para seu engajamento informado em esforços que busquem um ensino de línguas plural, valorizado, equânime, ou seja, que atue na emancipação de qualquer estudante, seja qual for sua classe social.

Referências bibliográficas

BEZERRA, Daniella de Souza. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês):** na mira(gem) da politecnia e da integração. 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 22. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/09/2012&jornal=1&pagina=22&totalArquivos=256>> Acesso em: 20 jan. 2016.

FONSECA, Anna Luíza Leme Calgaro da; BARROS, Dulce Elena Coelho. **Análise crítica do discurso da lei n. 11.161/2005:** breves apontamentos. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO: MÚLTIPLOS OLHARES, 4, 2013, Maringá. **Anais**. Maringá: UEM, 2013. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/346t.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2016.

LEFFA, Wilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas:** ensino crítico de língua inglesa, São José do Rio Preto, v. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/167910345/Contexturas-4>> Acesso em: 20 maio 2016.

NAVES, Rozana Reigota; DEL VIGNA, Dalva. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil. **Revista de Letras**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 33-38, jan./jun. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica:** língua estrangeira moderna. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf> Acesso em: 20 jan. 2016.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-224.

ZOLIN-VESZ, Fernando; SOUZA, Vera Lúcia Guimarães de. A concepção do ensino médio integrado e o ensino crítico de línguas estrangeiras: convergências e aproximações. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16056/16056.PDFXXvmi=IvW8pml1ZHPGuqxfRlhK-cAi9AuF92tSxq2ZOtkbt21axs9Nlv66IHpShUzrx4kwvmvkRRvlTxws2HhndntV5UPmPoPOsamZxSkpKRMFqj8s1pRfOmbTh2h8q7WUijTQdfg-Z84EznN3peUF3hRWATfllnFgG0bxerPdATS9iGcIU8oxqhV1ccJxApP-gp1PFsFS4zMdSsqBoA1n1jk2vwL57cUoDWeiqUcuuZJnsb0SL2gMICPR-9CxbOShrQWkiRW>>

Acesso em: 7 abr. 2016.

HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS À REFORMA CAPANEMA

- Guilherme Sachs
- Kelly Cristinna Frigo Nakayama
- Andréa Luciane Buch Bohrer

Introdução

No Brasil, temos uma infinidade de exemplos históricos sobre política e planejamento linguísticos. No caso das línguas estrangeiras presentes no sistema educacional formal, uma breve análise das legislações educacionais deixa transparecer a intervenção do Estado, com leis de temática amplas que incluem a língua estrangeira (LE) e, mais recentemente, com legislações específicas, como por exemplo a lei nº 11.161/2005, que trata especificamente do ensino de espanhol, e a lei nº 13.415/2017, que a revogou antes mesmo de ela ser cumprida em âmbito nacional.

Tais legislações não são as políticas educacionais ou linguísticas totais, sendo apenas uma parte delas, ou seja, parte do contexto da produção dos textos, conforme (Ball, 1994; Mainardes, 2006; 2009). Esses autores pontuam que uma política se desenvolve em contextos, sendo os principais: o contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto da prática. Como é uma imensa tarefa analisar cada uma dessas políticas na

integridade de seus ciclos, sendo trabalho para muitas pesquisas, optou-se, aqui, por realizar um histórico que se centrou, em grande parte, nos textos legais das políticas, localizando os espaços que as LEs ocuparam ou deixaram de ocupar.

Esse histórico nasce do projeto de pesquisa “Línguas Estrangeiras no Currículo Oficial do Brasil: da Reforma Francisco Campos ao Governo Temer”, desenvolvido no Instituto Federal do Paraná – *Campus* Telêmaco Borba, que tem por objetivo compreender criticamente o percurso das disciplinas de Línguas Estrangeiras a partir da década de 1930 no currículo oficial do que hoje chamamos de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio do Brasil, como forma de perceber o prestígio e desprestígio dado a elas nas políticas oficiais de Estado, reconhecendo as continuidades e rupturas e suas relações com a qualidade educacional.

Espera-se contribuir para a visualização e discussão sobre a inclusão oficial pelo Estado de LEs nos currículos obrigatórios. Dessa forma, permite-se entender melhor as continuidades e as descontinuidades, o status e o desprestígio, as coerências e as incoerências que o percurso legislativo pode produzir. Com esta percepção, é também possível defender planejamentos na legislação que se pautem pela coerência e continuidade de boas políticas com respeito às LEs.

A seguir, faz-se um apanhado sobre as principais legislações para o ensino de LEs, a partir da Reforma Francisco Campos de 1931. A escolha por começar por esse período justifica-se, pois, segundo Dallabrida (2009), por ter sido a partir da Reforma Francisco Campos que se promoveu a modernização do Ensino Secundário (p. 185), o que nos permite compreender melhor a

educação que hoje equivale ao antigo Ensino Secundário (chamado, atualmente, Ensinos Fundamental II e Médio), nível em que o ensino de uma LE é obrigatório pela legislação nacional vigente.

A Reforma Francisco Campos

A Reforma Francisco Campos é constituída por uma série de decretos. Dentre estes decretos, três, especificamente, interessam para este estudo, já que se referem a reformas no ensino que hoje correspondem ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio e tratam do tema das LEs: o Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário, o Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário e o Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organiza o Ensino Comercial.

Essa dualidade entre Ensino Secundário e Ensino Comercial, ambos considerados de nível médio, é explicada por Zotti (2006), que aponta que o Ensino Comercial se tratava de um ensino técnico destinado ao mercado. Era, portanto, um ensino destinado à produção, cabendo ao Ensino Secundário o ensino para o pensamento. O Ensino Secundário permitia o acesso a cursos superiores, enquanto o Ensino Comercial, não. Isso evidencia um caráter elitista dessa reforma, tendo um ensino que dava acesso ao Ensino Superior, para a elite, e um ensino técnico para as classes populares, voltado para o mundo do trabalho.

Vale atentar que o chamado Ensino Secundário daquela época compreende um período maior que o atual Ensino Médio,

que também chamamos de segundo grau, compreendendo a faixa que hoje equivale ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. Contudo, também era destinado à preparação para o ingresso em cursos de Educação Superior. Dallabrida (2009) esclarece que o Ensino Secundário era o nível escolar compreendido entre o curso primário e o ensino superior e, a partir da Reforma Francisco Campos, tinha duração de sete anos, distribuídos em dois ciclos. O autor ainda acrescenta que só na década de 70 o Ensino Secundário se divide, uma parte se fundindo em primeiro e segundo grau.

No entanto, ainda que o Ensino Secundário tenha se dividido em Ensino Fundamental II e Ensino Médio, vemos que o EF II mantém uma relação maior com o EM do que com o Ensino Fundamental I. Os próprios cursos de formação de professores evidenciam essa característica quando se observa que a preparação para a docência na primeira etapa do Ensino Fundamental se dá nos cursos de Pedagogia, enquanto a Formação para o EF II e EM ocorre nos cursos de Licenciatura em disciplinas. A estrutura curricular e o sistema de aulas com diferentes professores também aproximam as duas modalidades. Além disso, são nessas duas modalidades que o ensino de ao menos uma LE é obrigatório, em nível nacional.

A Reforma Francisco Campos inovou o sistema educacional, pois antes dela não existia uma estrutura de ensino nacionalmente organizada (Romanelli, 1978). Cada estado da Federação tinha seu próprio sistema, sem estar ligado ao poder central. Por isso, sem ter uma política nacional de educação, o ensino secundário era ministrado, na maior parte do território nacional, como curso preparatório de caráter propedêutico (Tenório, 2009).

Zotti (2006) esclarece que a Reforma do Ensino Secundário, conforme Francisco Campos, precisava reconstruir o ensino, objetivando a superação do caráter propedêutico e devendo contemplar uma função educativa, moral e intelectual do adolescente. A autora afirma também que a Reforma buscava dar ao adolescente uma preparação satisfatória que o integrasse à sociedade, a qual começava a ser mais dinâmica e complexa. Com a Reforma, o ensino passa a ser centralizado nacionalmente, ganhando uma maior homogeneidade e indicações mais claras acerca do currículo. Dallabrida (2009) argumenta que essa Reforma produziu a modernização do Ensino Secundário no país.

A partir da Reforma, o Ensino Secundário passou de cinco para sete anos e esteve dividido em duas fases (fundamental e complementar). Dallabrida (2009) explica que o período fundamental era de cinco anos e com currículo comum a todos os cursistas, enquanto o período complementar era de dois anos e tinha caráter introdutório para o ingresso nos Cursos Superiores, possuindo três opções de currículo: um para os candidatos ao curso jurídico, um para os candidatos aos cursos de medicina, farmácia e odontologia e um para os interessados nos cursos de engenharia ou arquitetura.

O Decreto 19.890 apresenta clara definição das disciplinas a serem ministradas, incluindo as LEs a serem ofertadas, conforme vemos abaixo nos Artigos 3 a 7:

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - **Francês** - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - **Francês** - **Inglês** - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - **Francês** - **Inglês** - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - **Francês** - **Inglês** - **Latim** - **Alemão (facultativo)** - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - **Latim** - **Alemão (facultativo)** - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

Art. 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: **Alemão ou Inglês. Latim**, Literatura, Geografia, Geofísica, Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História natural, Biologia geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho.

Art. 5º Para os candidatos à matrícula no curso jurídico são disciplinas obrigatórias:

1ª série: Latim - Literatura - História da civilização - Noções de Economia e Estatística - Biologia geral - Psicologia e Lógica.

2ª série: Latim - Literatura - Geografia - Higiene - Sociologia - História da Filosofia.

Art. 6º Para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia são disciplinas obrigatórias:

1ª série: Alemão ou Inglês - Matemática - Física - Química - História Natural - Psicologia e Lógica.

2ª série: - Alemão ou Inglês - Física - Química - História natural - Sociologia.

Art. 7º Para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou de arquitetura são disciplinas obrigatórias:

1ª série: Matemática - Física - Química - História natural - Geofísica e Cosmografia - Psicologia e Lógica.

2ª série: Matemática - Física - Química - História natural - Sociologia – Desenho (Brasil, Decreto 19.890/31, grifos nossos).

De acordo com Dallabrida (2009), o Decreto 19.890 imprimiu um ritmo educativo ao Ensino Secundário, por meio de estratégias curriculares, que provocou a superação do caráter instrutivo e introdutório, herdado do período colonial. Para o autor, a Reforma Francisco Campos redefiniu o que deveria ser ensinado nos colégios, fortalecendo as Ciências Físicas e Naturais, expressando uma perspectiva burguesa. Também fortaleceu o ensino de Língua Portuguesa, presente, pela primeira vez, em todas as séries do Curso Fundamental, refletindo o nacionalismo existente na época, reforçado pela Revolução de 30 e, igualmente, visto nas disciplinas de História, Geografia e Canto Orfeônico.

Além dessas observações, postas por Dallabrida, é importante destacar o espaço dado às LEs no currículo, que expressava um caráter elitista, uma vez que o ensino não era massificado e os filhos da elite tinham a perspectiva de contato com o exterior (um pouco diferente do que aconteceu no Ensino Comercial, como será visto mais adiante). Nesse sentido, Tozetto, Foltran & Rodrigues (2009) esclarecem que, no Brasil agrário dos anos 30, o ensino era privilégio de alguns, sendo que apenas duas em cada dez crianças frequentavam a escola e a maioria chegava, no má-

ximo, até a 4ª série. O analfabetismo abrangia 60% das pessoas com mais de 15 anos.

Só a camada da sociedade mais abastada atingia níveis de ensino mais elevados e, portanto, tinham contato com o ensino de LEs. Para esta parcela da população, o francês aparece nas quatro primeiras séries do Curso Fundamental, o inglês em três das cinco séries, o latim em duas e o alemão, como disciplina facultativa, encontra-se em duas séries. O destaque maior dado ao francês demonstra o status que tinha a França na época. A crescente influência dos Estados Unidos e a importância que já tinha a Inglaterra garantiram ao inglês também uma presença marcante. O espanhol, em contrapartida, não fazia parte do currículo, demonstrando a pouca importância internacional que os países falantes dessa língua possuíam na ocasião, além de um possível descaso de nossas relações com os países vizinhos.

A seguir, encontra-se um quadro resumo da oferta das LEs, no Curso Fundamental, conforme o Decreto 19.890, consolidado posteriormente pelo Decreto 21.241:

Quadro 1

LEs no Ensino Secundário, no ciclo de estudos fundamentais, conforme Decretos 19.890/31 e 21.241/32					
Línguas/Séries	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
Francês	X	X	X	X	-
Inglês	-	X	X	X	-
Latim	-	-	-	X	X
Alemão	-	-	-	facultativo	facultativo

Nos dois anos de estudos complementares, a presença das LEs diminui e se passa a ofertar três currículos distintos,

conforme o curso superior a que se pretendia. Para os candidatos ao curso jurídico, ofertava-se o Latim pela importância dessa língua para a área, o que ainda vemos nos dias de hoje nos cursos superiores de Direito. Os candidatos aos cursos de medicina, farmácia e odontologia teriam que optar pelo inglês ou pelo alemão, dada a relevância, na época, dessas línguas para as profissões. Já os candidatos aos cursos de engenharia ou arquitetura não cursavam LE alguma. Pode-se indagar se se considerava que estas profissões não necessitavam de um conhecimento maior em LEs.

A seguir, encontra-se um quadro resumo da oferta das LEs, no Curso Complementar, conforme o Decreto 19.890, consolidado posteriormente pelo Decreto 21.241:

Quadro 2

LEs no Ensino Secundário, no ciclo de estudos complementares, conforme Decretos 19.890/31 e 21.241/32						
Línguas/Cursos	Candidatos ao Curso Jurídico		Candidatos aos cursos de Medicina, Farmácia e Odontologia		Candidatos aos Cursos de Engenharia e Arquitetura	
	1ª série	2ª série	1ª série	2ª série	1ª série	2ª série
Alemão ou Inglês (escolha entre uma)	-	-	X	X	-	-
Latim	X	X	-	-	-	-

O Decreto 19.890 tem um caráter plurilinguista, em especial no ciclo fundamental; fato que não encontramos hoje, nas escolas, mesmo com o reconhecimento da necessidade das LEs por conta da globalização. Entretanto, devemos questionar a efi-

ciência desse plurilinguismo, contrastando com a carga horária do Ensino Secundário. Nos artigos 29 a 32 do Decreto, lemos:

Art. 29. O ano letivo começará em 15 de março e terminará em 30 de novembro, não podendo haver modificação dessas datas senão por motivo de força maior, mediante autorização do Ministro da Educação e Saúde Pública.

Art. 30. Além dos meses de janeiro e fevereiro será considerada de férias escolares a segunda quinzena do mês de junho.

Art. 31. O horário escolar será organizado pelo diretor antes da abertura dos cursos, fixada em 50 minutos a duração de cada aula, com intervalo obrigatório de 10 minutos, no mínimo, entre uma e outra.

Art. 32. Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, excluídos desse tempo os exercícios de educação física e as aulas de música (Brasil, Decreto 19.890/31, grifos nossos).

A carga horária estipulada pelo decreto faz com que sejam distribuídas, no máximo, 28 aulas de 50 minutos entre todas as disciplinas, excluídas as aulas de educação física e música. Isso significa que, no Curso Fundamental, na primeira série, as aulas estavam repartidas entre 7 disciplinas; entre 8, na segunda; na terceira, entre 10; na quarta, entre 11 (12 se o alemão fosse ofertado) e na quinta, entre 9 (10, se incluído o alemão). No Curso Preparatório, a distribuição da carga horária entre as disciplinas era: para os candidatos ao curso jurídico, tanto no primeiro ano como no segundo ano, a carga horária ficava distribuída entre 6 disciplinas; para os candidatos a Medicina, Farmácia ou Odontologia, a carga horária era distribuída entre 6 disciplinas,

no primeiro ano, e entre 5, no segundo. Os candidatos aos cursos de Engenharia, como já dito, não cursavam LEs.

Quanto ao ano letivo, de 15 de março a 30 de novembro, com 15 dias de férias em junho, correspondia a um tempo menor que o ano letivo atual, o que resultava em um menor tempo na escola e, portanto, menor contato com as disciplinas, entre elas as LEs.

O Decreto 21.241 não traz mudanças para o ensino de LEs, mas uma alteração de um de seus artigos merece ser comentada. O artigo 31 do decreto 19.890, no Decreto 21.241, é correspondente ao artigo 33 e acrescido de um parágrafo:

Art. 33. O horário escolar será organizado pelo diretor antes da abertura dos cursos, fixada em 50 minutos a duração de cada aula, com intervalo obrigatório de 10 minutos, no mínimo, entre uma e outra. Parágrafo único. **Nos cursos noturnos a duração de cada aula poderá ser limitada em 40 minutos**, sendo, porém, obrigatório o intervalo a que se refere este artigo (Brasil, Decreto 21.242/32, grifos nossos).

O parágrafo acrescido ao artigo 33 faz com que, para os cursos noturnos, o ensino das disciplinas possa ser mais curto e, certamente, isto também afetava o ensino das LEs. Ainda hoje, vemos essa diferença de tempo entre o ensino diurno e noturno, por muitas razões que não cabem aqui, mas que certamente influenciam não só na quantidade como na qualidade da educação.

A lei não apresenta artigo ou parágrafo que estabeleça se a carga horária deveria ser distribuída igualmente entre as disciplinas ou se o estabelecimento de ensino era quem decidia essa divisão. Conforme Chagas (1980, *apud* Zotti, 2004),

as humanidades literárias compareciam nos horários escolares com 37,6%, a Matemática e as Ciências com 32%, os Estudos Sociais com 16,8% e as atividades de Educação Artística com 13,6%. Vemos que a carga horária para as LEs não era muito grande, já que as humanidades literárias incluíam as disciplinas de Português e Literatura.

Nesse sentido, a política plurilinguística da Reforma Francisco Campos pode ter privilegiado o ensino das LEs no Ensino Secundário – apesar da falta do espanhol –, mas sem um aprofundamento maior no conhecimento dessas línguas, pois, ainda que existisse uma presença forte das letras no currículo, a variabilidade das disciplinas em contraste com a carga horária desfavorecia o aprofundamento. Isso nos abre uma reflexão de que a implantação de uma política plurilinguística, como se defende hoje, deva, necessariamente, ser acompanhada de outras políticas, como de aumento da carga horária escolar, por exemplo. Há também que observar a relação nem sempre harmônica entre qualidade e quantidade, já que, no caso dessa reforma, fica o questionamento: o excesso de LEs, concorrendo pelo espaço em uma carga horária reduzida, tem efetivo benefício para o educando? Evidencia-se a dificuldade de equilibrar um currículo, bem como de decidir as disciplinas, discussão que ainda hoje se faz presente.

Como vimos, a situação das LEs suscita discussões no que tange ao Ensino Secundário de caráter elitista. No Ensino Comercial, destinado a setores menos privilegiados, a situação não foi melhor.

O Ensino Comercial, determinado no Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, era constituído de um curso propedêutico

de três anos, seguido por um curso técnico de dois anos. Os cursos técnicos eram variados: secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e perito contador.

Em relação ao curso propedêutico, ou seja, os três primeiros anos do Ensino Comercial, o decreto traz instruções específicas acerca das disciplinas a serem ministradas:

Art. 5º As disciplinas do curso propedêutico serão organizadas da seguinte forma:

Primeiro ano

- 1) Português (...).
- 2) **Francês:** Método direto, conduzindo o aluno a pensar no próprio idioma estudado. Exercícios elementares de conversação e redação. Gramática aplicada aos casos ocorrentes.
- 3) **Inglês:** Método direto, conduzindo o aluno a pensar no próprio idioma estudado. Exercícios elementares de conversação e redação. Gramática aplicada aos casos ocorrentes.
- 4) Matemática (...).
- 5) Geografia (...).
- 6) História da Civilização (...).

Segundo ano

- 1) Português (...).
- 2) **Francês:** Continuação do programa anterior, intensificando-se os exercícios de composição oral e escrita, destinados à aquisição do vocabulário e à correção da pronúncia.
- 3) **Inglês:** Continuação do programa anterior, intensificando-se os exercícios de composição oral e escrita, destinados à aquisição do vocabulário e à correção da pronúncia.
- 4) Matemática (...).
- 5) Corografia do Brasil (...).
- 6) História do Brasil (...).

Terceiro ano

- 1) Português (...).
- 2) **Francês:** Intensificação do programa ante-

rior, com frequentes exercícios de conversação, para que o aluno possa utilizar fluentemente o idioma. Exercícios de tradução e versão. O ensino visará a linguagem corrente, a fim de que à compreensão dos alunos se tornem facilmente acessíveis as publicações em LE, que interessem ao comércio.

3) **Inglês:** Intensificação do programa anterior, com frequentes exercícios de conversação, para que o aluno possa utilizar fluentemente o idioma. Exercícios de tradução e versão. O ensino visará a linguagem corrente, a fim de que à compreensão dos alunos se tornem facilmente acessíveis as publicações em LE, que interessem ao comércio.

4) Matemática (...).

5) Física, Química e História Natural (...).

6) Caligrafia (...) (Brasil, Decreto 20.158/31, grifos nossos).

O que se percebe acerca dos três primeiros anos do Ensino Comercial é a diminuição do número de LEs estudadas em comparação com o ciclo fundamental do Ensino Secundário. Enquanto no último eram estudadas até quatro línguas, naquele eram estudadas apenas duas línguas. A diminuição do número de línguas pode, de um ponto de vista, ser entendida como benéfica, pois, assim, se dedica mais tempo a cada língua. Porém, a carga horária do Ensino Comercial era ainda menor que a do Ensino Secundário:

Art. 9º O ano letivo terá início no dia 1 de março e terminará a 30 de novembro; dentro desse período serão consideradas de férias escolares a 2ª quinzena de junho e a 1ª de julho.

(...)

Art. 13º Em todos os cursos, com exceção do que trata o art. 4º deste decreto, o **número mínimo**

de aulas por semana, para cada ano, será de 18, sendo duas pelo menos, por disciplina, todas com a **duração mínima de 40 minutos** (Brasil, Decreto 20.158/31, grifos nossos).

Os dias letivos do Ensino Comercial eram em mesmo número que o do Ensino Secundário, mas o número mínimo de aulas cai de 20 para 18. A duração da hora/aula é reduzida para 40 minutos em qualquer período. O decreto garante quatro aulas de LEs por semana (duas de inglês e duas de francês), mesmo assim há um desprestígio das línguas em relação ao Ensino Secundário: no número de línguas, na quantidade de aulas mínimas e na duração da hora/aula. Evidencia-se que o estudo da LE foi mais privilegiado no ensino destinado à elite.

Se nos três primeiros anos do Ensino Comercial as LEs foram desprestigiadas em comparação com o ciclo fundamental do Ensino Secundário, nos cursos técnicos há ainda mais redução, como se pode ver nas indicações de disciplinas de cada curso:

Art. 6º As disciplinas dos cursos técnicos serão assim distribuídas:

a) **Curso de secretário**

1) **Correspondência** portuguesa, **francesa** e **inglesa**: Com os conhecimentos gerais, obtidos no curso geral propedêutico, das línguas portuguesa, francesa e inglesa, o aluno fará aplicação intensiva desses idiomas à prática comercial, de maneira que, como correspondente, reúna à precisão técnica a correção de linguagem. Ter-se-á em vista a aplicação dos idiomas estrangeiros a coisas e fatos brasileiros.

2) Noções de direito constitucional, civil e comercial (...).

3) Legislação fiscal (...).

4) Organização de escritórios (...).

5) Estenografia (...).

6) Mecanografia (...).

(...)

c) Curso de Administrador-vendedor

Primeiro ano

1) **Francês comercial:** Estudo do idioma em sua aplicação especial ao comércio, visando especialmente habilitar o aluno a, no trato dos negócios, como viajante ou vendedor, dominar a LE. Ter-se-á em vista a aplicação do idioma a coisas e fatos brasileiros. Expressões, termos e correspondência comerciais.

2) **Inglês comercial:** Estudo do idioma em sua aplicação especial ao comércio, visando especialmente habilitar o aluno a, no trato dos negócios como viajante ou vendedor, dominar a LE. Ter-se-á em vista a aplicação do idioma a coisas os fatos brasileiros. Expressões, termos e correspondência comerciais.

3) Matemática comercial (...).

4) Merceologia e tecnologia merceologia (...).

5) Desenho (...).

6) Mecanografia (...).

Segundo ano

1) Noções de Direito constitucional civil e comercial (...).

2) Economia Política e Finanças: Leis fundamentais (...).

3) Legislação fiscal (...).

4) Geografia econômica (...).

5) Técnica comercial e processos de propaganda (...). (Brasil, Decreto 20.158/31, grifos nossos).

Nos cursos de guarda-livros, de atuário e de perito-contador, não era estudada nenhuma LE, sendo francês e inglês incluídas apenas nos cursos de secretário e de administrador-vendedor. Mais uma vez, fica evidente o desmerecimento das LEs em comparação com o Ensino Secundário.

Uma preocupação positiva com a continuidade dos estudos de línguas estrangeiras é trazida no decreto, no parágrafo terceiro, artigo 20:

Art. 20 (...)

§ 3º As transferências nos cursos propedêutico, de auxiliar do comércio e administrador-vendedor só serão aceitas entre estabelecimentos que ministrem o ensino das mesmas línguas estrangeiras.

Com essa determinação, estava garantida a continuidade do estudo das mesmas línguas para os estudantes que, por algum motivo, precisassem trocar de escola, ainda que isso pudesse dificultar transferências.

Por fim, resta dizer sobre o Ensino Comercial e o ensino de LEs que, nesse decreto, aparece uma possibilidade de escolha democrática sobre quais línguas incluir no decreto, conforme o artigo 26: “É facultado às escolas substituírem por outras as línguas estrangeiras estabelecidas, contanto que subsista a obrigatoriedade de duas, cujo estudo deve ser feito de acordo com os métodos recomendados”.

Aqui, temos um embrião democrático. Essa possibilidade pode ser vista por diferentes perspectivas: a possibilidade de escolha das LEs segundo necessidades específicas das comunidades, por um lado, mas a dificuldade de mobilidade dos alunos entre escolas, por outro. Esses conflitos, por vezes inevitáveis, precisam ser, pelo menos, evidenciados, explorados e discutidos.

Na sequência, será discutido como o espaço das LEs no currículo nacional oficial caminhou na chamada Reforma Capanema, que substituiu os decretos discutidos até aqui.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário

– Reforma Capanema

A Lei Orgânica do Ensino foi uma série de Decretos que visavam a reformas no ensino, em vários níveis. A iniciativa para os Decretos foi de Gustavo Capanema, na época Ministro da Educação e Saúde. Dentre os decretos, está o 4.244, de 9 de abril de 1942, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário. Esse decreto estabeleceu as regras para o Ensino Secundário a partir de então.

Para Zotti (2006), a Reforma Capanema consolidou a tendência que vinha sendo feita por Francisco Campos e reafirmada pela Constituição de 1937, ou seja, a dualidade do ensino brasileiro: um Ensino Secundário público para a formação da elite dirigente do país e um Ensino Profissionalizante para a formação da classe trabalhadora. Desse modo, o Ensino Secundário era destinado a uma parcela pequena da população, mais favorecida financeiramente. Vale frisar que apenas no currículo do Ensino Secundário aparecia o estudo de LEs. A classe menos favorecida, destinada ao Ensino Profissionalizante, não entrava em contato com as LEs na escola. Tal fato demonstra um aprofundamento na separação do ensino para a elite e o ensino para as demais classes, em relação à Reforma Francisco Campos.

A Reforma Capanema modificou a estrutura do Ensino Secundário em relação a sua antecessora. Com o Decreto 4.244, o Ensino Secundário passou a ter a seguinte estrutura: “Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo com-

prenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico” (BRASIL, Decreto 4.244/42).

Assim, vemos que a Reforma Capanema para o Ensino Secundário apresenta diferenças em relação à Reforma Francisco Campos. O chamado Curso Fundamental da Reforma Francisco Campos era distribuído em cinco anos letivos. Com o Decreto 4.244, o agora chamado Curso Ginásial passa a ter apenas quatro anos. Isso significou uma redução de 20% na carga horária. No entanto, o chamado Curso Complementar da Reforma Francisco Campos era de dois anos, enquanto na Reforma Capanema passa a ter três. Outra diferença fica por conta das opções de curso da segunda etapa do Ensino Secundário que, pelo decreto 4.244, passa a ter apenas duas opções: Curso Clássico e Curso Científico.

A seguir, encontram-se os Artigos 10 e 11 do Decreto 4.244, os quais determinam as disciplinas curriculares do Curso Secundário, na modalidade Ginásial, e indicam quais disciplinas deveriam ser cursadas em cada série:

Art. 10. O curso ginásial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

I. Línguas:

1. Português.

2. **Latim.**

3. **Francês.**

4. **Inglês.**

II. Ciências:

5. Matemática.

6. Ciências naturais.

7. História geral.

8. História do Brasil.

9. Geografia geral.

10. Geografia do Brasil.

III. Artes:

11. Trabalhos manuais.

12. Desenho.

13. Canto orfeônico.

Art. 11. As disciplinas indicadas no artigo anterior terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) **Latim**. 3) **Francês**. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.

Segunda série: 1) Português. 2) **Latim**. 3) **Francês**. 4) **Inglês**. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Terceira série: 1) Português. 2) **Latim**. 3) **Francês**. 4) **Inglês**. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Quarta série: 1) Português. 2) **Latim**. 3) **Francês**. 4) **Inglês**. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico (Brasil, Decreto 4.244/42, grifos nossos).

O quadro na sequência ajuda a visualizar melhor como estava distribuída a oferta das LEs no Curso Ginásial:

Quadro 3

LEs no Ensino Secundário, no Curso Ginásial, conforme Decreto 4.244/42				
Línguas/Séries	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Latim	X	X	X	X
Francês	X	X	X	X
Inglês	-	X	X	X

Os cursistas do ginásial, durante os quatro anos de estudo, cursavam o Latim e o Francês e, a partir do segundo ano, o Inglês. O Alemão, que era facultativo anteriormente, agora é

excluído de vez do currículo. Mesmo com a exclusão de uma língua, a oferta das LEs no Ginásial se fortaleceu em relação ao curso Fundamental da Reforma Francisco Campos. Na Reforma de Campos, em cinco anos de estudos, era destinado o mesmo número de anos para o Francês que na Reforma Capanema, que tinha um ano a menos de estudo. Além disso, o ensino de Latim aumenta dois anos e o de Inglês permanece igual. Isso significa que, em um número menor de anos, se estudava mais as LEs. Entretanto, novamente, o espanhol é desprestigiado não integrando o currículo, desconsiderando-se a proximidade sócio-histórico-cultural e econômica dos brasileiros com os povos hispano falantes.

O ensino de Francês permanece forte, nesse período, para os cursistas do Ginásial, e o Inglês continua bem representado. O ensino do Latim, uma língua “morta”⁴, ganha força com a Reforma Capanema, graças a um entendimento de que essa língua constitui a base da língua nacional. Por muito tempo, entendeu-se que o estudo do Latim abria portas para um maior domínio do Português.

No segundo ciclo do Ensino Secundário, uma mudança significativa na oferta das LEs pode ser observada, tanto em comparação com o ciclo anterior como em contraste com a Reforma Francisco Campos. As determinações curriculares para o Ensino Secundário, nessa época, são discriminadas a seguir:

⁴ Entendemos que a referência ao Latim como língua morta significa apenas que essa língua não é falada atualmente por nenhum povo ou nação como língua materna. Contudo, reconhecemos que ela representa uma imensa cultura e que é uma língua viva entre nós, com farta literatura sendo lida e traduzida, além de possuir estudantes que buscam seu aprendizado.

Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes:

I. **Línguas:**

1. Português.
2. **Latim.**
3. **Grego.**
4. **Francês.**
5. **Inglês.**
6. **Espanhol.**

II. Ciências e filosofia:

7. Matemática.
8. Física.
9. Química.
10. Biologia.
11. História geral.
12. História do Brasil.
13. Geografia geral.
14. Geografia do Brasil.
15. Filosofia.

III. Artes:

16. Desenho.

Art. 13. As disciplinas indicadas no artigo anterior são comuns aos cursos clássico e científico, salvo o **latim e o grego, que somente se ministrarão no curso clássico**, e o desenho, que se ensinará somente no curso científico.

Art. 14. As disciplinas constitutivas do curso clássico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) **Latim.** 3) **Grego.** 4) **Francês ou inglês.** 5) **Espanhol.** 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.

Segunda série: 1) Português. 2) **Latim.** 3) **Grego.** 4) **Francês ou inglês.** 5) **Espanhol.** 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.

Terceira série: 1) Português. 2) **Latim.** 3) **Grego.** 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.

Art. 15. As disciplinas constitutivas do curso científico terão a seguinte seriação:

Primeira série: 1) Português. 2) **Francês.** 3) **Inglês.**

4) **Espanhol**. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral.

Segunda série: 1) Português. 2) **Francês**. 3) **Inglês**. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral. 10) Desenho.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho.

O segundo ciclo do Ensino Secundário apresenta como característica uma diferenciação grande entre o Curso Científico e o Curso Clássico, em especial no que tange ao ensino de línguas.

No Curso Científico, nenhuma língua clássica era estudada, sendo obrigatórios dois anos de estudos de Inglês e Francês e introduzido um ano de Espanhol, que antes não era ofertado. Segundo Daher (2006), “na época de sua inclusão, o espanhol entra na cena educativa brasileira no momento em que se retira dos currículos o alemão, em função de reformulações que vinculam o ensino à questão nacionalista”⁵. Picanço (2003, p. 33) acrescenta que, naquele momento, o espanhol era identificado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Bécquer e Lope de Vega.

O próximo quadro sistematiza a distribuição das LEs no segundo ciclo do Ensino Secundário:

⁵ “en la época de su inclusión, el español entra en la escena educativa brasileña en el momento en que se retira de los currículos el alemán, en función de reformulaciones que vinculan la enseñanza a la cuestión nacionalista”.

Quadro 4 – LEs no Ensino Secundário, nos cursos Clássico e Científico, conforme Decreto 4.244/42

Línguas/Cursos	Curso Clássico			Curso Científico		
Línguas/Séries	1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
Latim	X	X	X	-	-	-
Grego	X	X	X	-	-	-
Francês ou Inglês (escolha entre uma)	X	X	-	-	-	-
Francês	-	-	-	X	X	-
Inglês	-	-	-	X	X	-
Espanhol	X	X	-	X	-	-

O Curso Clássico possuía um currículo visivelmente mais acentuado no estudo das LEs. O Francês e o Inglês, bastante enfatizados no ginásial, agora constituem uma escolha do estudante, que cursaria apenas uma entre as duas línguas. O ensino de Espanhol é introduzido nos dois primeiros anos, sendo a primeira aparição dessa língua, desde a modernização do Ensino Secundário. O Grego é outra novidade do currículo, sendo cursado nos três anos. O estudo do Latim continua privilegiado, sendo cursado em todas as séries. As línguas clássicas apresentam uma clara hegemonia sobre as LEs modernas. Isso, sobretudo, é resultado da formação humanista que Capanema desejava dar ao Ensino Secundário. Souza (2009) afirma que o caráter humanista foi uma das marcas da reforma, efetivada pela relevância dada ao

Latim (no Ginásial e no Curso Clássico), pela inclusão do Grego (no Curso Clássico), pela redistribuição das matérias literárias e científicas e pelo número de aulas semanais, “redefinindo o lugar e a importância de cada disciplina no projeto cultural de formação dos adolescentes e jovens”.

Entretanto, a legislação dava abertura para que o Grego não fosse cursado, segundo escolha do aluno:

Art. 16. É permitida a realização do curso clássico, sem o estudo do grego. Os alunos que optarem por esta forma de currículo serão obrigados ao estudo, na primeira e na segunda série, das duas línguas vivas estrangeiras do curso ginásial (Brasil, Decreto 4.244/42, grifos nossos).

O aluno que optasse por um currículo sem o Grego teria uma presença maior das LEs modernas. O quadro, a seguir, faz uma comparação entre o currículo do Curso Clássico com e sem o Grego:

LEs no Ensino Secundário, no curso Clássico, conforme Decreto 4.244/42 – comparação entre as duas opções existentes						
Línguas/Cursos	Curso Clássico			Curso Clássico/sem Grego		
Línguas/Séries	1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
Latim	X	X	X	X	X	X
Grego	X	X	X	-	-	-

Continua

Francês ou Inglês (escolha entre uma)	X	X	-	-	-	-
Francês	-	-	-	X	X	-
Inglês	-	-	-	X	X	-
Espanhol	X	X	-	X	X	-

Sem o Grego no currículo, a escolha entre o Francês e o Inglês deixa de existir, devendo o aluno cumprir as duas disciplinas. O espanhol, em contrapartida, permanece, independentemente da escolha.

O Curso Clássico apresentava uma quantidade de estudo de LEs muito superior ao do Curso Científico; entretanto, segundo Piletti (2006, *apud* Tozetto; Foltran & Rodrigues, 2009, p. 46) o curso científico tinha 90% dos alunos de todo o Ensino Secundário.

Em relação à carga horária, o Curso Ginásial permaneceu com um máximo de vinte e oito aulas semanais, enquanto os cursos Clássico e Científico poderiam chegar a trinta aulas. Porém, a duração em minutos de cada aula não é definida pela nova reforma. Os artigos que tratam da carga-horária são descritos abaixo:

Art. 39. Os trabalhos escolares não excederão a **vinte e oito horas semanais no curso ginásial**, e a **trinta horas semanais nos cursos clássico e científico**.

Art. 40. **O plano de distribuição do tempo em cada semana é matéria do horário escolar, que será fixado pela direção dos estabelecimentos de ensino secundário** antes do início do período letivo, **observadas as determinações dos programas quanto ao número de aulas semanais de cada disciplina** e de sessões semanais de educação física (Brasil, Decreto 4.244/42, grifos nossos).

Já referente ao ano letivo, houve um acréscimo ao número de dias, conforme observamos:

Art. 28. O ano escolar, no ensino secundário, dividir-se-á em dois períodos:

- a) período letivo, de nove meses;
- b) período de férias, de três meses.

§ 1º O período letivo terá início a **15 de março e o período de férias a 15 de dezembro.**

§ 2º Haverá trabalhos escolares diariamente. Excetuam-se os dias festivos. **Serão de descanso os sete últimos dias de junho.**

§ 3º Poderão realizar-se exames no decurso das férias (Brasil, Decreto 4.244/42, grifo nosso).

Em relação à Reforma Francisco Campos, o aumento de dias letivos foi de três semanas, duas no mês de dezembro e uma no mês de junho. Mais dias letivos significou mais dias de estudos também de LE. Na reforma Capanema, temos o momento de maior valorização das LEs; todavia, discussões e pesquisas são necessárias para avaliar melhor se não seria mais produtivo um currículo enxuto de LEs, mas com mais horas de estudo. Em 1961, após anos de vigência, a reforma Capanema foi legalmente substituída pela primeira LDB.

Considerações finais

Compreender o percurso das LEs no currículo oficial nos diferentes períodos históricos permite inúmeras problematizações sobre as melhores formas de ofertá-las com qualidade. Para tal, estudos sobre carga horária, anos de estudo, métodos

de ensino e quantidade de línguas no currículo se fazem urgentes, em especial nesse momento que vivemos, de reformas curriculares que, por vezes, desconsideram os estudos de especialistas das linguagens.

No cenário atual, a língua estrangeira apresenta grande relevância para a formação profissional e pessoal. Quanto ao espanhol, dois fatores favorecem sua visibilidade: o Mercosul e as similaridades histórico-culturais entre o Brasil e o restante da América Latina. Em relação ao inglês, sua importância é justificada, especialmente, pelas relações com o mundo do trabalho, bem como por sua projeção global, cada vez mais ganhando status de língua franca. Nesse sentido, as práticas didáticas constituem-se como preocupações essenciais no contexto da escola. Através da língua estrangeira, encaramos o desafio de proporcionar aos nossos aprendizes um instrumento de ação em um mundo globalizado, possibilitando a eles o aumento de sua percepção enquanto ser humano e cidadão, desenvolvendo consciência crítica capaz de manter diálogo com um mundo cada vez mais multicultural.

O ensino de línguas estrangeiras, ou línguas adicionais, trilhou mudanças históricas, desde os métodos da gramática e tradução até a Abordagem Comunicativa nos anos oitenta (SEDYCIAS, 2005). Após o sucesso e posterior desgaste desta abordagem, que foca a língua para a comunicação, linguistas passaram a considerar outros fatores, como a interação social e discurso, para discutir e propor novos métodos de ensino. Isso implica em dizer que as trajetórias, além de políticas, foram didático-pedagógicas também. A reflexão histórica e sobre as mudanças que ocorrem no campo dos métodos de ensino de línguas é primordial para que

nos posicionemos com maior clareza na realidade em que atuamos, e também para compreendermos mais precisamente o papel que desempenhamos como educadores.

Nesse aspecto, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCEs) enfatizam que: “Os alunos analisem as questões sociais-políticas-econômicas da nova ordem mundial, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade”. (PARANÁ, 2008, p. 55).

Estimular a comunicação, a humanização e contribuir para a construção da consciência social e individual sobre o respeito às diferentes culturas (KRAMSCH, 1998), linguagens e modos de viver, torna-se uma premissa não apenas para a inserção e reflexão sobre línguas estrangeiras em políticas públicas, mas também em nossas práticas. Para Holliday (1994, p. 22), “Qualquer que seja seu tamanho, estas culturas têm histórias e tradições, implicando um senso de permanência.”

É necessário focar na diversidade cultural e de linguagens como estratégia, favorecendo o ensino e a aprendizagem, promovendo, também, a interculturalidade. Nesse sentido, é preciso fortalecer a presença das línguas estrangeiras nos currículos escolares.

Referências bibliográficas

BALL, Stephen J. **Educational Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm Acesso em: 15 ago. 2017.

DAHER, Maria del Carmen Fátima González. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. **Revista Hispanista**, Niterói, n. 27, 2006.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 2, pp. 185-191, maio/ago. 2009.

HOLLIDAY, Adrian. **Appropriate methodology and social context**. USA: CUP, 1994.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, jan/abr 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr., 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: **Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.

SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

TENÓRIO, Nivaldo Corrêa. O Ensino no Brasil: da República Velha à Reforma Francisco Campos – uma releitura. **Revista Espaço Acadêmico.** n. 92, mensal. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br>
Acesso em: 01 ago. 2009.

TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak; FOLTRAN, Elenice Parise; RODRIGUES, Marli de Fátima. **Política e organização da educação brasileira.** Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2009.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O Ensino Secundário nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema:** um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. Anais. Goiânia: SBHE, 2006.

_____. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil:** dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.

DOCENTES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO IFPR: PERFIL, ESCOLHAS METODOLÓGICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

- Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli
- Ana Maria de Fátima Leme Tarini

Apontamentos iniciais

Neste livro, abordamos, tanto no primeiro quanto no segundo artigo, a história das disciplinas de línguas e a legislação que regulamentou e regulamenta o ensino, bem como apresentamos o histórico da criação dos cursos técnicos. Continuando esse percurso, apresentaremos um artigo a respeito dos docentes e do ensino da língua inglesa no IFPR.

O Instituto Federal do Paraná é uma instituição jovem, especialmente se comparado às outras instituições federais de ensino do Brasil, mas, desde 2008, vem construindo uma história de ensino técnico inovadora. Nesse projeto audacioso, tem se ampliado rapidamente, tanto na quantidade de *campi*, quanto em volume de cursos e de servidores. O número de docentes está em expansão, assim como os cursos. Nestes anos de funcionamento, os primeiros concursos públicos para a área de Letras exigiam, em sua grande maioria, dupla licenciatura, seja português e inglês ou português e espanhol. Foram poucos concursos feitos apenas para português ou inglês, e nenhum para espanhol como única licenciatura.

Buscando saber mais a respeito dos docentes de línguas, especificamente os de língua inglesa (doravante LI), Ferrarini-Bigareli (2016), em sua pesquisa de doutorado, intitulada “O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático”, traçou, pela primeira vez, o perfil desses profissionais. Como não havia dados a respeito de quem eram os docentes do IFPR, foi necessário construir um levantamento para conhecer essa realidade dos docentes de LI. Para tanto, foram aplicados 25 questionários e, destes, retornaram 18, todos via correio eletrônico, sendo que a análise abarca os dados coletados nos questionários respondidos pelos professores na época do envio. O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar e analisar os dados já observados na pesquisa da professora e mostrar os novos caminhos que o IFPR tem percorrido desde então.

Essa pesquisa qualitativa tomou como ponto de partida as perguntas do questionário que estão relacionadas a três questões fundamentais: a) dados pessoais; b) prática profissional na instituição; c) conhecimento sobre os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos basilares do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (EMIEPT).

A metodologia de pesquisa que escolhemos, utilizando como instrumento o questionário, é importante para compreendermos quem são esses sujeitos docentes que estão em exercício nos *campi* do IFPR. O questionário é composto por 17 perguntas, das quais, 16 são de múltipla escolha e uma requer a escrita do nome das disciplinas em que o respondente atua. As perguntas são precedidas por um texto que apresenta uma breve explica-

ção sobre a pesquisa, solicita a colaboração dos professores e faz um agradecimento. Em seguida, há uma solicitação de permissão para o uso das informações.

A organização das perguntas, de acordo com os temas que abrangem, é exposta na figura a seguir.

Figura 1 - Questionário

Fonte: FERRARINI-BIGARRELI, 2016

PERFIL DO PROFESSOR	<p>1. Instituto Federal onde está lotado: _____/Campus</p> <p>2. Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino</p> <p>3. Faixa Etária: <input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos () de 26 a 30 anos <input type="checkbox"/> de 31 a 35 anos () de 36 a 40 anos () de 40 a 50 anos <input type="checkbox"/> de 50 a 60 anos () Mais de 60 anos</p> <p>4. Formação Acadêmica: <input type="checkbox"/> Graduação completa () Especialização incompleta <input type="checkbox"/> Especialização completa () Mestrado incompleto <input type="checkbox"/> Mestrado completo () Doutorado completo <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado incompleto () Pós-doutorado completo</p> <p>5. Curso de graduação: <input type="checkbox"/> Letras <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____</p> <p>6. Habilitação: <input type="checkbox"/> Língua Inglesa <input type="checkbox"/> Língua Inglesa + Língua Portuguesa e Literatura</p> <p>7. Espécie de vínculo: <input type="checkbox"/> Efetivo () Substituição</p> <p>8. Vaga de concurso: <input type="checkbox"/> Língua Inglesa + Língua Portuguesa e Literatura <input type="checkbox"/> Língua Inglesa</p> <p>9. Experiência Docente na Instituição: <input type="checkbox"/> Menos de 1 ano () de 1 a 2 anos () de 3 a 4 anos <input type="checkbox"/> de 5 a 6 anos () mais de 6 anos</p> <p>10. Em quais modalidades de ensino você atua no IFPR? <input type="checkbox"/> Ensino Médio Integrado ao Técnico <input type="checkbox"/> Ensino Médio Integrado ao Técnico (PROEJA) <input type="checkbox"/> Ensino Técnico Subsequente () Ensino Superior () Pós-graduação</p> <p>11. Disciplina(s) que leciona: _____ _____</p>
PRÁTICA PROFISSIONAL NA INSTITUIÇÃO	<p>12. Aponte a abordagem para o ensino de Língua Inglesa que é mais utilizada em sua prática pedagógica: <input type="checkbox"/> Gramática e tradução <input type="checkbox"/> Leitura e tradução <input type="checkbox"/> Comunicativa <input type="checkbox"/> Nocional-funcional <input type="checkbox"/> Instrumental/ Inglês para fins específicos <input type="checkbox"/> Gêneros textuais <input type="checkbox"/> Letramento crítico <input type="checkbox"/> Outra(s): _____</p> <p>16. Você participou da construção das ementas de Língua Inglesa dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico nos quais atua? <input type="checkbox"/> Sim () Não</p> <p>17. Você considera as ementas de Língua Inglesa dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico adequadas à formação desejada para o aluno? <input type="checkbox"/> Sim () Não</p>

Continua

CONHECIMENTO SOBRE OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	<p>13. Indique a afirmação que mais se aproxima de seu conhecimento sobre os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que são base do Ensino Médio Integrado ao Técnico:</p> <p><input type="radio"/> Nulo, nunca li ou discuti sobre o assunto;</p> <p><input type="radio"/> Fraco, li alguns artigos e documentos para me preparar para o concurso do IFPR, mas não tive oportunidade de me aprofundar depois disso;</p> <p><input type="radio"/> Médio, fiz várias leituras e discussões em meu contexto profissional ou acadêmico;</p> <p><input type="radio"/> Forte, conheço profundamente o embasamento teórico do Ensino Médio Integrado ao Técnico.</p> <p>14. Indique a frequência com a qual você tem a oportunidade de participar de formação continuada institucional sobre os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que são base do Ensino Médio Integrado ao Técnico:</p> <p><input type="radio"/> Zero;</p> <p><input type="radio"/> Uma vez por ano;</p> <p><input type="radio"/> Entre 2 e 3 vezes por ano;</p> <p><input type="radio"/> Entre 4 e 5 vezes por ano;</p> <p><input type="radio"/> Mais de 5 vezes por ano.</p> <p>15. Enumere as afirmações de 1 (mais próxima) à 5 (menos próxima), considerando as que mais se aproximam da natureza da formação que o estudante do Ensino Médio Integrado ao Técnico recebe na sua aula de Língua Inglesa:</p> <p><input type="radio"/> Preparação para atuar em seu futuro contexto profissional;</p> <p><input type="radio"/> Preparação para exercer sua cidadania de forma consciente;</p> <p><input type="radio"/> Preparação para os processos seletivos para o ensino superior;</p> <p><input type="radio"/> Preparação para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários à sua formação geral;</p> <p><input type="radio"/> Preparação para ter êxito nas disciplinas técnicas.</p>
---	---

Como pode ser observado, as perguntas cujas respostas objetivam traçar o perfil dos docentes de LI do IFPR questionam sobre local de atuação, sexo, faixa etária, formação acadêmica, habilitação, tipo de vínculo e tipo de vaga de concurso na instituição. Os questionamentos sobre a prática profissional requerem informação sobre tempo de experiência docente, modalidade de ensino no qual atuam, disciplinas que lecionam, abordagem de ensino que utilizam e sua participação na construção das ementas de LI dos cursos. Sobre o conhecimento da área de educação e trabalho, questionamos sobre os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que são base do ensino médio integrado ao técnico, frequência de formação continuada e natureza da formação que o estudante do ensino médio integrado ao técnico recebe na aula de língua inglesa.

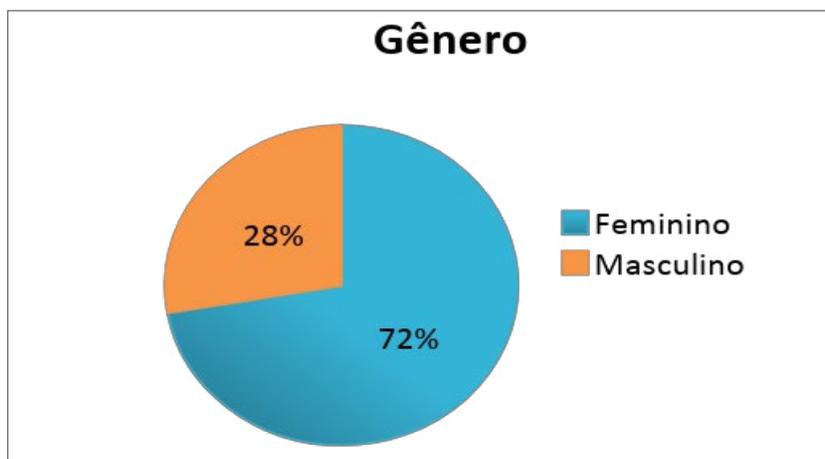
A postura da pesquisadora, inicialmente, foi relatar todos os comentários que foram feitos e buscar interpretá-los. E, neste artigo, juntamente com outra pesquisadora, incluir mais alguns da-

dos visando atualizar esse perfil. Desta forma, o artigo se apresenta organizado por subseções conforme essas três temáticas.

O perfil dos professores e professoras de LI do IFPR: dados pessoais

Iniciamos com as respostas das primeiras questões. Observamos, no quesito sexo, a superioridade numérica do feminino: são 13 professoras e cinco professores, conforme representado no gráfico a seguir.

Gráfico 01 – Sexo

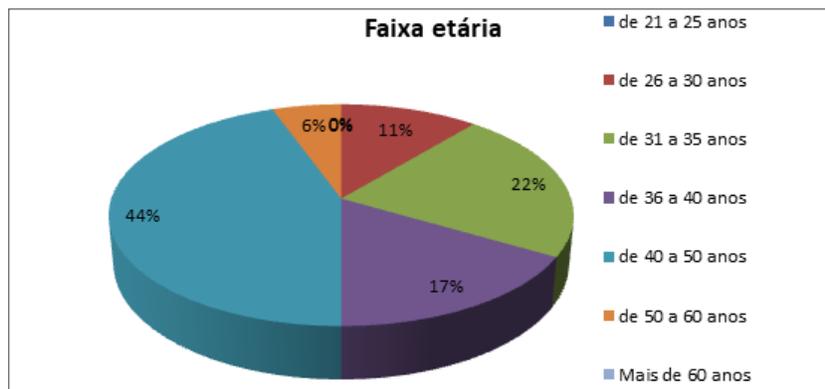


Embora o estudo de Incerti; Carvalho; Casagrande (2017), que trata da questão de sexo no IFPR, aponte para um maior número de homens como professores, o que se percebe é que, ao se tratar de docentes de línguas, a proporção se inverte. No estudo das autoras, com dados gerados no Campus Curitiba, havia mais professores que professoras naquele local, mas em va-

lores absolutos, não numa área de formação específica como a aqui abordada. A superioridade numérica feminina⁶ na área pôde ser observada recentemente nas inscrições para o II Encontro do CELIF (evento interno dos centros de línguas do IFPR), que aconteceu em outubro de 2018; em tal evento, dos quarenta e sete inscritos, dez representavam o sexo masculino.

Com relação à idade, conforme se vê no próximo gráfico, a maior parte dos professores apontou estar na faixa etária entre os 40 e 50 anos. A soma dessa faixa com a anterior e a posterior proporciona uma quantidade (12) que representa o dobro da soma das faixas etárias com idades mais baixas. Esse fato nos leva a inferir que os profissionais são docentes experientes e, portanto, o número de profissionais que pode estar iniciando sua carreira é bem inferior aos que provavelmente já trabalharam em outras instituições antes de iniciar suas atividades no IFPR.

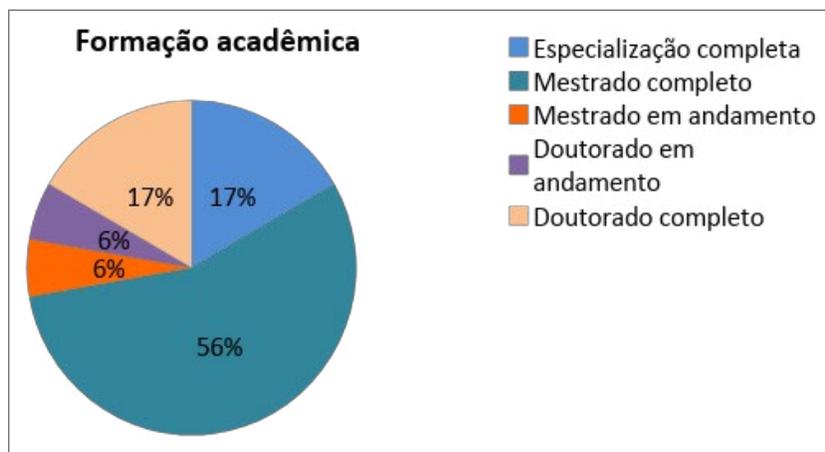
Gráfico 02 – Faixa etária



⁶ O número exato de profissionais de línguas estrangeiras no IFPR não é conhecido, pois é grande o número de concursados para dupla habilitação (Língua Portuguesa + Língua Inglesa ou Espanhola). O quantitativo geral de professores de línguas atualmente é de 118, sendo 80 do sexo feminino.

A formação acadêmica dos professores é bastante elevada, sendo que a maior parte dos profissionais possui mestrado (10) e, alguns, doutorado completo ou em andamento (4). Nenhum dos profissionais possui apenas graduação, o que seria o requisito legal para se trabalhar na educação básica; no entanto, os docentes do IFPR precisam estar aptos para trabalhar em outros níveis de cursos que venham a ser criados em seus *campi*, tais como graduação e pós-graduação. Esse dado talvez explique o nível de mestrado já na entrada dessa carreira.

Gráfico 03 – Formação acadêmica



A maior parte dos professores possui graduação em letras (16), sendo que os outros dois possuem, respectivamente, formação pedagógica em língua inglesa (com graduação em secretariado executivo e pedagogia) e graduação em administração, além da graduação em letras. Entre esses profissionais, a maior parte possui habilitação dupla, ou seja, língua inglesa e língua portuguesa/literatura.

Os dados mostram que 16 professores possuem cargo efetivo e dois são contratados pelo Pronatec⁷. Dentre os professores com cargo efetivo, apenas dois foram contratados para trabalhar exclusivamente com LI, ou seja, o tipo de contratação privilegiada é para profissionais com habilitação dupla (inglês/português), mas a vaga de concurso assumido por um deles era de secretariado executivo. Este profissional relatou no questionário: “*Atuo na área como forma de auxiliar os professores de inglês*”.

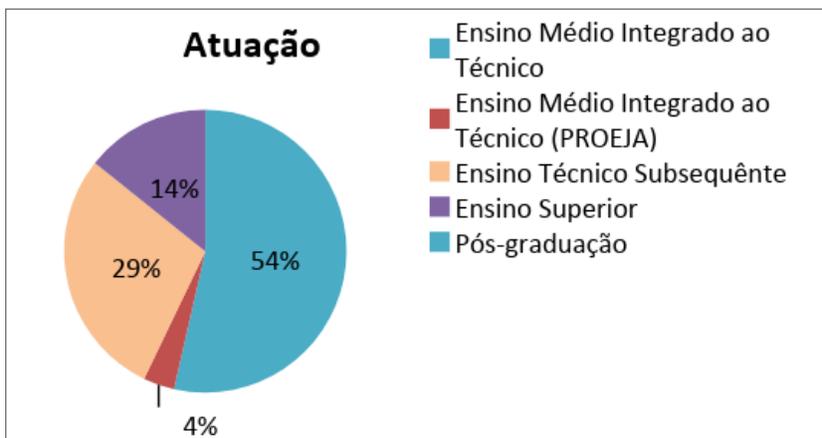
Quanto à experiência docente na instituição, observamos que a maior quantidade de respostas se situa entre um e quatro anos de experiência. É necessário relembrar que os institutos federais foram instituídos em 2008; assim, não é possível alguém com uma carreira longa dentro da instituição, salvo se o profissional já atuasse na instituição que se tornou IF. Outra observação é que, no processo de expansão, novos *campi* são abertos, o que exige concursos constantes para suprir as vagas.

Prática profissional no IFPR

A atuação dos professores é predominante nos cursos de EMIEPT (15), no entanto vários deles atuam concomitantemente em cursos técnicos subsequentes (8), ensino superior (4) e EMIEPT modalidade Proeja (1).

⁷ Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Tornou-se forma de financiamento para os campi do IFPR em início de atividades, concomitante com a fase de definição de cursos a serem ofertados e anterior à contratação de professores efetivos durante a existência do programa.

Gráfico 4 – Cursos de atuação dos professores



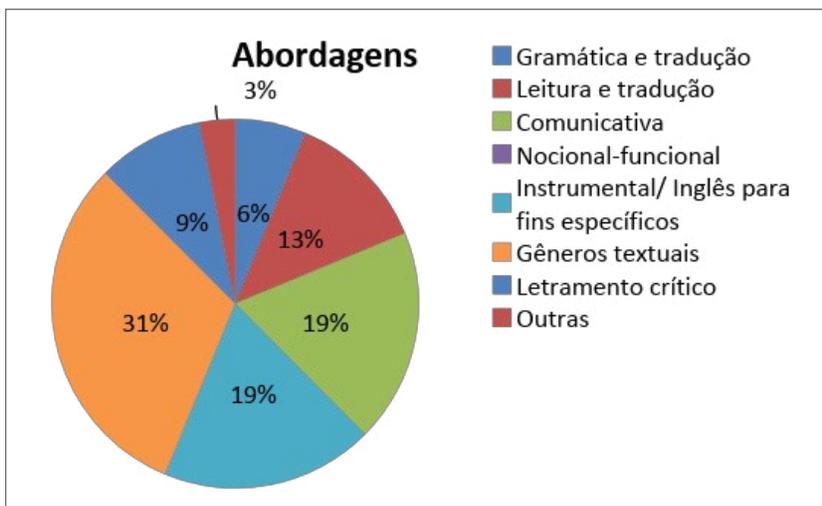
Os professores são responsáveis por disciplinas bastante diversificadas, entre elas: língua portuguesa, língua inglesa, metodologia científica, arte, redação técnica, literatura, inglês instrumental, leitura e produção de texto, literatura e sociedade, línguas & linguística, literatura dramática, tópicos para discussão em LI, inglês intermediário, inglês básico. A diversidade de disciplinas remete à singularidade no contexto de ensino, pois o professor é contratado para atuar em qualquer modalidade existente na unidade em que trabalha, do nível médio à pós-graduação. Outra questão que a nomenclatura das disciplinas evoca é a quantidade de séries do EMIEPT em que o professor pode estar atuando, como, por exemplo, um profissional que relata ter trabalhado com língua inglesa I e língua portuguesa IV, ou outro que leciona língua inglesa 1, 2 e 3 e língua portuguesa 3. Há disciplinas, como inglês para eventos, espanhol para eventos, comunicação e arquivo para gestão pública e teoria geral da administração e empreendedorismo, que foram relatadas pelos profissionais graduados em outras áreas.

Essa diversidade pode ocorrer pelo perfil do próprio Instituto Federal, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB (Lei 9.394/96)⁸, a Educação Profissional e Tecnológica será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Esse arranjo emaranha a educação básica à educação técnica/profissional.

A respeito da utilização de abordagens didático-metodológicas para o ensino de LI, dez docentes apontaram opção única (4 apontamentos para gêneros, 2 para instrumental, 2 para comunicativa, 1 para leitura e tradução, 1 para letramento crítico), enquanto oito profissionais apontaram várias opções concomitantemente. A contagem geral de todos os apontamentos mostrou que o uso de gêneros textuais vem em primeiro, com dez apontamentos; em seguida, a abordagem instrumental, com sete; em terceiro, a abordagem comunicativa, com seis; em seguida; a leitura e tradução. As abordagens menos privilegiadas foram, respectivamente, letramento crítico, com três, e gramática e tradução, com dois. O gráfico a seguir ilustra os apontamentos dos professores em relação às opções de abordagens contidas no questionário, e, como vários profissionais indicaram mais de uma abordagem, o número total de apontamentos (32) supera o número de respondentes.

⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
Acesso em: 12 nov. 2018.

Gráfico 5 – Abordagens para ensino de LI



O maior apontamento para gêneros textuais pode ter seu fundamento nas Diretrizes para Língua Estrangeira Moderna (LEM) do Estado do Paraná, que apontam o trabalho com gêneros:

GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série (PARANÁ, 2008, p. 83).

É necessário esclarecer que não há qualquer indicação para o uso desse documento pela Pró-reitora de Ensino do IFPR, entretanto é possível inferir que os professores conheçam as diretrizes por já as terem utilizado em outros contextos dentro do Estado do Paraná. Outro fator que pode ter influenciado o uso de abordagem de gêneros seria as pesquisas e materiais divulgados

por docentes universitários, que têm orientado professores e professoras da rede pública paranaense e pesquisadores de pós-graduação a voltarem suas práticas pedagógicas para o uso de gêneros discursivos ou gêneros textuais e a desenvolverem sequências didáticas para o ensino de línguas.⁹

Com as respostas, dois professores relataram suas práticas ao escolher abordagens apontadas no questionário. Um deles relatou: “*Estudos linguísticos e culturais de língua inglesa. Compreensão e Análise de Textos em Língua Inglesa. Estudo de textos literários e críticos da literatura inglesa*”. Outro profissional optou pela abordagem comunicativa, instrumental, gêneros textuais e letramento crítico e em seguida fez o seguinte comentário: “*A abordagem depende do projeto e da necessidade do grupo de alunos*”. A prática desses profissionais parece ir ao encontro da abordagem eclética, defendida por Leffa (1988). O autor defende que o docente de línguas deve ter conhecimento profundo sobre os métodos e abordagens de ensino de LI como subsídio ao que ele chama de “*eclétismo inteligente*”, ou seja, baseado na experiência de sala de aula e no seu conhecimento sobre métodos, como também na não aceitação incondicional de tudo o que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade. O autor esclarece que seria sábio incorporar o novo ao antigo e que o grau de acomodação dependeria da experiência do professor, do seu nível de conhecimento e do contexto em que se encontra.

⁹ Sequência Didática é a nomenclatura apontada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o material didático, desenvolvido a partir de gêneros de texto.

Com relação à participação na construção das ementas de LI dos cursos de EMIEPT em que atuam, a maior parte dos professores afirma ter participado (13), e apenas quatro não contribuíram com a construção do documento. Quando questionados se consideravam as ementas dos cursos de EMIEPT adequadas à formação desejada para o aluno, as respostas afirmativas foram 11, enquanto as negativas foram sete. Esse dado nos leva a observar que, mesmo tendo participado da construção das ementas, três professores não concordam com sua adequação para a formação do estudante. É possível que o processo de reflexão sobre a adequação das ementas tenha sido possibilitado pelo aprofundamento do conhecimento do contexto proporcionado pela prática profissional, já que as ementas são estabelecidas quando os cursos estão sendo projetados e os professores são recém contratados, podendo ser alteradas somente mediante autorização de alteração do plano pedagógico do curso pela Pró-Reitoria de Ensino.

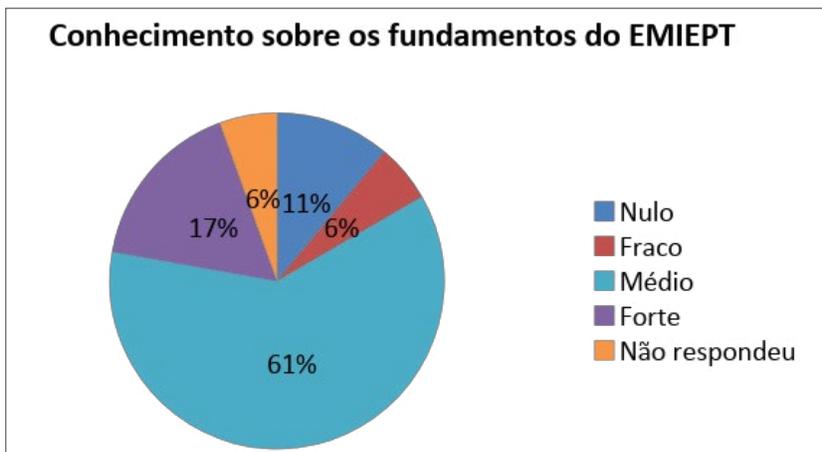
Um dos professores que considerou as ementas adequadas fez o seguinte comentário: *“Sou favorável a uma formação genérica que permita ao estudante interagir com a língua de forma crítica para realizar seus objetivos. Uma boa formação amplia as possibilidades, não restringe. Portanto, se o estudante desejar ler um manual técnico de sua área, ele deve ser capaz de fazê-lo; se o caso for um concurso vestibular também; se ele desejar participar de um programa governamental como o ciência sem fronteiras deve ter condições com o que aprendeu no ensino médio; se quiser se comunicar com outros usuários precisa ser capaz. Enfim, o educa-*

dor precisa oferecer oportunidades de atuação e participação com a língua. Mas, é sempre o estudante que vai definir o que ele deseja ou não fazer com o inglês". Esse profissional parece confiar que uma *formação genérica* dá conta de suprir todas as necessidades de seu contexto. Outro profissional afirmou sobre as ementas: "*Não tive acesso a essas ementas. Por favor, caso as tenha, poderá compartilhar?*". O comentário do professor demonstra que ele não recebeu orientação adequada, provavelmente atua em um *campus* em início de atividades e ainda não tem a informação de que as ementas das disciplinas se localizam, ou deveriam se localizar, nos planos pedagógicos dos cursos.

Conhecimento sobre os fundamentos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica – EMIEPT

As respostas dos professores sobre o conhecimento dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos do EMIEPT indicaram que a maior parte (11) já havia realizado várias leituras e discussões em seu contexto profissional ou acadêmico, classificando seu conhecimento como médio. Três profissionais indicaram que possuem conhecimento profundo; um classificou seu conhecimento como fraco, pois havia feito algumas leituras na época do concurso apenas, e dois professores alegaram não possuir conhecimento algum sobre o assunto. Um professor preferiu não responder.

Gráfico 6 – Conhecimento sobre os fundamentos do EMIEPT



Um dos profissionais que apontou ter conhecimento médio sobre o assunto justificou sua resposta com o seguinte comentário: “Mas, penso que isto não está claro nem para a instituição. De fato, a grande maioria dos PPP estão em construção”¹⁰. O comentário desse profissional parece salientar o processo de construção de identidade institucional, bem como da própria área de atuação dentro da instituição.

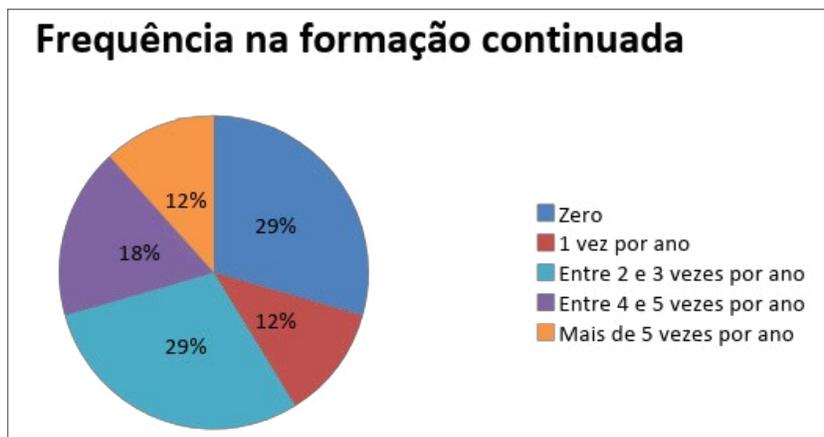
O que se percebe é que os fundamentos do EMIEPT, bem como os principais documentos que dão suporte a essa modalidade de ensino, deveriam postular tempos e espaços estabelecidos institucionalmente para que os profissionais pudessem tomar parte em reflexões coletivas nos *campi*. Seria uma oportunidade de formação continuada em serviço que teria o formato de grupos de estudos, grupos de formação, oficinas, palestras, entre outros. Segundo Tardif (2000, p. 115), o “professor é um sujeito

¹⁰ PPP: Projeto Político-Pedagógico.

que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”. Nessa linha, a formação continuada deve oportunizar o reposicionamento das práticas a partir dos significados atribuídos pelo docente às discussões em um movimento que possibilitaria teorizar as práticas. Esse processo se daria por meio da reflexão coletiva sobre elementos particulares do contexto do EMIEPT que dificilmente entram nas discussões da graduação ou pós-graduação da área de letras.

Com relação à frequência com a qual a instituição oferece formação continuada sobre os fundamentos do EMIEPT, a quantidade de profissionais que afirma ter a oportunidade de participar de formação entre duas e três vezes por ano e os que afirmam não ter oportunidade alguma de formação institucional foi a mesma (5). Dois professores afirmam participar de formação uma única vez por ano, três afirmam ter a oportunidade entre quatro e cinco vezes por ano e dois, mais de cinco vezes por ano. Um professor comentou: *“atualmente estou estudando sobre isso, pois se constitui objeto do meu doutorado”*.

Gráfico 7 – Frequência na formação continuada



Os dados com relação ao conhecimento que o professor considera ter sobre os fundamentos do EMIEPT parecem se distanciar dos dados referentes à quantidade de formação oferecida pela instituição. Parece haver indícios de que os professores têm buscado conhecimento de outras formas que não a formação continuada, que poderia ser ofertada na/pela instituição, talvez por meio de leituras ou estudos de pós-graduação.

A questão relativa ao tipo de formação que se busca oferecer nas aulas de LI foi analisada a partir da relação de proximidade ou distância que o professor estabelece quando enumerou de 1 a 5 (do mais próximo para o mais distante) as seguintes proposições: a) preparação para atuar em seu futuro contexto profissional; b) preparação para exercer sua cidadania de forma consciente; c) preparação para os processos seletivos para o ensino superior; d) preparação para ter êxito nas disciplinas técnicas. A análise das respostas considerou a frequência de atribuição dos números, apresentando a seguinte configuração:

Figura 2 - Frequência de contemplação de proposições

Relação Proximidade/ Distância	Quantidade total de respostas	Frequência de Contemplação Proposições
1	12	5 - preparação para exercer sua cidadania de forma consciente 3 - preparação para os processos seletivos para o ensino superior 4 - preparação para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários à sua formação geral
2	11	3 - preparação para exercer sua cidadania de forma consciente 7 - preparação para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários à sua formação geral 1 - preparação para atuar em seu futuro contexto profissional
3	11	6 - preparação para atuar em seu futuro contexto profissional 4 - preparação para os processos seletivos para o ensino superior 1 - preparação para exercer sua cidadania de forma consciente
4	09	4 - preparação para atuar em seu futuro contexto profissional 4 - preparação para os processos seletivos para o ensino superior 1 - preparação para ter êxito nas disciplinas técnicas
5	11	7 - preparação para ter êxito nas disciplinas técnicas 4 - preparação para os processos seletivos para o ensino superior

Com a soma da frequência das proposições que foram mais contempladas, na escolha dos professores, com os valores 1 e 2, obtivemos a média das proposições que mais se aproximam da formação buscada nas aulas de LI. Realizando o mesmo processo com os valores 4 e 5, obtivemos as proposições que mais se distanciam da formação objetivada e, finalmente, consideramos as proposições restantes, que apareceram com valores 3 e 4, como

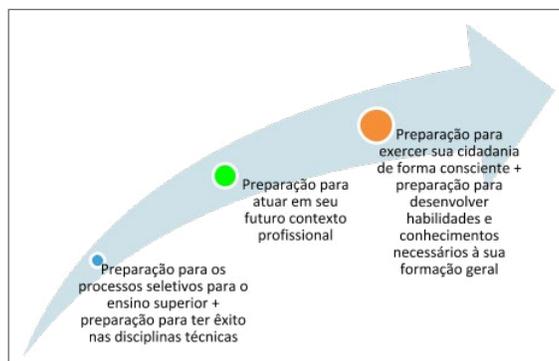
intermediárias. Assim, por exemplo, a frequência das proposições “preparação para exercer sua cidadania de forma consciente”, somada à “preparação para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários à sua formação geral”, nos níveis 1 e 2 (mais próximos), resulta em 21 contemplações. Realizando essa análise para todos os níveis, pudemos construir a seguinte escala da relação de proximidade/distância:

Figura 3- Proposições docentes

Soma	Total	Proposições
1 + 2	21	Preparação para exercer sua cidadania de forma consciente + Preparação para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários à sua formação geral
3 + 4	10	Preparação para atuar em seu futuro contexto profissional
4 + 5	16	Preparação para os processos seletivos para o ensino superior + Preparação para ter êxito nas disciplinas técnicas

A figura a seguir busca ilustrar a relação de proximidade/distância das proposições, considerando a natureza da formação que o estudante do EMIEPT recebe na aula de língua inglesa, segundo a análise das escolhas dos professores da disciplina.

Figura 04 – Objetivos da formação na aula de LI



Com essa figura, pode-se observar que as escolhas feitas pelos professores e professoras da disciplina de LI estão muito mais ligadas à perspectiva de formação omnilateral, não deixando de lado a formação técnica profissionalizante, mas também não a colocando como prioridade. Percebe-se, por parte dos docentes, conforme Tarini e Ribeiro (2009), que há uma preocupação com as questões culturais, de gênero, raça e etnia nessa posição de formação para a cidadania consciente.

Apontamentos finais

Com os dados gerados, é possível compreender o perfil de parte dos professores e professoras de LI do IFPR (visto que nem todos participaram), desde faixa etária, gênero, até a formação e a experiência profissional, bem como as escolhas quanto às questões de abordagens metodológicas em cursos tão diversos no âmbito das áreas técnicas ofertadas pela instituição.

A análise e a discussão das respostas aos questionários trouxeram à tona problemas que talvez pudessem ser melhor administrados, se implementadas as seguintes sugestões: a) construção de uma política institucional de formação continuada que estabeleça parâmetros de formação nos *campi*; b) estabelecimento de tempos e espaços em calendário institucional para a reflexão coletiva sobre os fundamentos do EMIEPT; c) valorização do ensino da LI por meio da contratação de profissionais com vagas exclusivas para a disciplina. Especialmente sobre o último item, não poderíamos nos furtar a reconhecer que profissionais com formação elevada já há muito devem ter

trilhado caminhos acadêmicos que privilegiaram uma ou outra área; assim, exercer sua profissão na sua área de formação tornaria um pouco menos complicada a tarefa de trabalhar na multiplicidade de cursos de diferentes áreas técnicas e níveis presentes nos institutos federais.

Sobre a formação oferecida pela instituição, é importante destacar iniciativas recentes que não estavam presentes na época de coleta de dados. Uma delas são os Cafés Pedagógicos, iniciativas que se repetiram ao longo do ano de 2018, trazendo propostas de reflexão coletiva por meio de palestras com uso de vídeo conferências, sendo uma iniciativa da Pró-reitoria de Ensino do IFPR. Outra iniciativa da Pró-reitoria de Planejamento, com a criação do Centro de Línguas – CELIF, foram os encontros de formação, apresentações e debates com professores de línguas, realizados em 2017 e 2018.

Referências bibliográficas

FERRARINI-BIGARELI, Marlene Aparecida. **O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

INCERTI, T. G. V.; CARVALHO, A. M. de; CASAGRANDE, L. S. As mulheres docentes do IFPR e a questão de gênero: protagonistas ou coadjuvantes no processo formativo dos cursos técnicos? In: **Cadernos de Gênero e tecnologia.** ISSN 18079415, Curitiba, v. 10, n. 35, p. 40-57, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/7410/4611> Acesso em: 10 nov. 2018.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf> Acesso em: 6 abr. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna.** Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf> Acesso em: 20 jan. 2016.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

TARINI, A. M. F. L; RIBEIRO, I; Formação de professores de línguas: da reflexão à produção de materiais de ensino enquanto prática social. In: FERREIRA, A. de J.(Org) **Formação de professores de línguas: investigações e intervenções.** Cascavel, PR, Edunioeste, p. 85-100, 2009.

LÍNGUAS EM INTERAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA UTILIZANDO A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

- Andréa Luciane Buch Bohrer
- Kelly Cristinna Frigo Nakayama
- Guilherme Sachs

Introdução

Na atualidade, tanto a língua inglesa como a espanhola destacam-se por sua importância no mundo pessoal e profissional. Assim, a aproximação dos estudantes com as línguas estrangeiras ofertadas no IFPR (inglês e espanhol) é de suma importância. Para isso, apresentamos a música como um elo de contato, tendo em vista a identificação dos estudantes com essa atividade. O projeto Talentos do IFPR incentiva os participantes a interagirem e praticarem essas línguas por meio de estudo e de apresentações artísticas. Como metodologia, convidamos todos os estudantes a fazerem parte do projeto. Aqueles que demonstraram interesse foram orientados a escolher músicas de sua preferência, independentemente do gênero musical. Para a Mostra de 2018, foram estudadas canções com o auxílio de uma professora de inglês, uma professora e um professor de língua espanhola. Os estudos focaram a pronúncia, o vocabulário e os aspectos socioculturais da música escolhida, como as expressões idiomáticas. No dia 17 de agosto, 26 estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao En-

sino Médio atuaram em 31 apresentações para aproximadamente 600 visitantes, nos períodos da manhã e tarde. Desse modo, eles desenvolveram a aprendizagem das línguas inglesa e espanhola e as usaram em ações concretas, trabalhando aspectos emocionais e culturais. A experiência contribuiu para a autoestima dos estudantes, bem como promoveu a autonomia e a confiança para o uso das línguas estrangeiras.

Muitas técnicas e metodologias foram desenvolvidas a fim de facilitar e estimular os estudantes na aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs). Com o objetivo de uma aprendizagem cada vez mais significativa, buscando mudanças e inovações nos nossos procedimentos, conteúdos e metas, inúmeras pesquisas têm buscado compreender novos métodos e ações que facilitem o processo de aquisição de uma LE.

Sabemos o quanto é importante para o desenvolvimento e o crescimento pessoal e profissional aprender uma nova língua. A possibilidade de compreender e interagir no entorno são fatores que motivam esse aprendizado. No entanto, ainda observamos alunos com pouco interesse pelas línguas estrangeiras, por considerarem-nas desnecessárias ou por terem dificuldades de se expressar nas várias situações de ensino-aprendizagem. Para o desinteresse e desmotivação, contribuem as propostas de atividades descontextualizadas, sem continuidade e com conteúdos e exercícios que se repetem ao longo dos anos escolares. Nesse sentido, justifica-se a necessidade de buscarmos novas estratégias de ensino a fim de despertar no estudante uma nova perspectiva quanto às línguas estrangeiras. Sendo assim, a música apresenta-se como um instrumento nesse processo de aprendizagem que,

mesmo não sendo uma novidade nas nossas práticas de sala de aula de LE, pode sempre receber um novo olhar, uma nova forma de ser abordada, possibilitando um estreitamento nos laços entre o aprendiz e a língua (SOUZA, 2014).

A Abordagem Comunicativa (AC) nos anos 80 causou uma mudança na perspectiva sobre a língua estrangeira. Na AC, “a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.” (LEFFA, 1988, p. 153). Assim, o uso da música passou a ser empregado com mais frequência em sala de aula como um dos elementos mediadores entre o contato cultural e o aprendizado da segunda língua. Evidências históricas demonstram que a música é usada como instrumento de aprendizagem de línguas desde a Idade Média, quando servia para o ensino do latim (SOUZA et al, 2017). Segundo Griffiee (1992 *apud* GOBBI, 2001, p.12) “a música, por muitas vezes, é reflexo de uma cultura, pois representa crenças, valores, hábitos, enfim, as tradições de um povo”. Acreditamos que a música representa um conhecimento de mundo, capaz de envolver um contexto histórico-social e aproximar pessoas em torno de diversos assuntos pertinentes da sociedade cotidiana, enriquecendo, também, o repertório cultural dos envolvidos. Assim, como a aprendizagem de uma LE, a música em (e para o ensino de) língua estrangeira, auxilia no processo de reconhecimento do outro, promovendo uma educação para interculturalidade.

A seguir, apresentaremos alguns pressupostos teóricos que fundamentaram a construção de nossas ações. Em seguida, faremos um relato da experiência que contou com um professor e duas professoras de língua estrangeira do IFPR, *Campus Te-*

lêmaco Borba, e com alunos do primeiro ao quarto anos dos seguintes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Automação Industrial, Informática para Internet, Jogos Digitais e Mecânica. O presente artigo tem por objetivo mostrar a utilização da música como um dos elementos mediadores no ensino-aprendizagem da língua inglesa e da língua espanhola.

A influência da música na aprendizagem de língua estrangeira

Para Baralo (2000), a expressão oral constitui uma destreza ou habilidade de comunicação que não possui sentido sem a compreensão, sem o processamento e a interpretação. Assim, o contexto da sala de aula pode favorecer tanto a expressão oral como a compreensão auditiva, promovendo um espaço de discussão, análise e interpretação de diferentes textos orais, como vídeos, filmes e músicas. Nesse sentido, o trabalho com a música na sala de aula ganha relevância, pois se trata de uma manifestação artística presente no dia a dia dos estudantes, além de contemplar a ludicidade. Moreno (2003) pontua algumas vantagens do aspecto lúdico, como o favorecimento do contato entre os alunos, bem como a cooperação social, uma das estratégias indiretas de aprendizagem e comunicação. Além disso, para a autora, o lúdico favorece a confiança e a desinibição, o que diminui o nível de ansiedade. A ludicidade também promove a capacidade criativa e propicia a consolidação de alguns saberes, ou seja, caracteriza-se como uma estratégia cognitiva tanto necessária como afetiva.

Para Alanso & Zipman (2003), a música é um dos recursos mais lúdicos nas aulas de língua estrangeira. Para as autoras, trata-se de um instrumento de expressão e comunicação. Com a música, é possível abordar aspectos linguísticos, como vocabulário, expressões idiomáticas, gírias, além de aspectos socioculturais sobre a origem do/a cantor/a ou banda. Ritmo, melodia e tom de voz são questões delicadas de serem trabalhadas. Geralmente estes elementos são focados por um/a professor/a com formação específica. Dessa forma, quando se trabalha com música na sala de aula de língua estrangeira, não há intenção de interferir no trabalho de um profissional específico da área, mas sim de promover o uso da língua e seu significado, ou seja, estabelecer conexão entre música e comunicação.

Quem não gosta de música? É muito difícil alguém responder negativamente a essa pergunta. Independentemente do gênero musical, a maioria das pessoas aprecia essa arte. Então, elas podem ser excelentes textos e pretextos para a atividade didática (ALONSO & ZIPMAN, 2003), já que se trata de um elemento motivador por si só. Para as autoras supracitadas, toda canção possui uma cápsula cultural interna com informação social. Alonso & Zipman (2003) destacam, também, que a música é um autêntico veículo de informação linguística, permitindo, em sala de aula, a exploração desde o ponto de vista fônico até o sintático e léxico-semântico.

Souza et al. (2017) acrescentam que a música tem a capacidade de estimular funções do cérebro, atuando na memória, no controle motor, na linguagem e na emoção. Segundo as autoras, estimular essas áreas favorece o desenvolvimento cognitivo e, con-

sequentemente, auxilia o processo de assimilação, concentração e percepção. Murphey (1994) ressalta, assim como as autoras já citadas, que a utilização da música no ensino de língua estrangeira favorece a memorização, pois leva descontração para a sala de aula, possibilita um trabalho de repetição sem se perder a motivação e contribui com muitas oportunidades para discutir várias temáticas que podem estar relacionadas a cada canção. Dessa forma, o trabalho com a música no ensino de língua estrangeira contribui para que o interesse dos alunos sobre este processo de aprendizagem seja potencializado e mantenha-se em constante motivação.

A música desperta um interesse positivo entre os estudantes, oferece múltiplas possibilidades de integração de temas culturais e relação entre diferentes saberes (SANTOS, SOMMERMAN, 2009). Apresentar música aos estudantes é apresentar cultura. Para Kramersch (1998), língua e cultura são elementos indissociáveis, o que fundamenta e justifica essa abordagem nas aulas de línguas.

Com relação ao inglês e ao espanhol, podemos pontuar alguns questionamentos. As músicas em inglês estão presentes com mais intensidade na vida das pessoas, pois são veiculadas pelas mídias com maior frequência. Atualmente, as canções em espanhol ganham espaço nas rádios, TV e mídias sociais, o que favorece o contato com a língua e a valoriza. Esse fator não justifica o fato de o professor trabalhar apenas com músicas recorrentes nos meios de comunicação, mas a “imersão” cotidiana pode contribuir para favorecer e incentivar o uso tanto do inglês como do espanhol. É relevante salientar que músicas folclóricas e tradicionais também podem ser estratégias para a aprendizagem

cultural, como por exemplo, a canção “El condor pasa”, declarada Patrimônio Cultural da Nação (Peru) em 1993. Composta em 1913 pelo peruano Daniel Alomia Robles (com letra de Julio de La Paz), a canção se caracteriza como uma denúncia social sobre a exploração do assentamento mineiro Yapaq de Cerro de Pasco, no Peru. O condor, na música, é símbolo da liberdade.

No entanto, estudantes demonstram grande interesse por músicas recorrentes nas mídias, especialmente as que fazem parte de trilhas sonoras de séries (muito apreciadas pelos jovens na atualidade) ou filmes. Sabemos que, com maior ou menor intensidade, a música faz parte da vida das pessoas, despertando nelas sentimentos e emoções diversas. A utilização do gênero textual “música” no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras ajuda a contextualizar e dar sentido à aprendizagem. Por meio da música, além de discutir temas polêmicos relacionados à vida dos alunos e o mundo em geral, é possível dar condições ao aluno de descontrair, ter segurança e facilidade de aprender, encontrando a motivação necessária para conhecer a língua, possibilitando muito mais que o aprendizado de um código linguístico, mas oportunizando-lhes conhecer diversas culturas e diferentes realidades.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Língua Estrangeira (DCE, SEED, 2007, p. 29), é preciso que “(...) a aula de língua estrangeira constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural (...)”. As DCEs também ressaltam que as aulas de língua estrangeira devem possibilitar ao aluno ver o mundo de uma forma mais ampla, conscientizando-o do papel das línguas na sociedade, de seu

valor e de seu poder de integração, fazendo com que o aluno se perceba membro integrante da sociedade e participante ativo do mundo. Uma das metas da língua estrangeira, também de acordo com as DCEs (PARANÁ, 2008), é que o aluno seja exposto a situações significativas e relevantes para a utilização da língua que está aprendendo. A música pode ser usada como instrumento para atingir essa meta, uma vez que motiva e desperta no aluno a vontade de aprender, trabalhando as habilidades da língua e os componentes do sistema linguístico.

Apesar dos avanços nos métodos e abordagens, ainda temos visto o ensino de línguas estrangeiras pautado na prática da tradução de vocabulário e no estudo gramatical. De acordo com Leffa (1988), a primeira e a mais antiga das abordagens é o Método da Gramática e Tradução (Grammar Translation Method). Seu surgimento se dá através do interesse pela cultura greco-latina no Renascimento. De acordo com Leffa (1988), esse método é usado até hoje com diversas adaptações e finalidades mais específicas, embora seja bastante criticado. A escrita vem como elemento de maior ênfase, deixando a pronúncia e a entonação de lado. Sendo assim, a habilidade de fala quase nunca é praticada, pois a grande maioria dos exercícios são escritos. Para os alunos, se mostra como uma prática desanimadora. Nesse sentido, o presente estudo busca verificar se a música como método aplicado ao ensino de língua estrangeira pode mostrar-se interessante na construção do conhecimento, possibilitando, até mesmo, um melhor desenvolvimento da leitura nas línguas alvo.

Duff e Maley (1990) propõem inúmeras técnicas de manipulação textual, sendo que Santos Asensi (1990), com base nes-

ses autores, elaborou um quadro para o trabalho com músicas. No entanto, as propostas acabam sendo bastante estruturalistas, apresentando técnicas de redução, expansão, substituição, mudanças de formato, entre outros.

Ao contrário do que se exemplifica para a realização de atividades com música, o presente projeto optou pela “liberdade” de escolha das canções, interferindo o menos possível na criação musical e autoral.

Com este projeto, intencionamos privilegiar a diversidade de linguagens na escola (MOURA & ROJO, 2012), bem como as relações entre os diferentes saberes (SANTOS & SOMMERMAN, 2009) que podem ser vislumbrados por meio da música.

Considerando esse interesse, o projeto Talentos do IFPR, que será apresentado na sequência, possibilita aos estudantes, participantes da ação, a escolha das canções que gostariam de cantar.

Relato de um projeto utilizando a música nas aulas de LE

O relato a seguir aconteceu no IFPR, *Campus* Telêmaco Borba, no primeiro semestre de 2018, nas aulas de língua inglesa e de língua espanhola, oferecidas aos alunos dos primeiros aos quartos anos dos seguintes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Automação Industrial, Informática para Internet, Jogos Digitais e Mecânica. No nosso *campus*, o ensino médio constitui-se de quatro anos, sendo que as turmas têm aulas de Espanhol nos dois primeiros anos e de Inglês nos dois últimos, com uma carga horária de duas aulas de línguas, geminadas e com duração de sessenta minutos cada, por semana.

- Atividades desenvolvidas

Neste projeto, as atividades desenvolvidas foram divididas em cinco etapas: A) atividades com músicas nas aulas de Língua Inglesa e Língua Espanhola; B) apresentação do projeto *Talentos do IFPR*; C) convite aos alunos que gostariam de se apresentar no dia da Mostra de Cursos; D) ensaio das músicas a serem apresentadas, principalmente no que diz respeito à parte linguística, ajudando os alunos com a pronúncia e deixando-os, assim, mais confiantes; e E) apresentações de canções na Mostra de cursos do IFPR em 2018.

A identificação dos estudantes com interesse para cantar ocorreu entre abril e julho de 2018. Os estudantes não são obrigados a participar do projeto, mas sim convidados. Mesmo as atividades de músicas sendo muito exploradas na maioria das salas de aula para instigar a exposição oral, ampliar vocabulário, melhorar a pronúncia, trabalhar estruturas da língua alvo, entre outros, muitos participam pouco ou não se expõem. Apesar do desejo de cantar, muitos adolescentes temem o julgamento dos demais, conforme relataram em conversas com os docentes. Mesmo para os que não participaram do projeto, o contato com as músicas durante as aulas certamente colaborou com a aprendizagem da língua.

Todos foram orientados com base na mesma metodologia. Os estudantes decidiram se cantariam individualmente, em dupla ou em grupo. Eles selecionaram a(s) música(s) para apresentar na Mostra, com algumas sugestões dos orientadores. Após a seleção, iniciaram os ensaios com o apoio dos professores de línguas, os quais auxiliaram especialmente na pronúncia e na

compreensão sobre o gênero textual e acerca do conteúdo. Saber a tradução das músicas que estavam ensaiando também foi bastante positivo para que pudessem interpretar as canções. Esse aspecto garantiu que os ensaios e as apresentações não se tornassem atividades mecânicas com relação às línguas estrangeiras, uma vez que há o risco de que as letras sejam decoradas acriticamente.

Além da decisão sobre as canções, os alunos também decidiram se cantariam com *playback* da melodia ou se o acompanhamento viria através de instrumentos musicais.

Foi possível observar que os estudantes se dedicaram bastante às apresentações, pois queriam ser avaliados positivamente pela comunidade e pelos colegas. Mostraram aos visitantes que nos cursos técnicos integrados do Ensino Médio temos duas línguas estrangeiras. No dia do evento, mesmo com certo nervosismo dos participantes, todos prestigiaram as apresentações, tecendo elogios. Para além da mera apreciação de afinação, técnica vocal etc., os elogios avigoram a autoestima estudantil, servindo como um reforço positivo para seu processo de aprendizagem da LE.

- Metodologia

O projeto Talentos do IFPR foi desenvolvido a partir dos seguintes critérios: convite a todos os estudantes; identificação dos estudantes que demonstraram interesse em cantar; ensaio das músicas para cantar na Mostra de cursos do IFPR; e apresentações. Consideramos o desejo de cantar dos estudantes, bem como a falta de receio para a exposição, e não suas habilidades para o canto. Convidamos todos os estudantes, sem restrições, e ensaiamos com aqueles que demonstraram interesse em participar do projeto e tinham disponibilidade.

As apresentações foram realizadas na sala 20-02 do IFPR, *Campus* Telêmaco Borba, em 17 de agosto de 2018. As escolas convidadas e os visitantes acompanhados pelos pais eram conduzidos até esse espaço, onde as coordenadoras do projeto faziam uma breve introdução, destacando o objetivo central: “aproximar os estudantes da língua alvo por meio da música”. Como havia muitos estudantes para cantar, a cada grupo que recebíamos, duas apresentações eram realizadas, sendo uma em espanhol e uma em inglês, sempre revezando os grupos. Essas apresentações tiveram no máximo dois minutos, a fim de não monopolizar o tempo dos visitantes, pois havia outros espaços para visitaçãõ.

Nessas apresentações foram usados microfones, caixas de sons, suporte para partitura, computador e instrumentos musicais. As cadeiras na sala foram distribuídas em semicírculo, dando um aspecto de recital. A maioria das carteiras foi retirada. Os alunos se apresentavam próximo ao quadro negro, formando ali uma espécie de palco. A proximidade com o público fez com que as apresentações ficassem muito receptivas por parte dos visitantes.

- Resultados

No dia 17 de agosto de 2018, na Mostra de Cursos do IFPR, na sala 20-02, as coordenadoras do projeto “Talentos do IFPR” se reuniram para apresentar os resultados dos ensaios para a comunidade e escolas visitantes. O evento contou com a participação de vinte e seis estudantes dos 1º, 2º, 3º e 4º anos dos cursos técnicos integrados, conforme descrito na tabela. Trinta e uma apresentações foram realizadas, sendo dezesseis em espanhol e quinze em inglês.

As apresentações ocorreram no período da manhã e da tarde. Foram realizadas duas apresentações para cada grupo de visitantes. Aproximadamente seiscentas pessoas visitaram a mostra. Os visitantes eram divididos em grupos à medida que chegavam. Recebemos na sala de inglês, dezesseis grupos com aproximadamente 35 pessoas cada, atendendo cerca de 560 pessoas no total. Segue a descrição detalhada na tabela 1.

Tabela 1 com detalhes das apresentações

PERÍODOS MANHÃ: GRUPOS 1 A 8 TARDE: GRUPOS 9 A 16	MÚSICAS (autores) E ESTUDANTES (cursos) ¹¹
GRUPO 1	<u>Ser mejor (Violetta)</u> <u>Perfect (Ed Sheeran e Beyoncé)</u> : estudantes (Info 3) e (Mec 3)
GRUPO 2	<u>Nuestro camino (Violetta)</u> : estudantes (Mec 2a) e (Mec 3) <u>Halo (Beyoncé)</u> : estudantes (Mec 4) e (Auto 2a)
GRUPO 3	<u>Margarida (música autoral em espanhol)</u> : estudantes (Mec 2b) e (Mec 2b) <u>Stand by me (Playing for Change)</u> : estudantes (Auto 3a) e (Auto 3a)
GRUPO 4	<u>En mi corazón tu vivirás (Phil Collins)</u> : estudante (Mec 4) e (Auto 3a) <u>Happy judgementday (Neck Deep)</u> : estudantes (Mec 2b) e (Mec 2b)
GRUPO 5	<u>Amárrame (Mon Laferte)</u> : estudantes (Info3) e (Info 3) <u>Oh! Darling (The Beatles)</u> : estudantes (Mec 2a) e (Mec 3)
GRUPO 6	<u>Limón y sal (Julieta Venegas)</u> : estudante (Info 2), (Mec 2b) <u>I found (Amber Run)</u> : estudante (Info 4) e (Info 4)
GRUPO 7	<u>Believer (Imagine Dragons)</u> : estudantes (Mec 4), (Mec 2b) e (Mec 2b) <u>Aprender a quererte (Morat)</u> : estudantes (Auto 2a), (Auto 2a) e (Auto 2a)

Continua

¹¹ Os nomes dos estudantes foram retirados nesta apresentação. Os cursos de Automação Industrial, Mecânica e Informática Integrados ao Ensino Médio são representados pelas suas iniciais, acrescido pelo número que indica o ano e pela letra que indica a turma.

GRUPO 8	<u>I have nothing (Whitney Houston):</u> estudantes (Info3) e (Info 3) <u>Ser mejor (Violetta):</u> estudantes (Auto 2b), (Auto 2a) e (Auto 2a)
GRUPO 9	<u>Stand by me (Playing for Change):</u> estudantes (Auto 3a), (Auto 3a) e (Mec 2b) <u>Corre (Jesse & Joy):</u> estudantes (Mec 2a) e (Mec 2a)
GRUPO 10	<u>Recuérdame (Carlos Rivera):</u> estudantes (Auto 1) e (Auto 1) <u>Hold on (Chord Overstreet):</u> estudante (Info 1)
GRUPO 11	<u>Ecos de amor (Jesse & Joy):</u> estudante (Auto 2a) <u>I have nothing (Whitney Houston):</u> estudantes (Info 3) e (Info 3)
GRUPO 12	<u>Photograph (Ed Sheeran):</u> estudantes (Info3) e (Mec 3) <u>Ser mejor (Violetta):</u> estudantes (Auto 3a), (Auto 2a) e (Auto 1)
GRUPO 13	<u>Give me Love (Ed Sheeran):</u> estudantes (Auto 2a) e (Auto 2 a) <u>Corre (Jesse & Joy):</u> estudantes (Mec 2a) e (Mec 2a)
GRUPO 14	<u>Margarida (música autoral em espanhol):</u> estudantes (Mec 2b) e (Mec 2b) <u>Hallelujah (Pentatonix):</u> estudante (Info 2)
GRUPO 15	<u>Limón y sal (Julieta Venegas):</u> estudantes (Mec 3), (Mec 2b) e (Info 2)
GRUPO 16	<u>Photograph (Ed Sheeran):</u> estudantes (Info3) e (Mec 3) <u>Fotografía (Juanes):</u> estudante (Info 2)

O principal evento do projeto “Talentos do IFPR” foi enriquecedor. Nós conseguimos: projetar o trabalho realizado nas disciplinas de espanhol e inglês; valorizar a autoestima dos estudantes; oferecer oportunidades reais de uso dessas línguas; promover positivamente as ações culturais realizadas no *campus* e despertar o interesse das escolas convidadas e dos visitantes individuais. Os professores que acompanhavam os grupos elogiaram muito o projeto e a apresentações dos estudantes. Da mesma forma, os estudantes que se apresentaram relataram sua satisfação ao final do evento.

Considerações finais

O projeto “Talentos do IFPR”, por meio de práticas e apresentações, tem contribuído para enriquecer a aprendizagem, a participação, a autoestima e a proximidade com as línguas espanhola e inglesa. Para Medina (2002), a música é considerada como recurso mobilizador no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

O trabalho realizado com os estudantes foi bastante significativo. Além de cantarem em inglês e espanhol, também estão aprendendo a ser e a fazer parte de comunidades imaginadas de cantores internacionais que se expressam nessas línguas (SOUZA, 2014). Assim, essas relações permeiam a construção de identidade dos estudantes, motivando ou constrangendo a aprendizagem. No caso de nosso projeto, há preocupação constante para que não haja constrangimento, mas sim uma possibilidade de uso da língua estrangeira por meio da música. Norton (2010) entende que o uso da língua alvo é condição necessária ao desenvolvimento da aprendizagem. Assim, quanto mais exposição, prática e interação, maior a proficiência e possibilidades de identidades (SOUZA, 2014).

Por meio da música, os estudantes perceberam que podem aprender e usar o inglês e o espanhol em situações concretas, reais. Ao aprender as letras e cantar, começaram a perceber seu desenvolvimento, sentindo-se motivados a participar e a se expor.

O projeto “Talentos do IFPR” contribuiu para os usos efetivos das línguas estrangeiras em questão. Os estudantes usaram a língua em contextos reais por meio do lúdico, tendo, também, a oportunidade de ampliação do repertório sociocultural e linguístico.

Portanto, a expressão oral por meio da música e do canto colaborou para a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes, que passam a demonstrar mais segurança e autonomia. Dessa forma, sentem-se mais motivados a aprender e a arriscarem-se na língua estrangeira para além dos muros da escola. Sem contar a já mencionada atitude de reconhecimento do outro e a promoção de uma educação intercultural.

Referências bibliográficas

ALONSO, M. C. G. P.; ZIPMAN, S. B. S. Trabajar con música y canciones en la clase de E/LE. In: **Actas del X Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes**. El componente lúdico en la clase de español lengua extranjera. São Paulo: Consejería de educación en Brasil, 2003.

BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. In: **Cara-bela**. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. Madrid: Sgel, 2000.

DUFF, A.; MALEY, A. **Literature**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem de língua inglesa**. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, 2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHL, H. L.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MEDINA, S. L. Using music to enhance second language acquisition: From theory to practice. In Lalas, J. & Lee, S. (Eds.). **Language, literacy, and academic development for English language learners**. Boston: Pearson Education Publishing, 2002.

MORENO, C. Actividades lúdicas para la clase de E/LE. In: **Actas del X Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes**. El componente lúdico en la clase de español lengua extranjera. São Paulo: Consejería de educación en Brasil, 2003.

MOURA, E.; ROJO, R. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MURPHEY, T. **Music & song**. Oxford University Press, 1994.

NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN, M. P. (Ed.). **Learner contributions to language learning: new directions in research**. Harlow, England: Pearson Education, 2001. p. 159-171.

_____. Language and identity. In: HORNBERGER, N. H.; MCKAY, S. L. (Ed.) **Sociolinguistics and language education**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010, p. 349-369.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. (Orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Conceitos e práticas na educação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, J. A. **Questionando o falante nativo: representações e identidades de estudantes em um Instituto Federal de Educação**. 2014. 336f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SOUZA, S. M. da F.; CAETANO, J. M. P.; MUNIZ, V. F. S. G.; LUQUETTI, E. C. F.; PENCINATO, G. de S. A Música como Linguagem Social no Processo de Aquisição de Vocabulário. **LINKSCIENCEPLACE - Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 4, n. 5, 2017.

LET'S TALK!: ANÁLISE DA PLATAFORMA DIGITAL *FLIPGRID* PARA PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

■ Michelle Andressa Vieira Ramos

Introdução

No panorama atual, as tecnologias digitais estão presentes de forma intensa em nosso cotidiano. Nesse contexto, temos o desafio, como docentes, de aprender sobre como aproveitar esses recursos, que se fazem presentes diariamente sob forma de dispositivos móveis nas mãos de nossos alunos, para que sua utilização promova benefícios no processo de ensino-aprendizagem, assim como auxilie a suprir algumas dificuldades encontradas em sala de aula.

Uma dessas dificuldades, encontradas recorrentemente nas aulas de Língua Inglesa (LI) nas escolas públicas, consiste no desenvolvimento de trabalhos envolvendo a produção oral dos alunos, algo considerado muitas vezes difícil, ou até mesmo impossível, pela heterogeneidade dos alunos, pelo pequeno número de aulas semanais e, principalmente, pela quantidade de alunos que encontramos nas salas de aula (BRASIL, 2002). Um exemplo de ferramenta digital que pode auxiliar nessa questão, utilizada como suporte para gerenciamento, organização e avaliação das interações orais, é o *Flipgrid*. A partir dessa plataforma, é pos-

sível criar atividades para que os alunos respondam em formato de vídeo e, posteriormente, interajam entre si, de acordo com as instruções do professor.

Neste artigo, tenho por objetivo apresentar e analisar o uso da plataforma *Flipgrid* como mediadora no desenvolvimento da oralidade dos alunos em língua estrangeira, principalmente em LI. Para isso, procuro descrever o funcionamento do *Flipgrid*, assim como suas ferramentas e potencialidades, além de apresentar a proposta de atividades realizadas, analisando o resultado de sua implementação. Como aporte teórico, baseio-me na concepção da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1998; LANTOLF, 2000; 2007), além dos documentos orientadores de língua estrangeira no Ensino Médio: Parâmetros Curriculares Nacionais (2000; 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

A relevância deste estudo pauta-se na oportunidade de apresentar aos demais professores de LI um recurso que pode ser utilizado em suas aulas com o intuito de verificar e avaliar a produção oral, além de estimular a capacidade crítica de argumentação dos alunos ao incentivá-los a expressarem sua opinião na língua que estão aprendendo.

Quanto à organização deste artigo, apresento primeiramente os referenciais teóricos que o embasaram, trazendo, em seguida, a descrição das funções e potencialidades da plataforma *Flipgrid*. Então, descrevo as atividades realizadas, a metodologia utilizada para a coleta de dados e a análise após a implementação de atividades pela plataforma. Por fim, apresento os resultados obtidos e as considerações finais do estudo.

Ensino de Línguas: uma perspectiva sociocultural

A partir da teoria sociocultural, Vygotsky (1998) preconiza a interação social como fundamental para que se efetive o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, ao fazer parte de atividades que possibilitam a socialização, os educandos criam significados a partir do processo de negociação de sentidos em sua interação com os demais. Referindo-se especificamente ao ensino de línguas estrangeiras, Lantolf (2007) reforça a necessidade das atividades sociais para o aprendizado. Para o autor, esse aprendizado ocorre de acordo com a interação do indivíduo com as pessoas, objetos e eventos em seu ambiente. Além disso, ao participar de atividades colaborativas, um aprendiz auxilia o outro a partir do que já sabe, levando-os à construção conjunta do conhecimento. Para isso, é preciso que as atividades sejam significativas aos aprendizes, levando em consideração a realidade cultural de cada contexto (LANTOLF, 2000).

Considerando essas concepções, é possível notar a relevância de se elaborar atividades que favoreçam a interação social dos alunos, de forma que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira se efetive a partir de sua necessidade em utilizar a língua no discurso, por meio de tarefas que sejam significativas para o público-alvo, que promovam a colaboração e que os estimulem à negociação de sentidos.

Produção oral nas aulas de língua inglesa: pesquisas recentes

Ao buscar pesquisas que investiguem a produção oral nas aulas de LI na educação básica nos últimos anos¹², pude encontrar um trabalho que analisa como alguns materiais didáticos de LI incentivam o trabalho da oralidade (TAVARES, 2015), além de estudos que verificam o resultado após a implementação de diferentes metodologias e/ou ferramentas para o aprimoramento da produção oral dos alunos nas aulas de LI (DIAS, 2015; SILVA, 2015; LASSEN, 2017; OLIVEIRA, 2017).

Dentre os resultados encontrados a partir desses estudos, há a confirmação da necessidade de reavaliação do ensino de oralidade nas aulas de língua estrangeira nas escolas de educação básica, de forma que seja possibilitado aos alunos o acesso a uma aprendizagem eficaz nessa área (SILVA, 2015). Ao mesmo tempo, afirma-se que é possível ensinar LI nas escolas públicas, inclusive promovendo o aprimoramento da produção oral dos alunos (LASSEN, 2017; OLIVEIRA, 2017).

As pesquisas também enfatizam o papel do professor, o qual é responsável pelo diagnóstico e planejamento das ações, levando em consideração as necessidades de seus alunos (TAVA-

¹² Para a pesquisa, busquei teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), acessada pelo site <http://bdtb.ibict.br/vufind/>, por meio das palavras-chave “Produção oral língua inglesa”, as quais poderiam estar presentes em qualquer parte do trabalho, sendo filtradas pelo ano de publicação – a partir de 2015. Após a pesquisa, consulte o resumo dos trabalhos para verificar quais investigaram a produção oral nas aulas de LI na educação básica, sendo esse o interesse na busca.

RES, 2015; OLIVEIRA, 2017). A partir do conhecimento de seu público e do contexto de ensino em que atua, o docente poderá organizar atividades que sejam ricas e significativas às suas turmas, com o objetivo de desenvolver a competência interacional dos alunos por meio da promoção de colaboração, diálogo, negociação (TAVARES, 2015) e de assuntos que estejam relacionados com a realidade em que vivem (SILVA, 2015). A intervenção do professor durante as tarefas é tida como necessária para que se promova um aperfeiçoamento nos enunciados dos alunos, seja por meio de *feedback*, correções pontuais ou propostas de reformulações (DIAS, 2017).

Além disso, como auxiliares no desenvolvimento da produção oral dos alunos, são citadas algumas ferramentas e metodologias, como a produção e utilização de Material Didático Autoral (OLIVEIRA, 2017), ensino-aprendizagem por meio de performances (SILVA, 2015) e uso de ferramentas digitais (LASEN, 2017). A seguir, apresento como os documentos orientadores de língua estrangeira da educação básica nacional discorrem sobre o desenvolvimento da produção oral no Ensino Médio.

Inglês na escola pública, produção oral e tecnologia: legislação e prioridades

Em relação à produção oral, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, citam dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, a escolha entre o vocabulário que

melhor reflita a ideia que se pretende comunicar, a utilização de mecanismos de coesão e coerência na produção oral e escrita, além do uso de estratégias verbais e não verbais com o objetivo de compensar falhas na comunicação. As Orientações Educacionais Complementares a esse documento, denominadas como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM+, também da área de Línguas, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002), destacam, dentre os conceitos estruturantes e as competências gerais da área de Língua Estrangeira Moderna, no eixo de Representação e Comunicação, a Interlocução, a qual é definida como

Possibilidade de produção e intercâmbio de enunciados em situações de uso, falado ou escrito, segundo intenções dos falantes, num mesmo código linguístico. Na oralidade a interlocução se processa nos diálogos em situações do cotidiano, como ao se pedir informação e se obter resposta, por exemplo (BRASIL, 2002, p. 96).

Com é possível observar, há um destaque no documento quanto à interação dos aprendizes como parte do processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Além disso, os PCNEM+ reforçam a importância do diálogo para que seja efetivada a interlocução entre os falantes. Em consonância com esse documento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) – reafirmam a necessidade de preparar os alunos para a comunicação em língua estrangeira, estimulando o diálogo de maneira contextualizada e podendo ser formulado em diferentes níveis, de acordo com as necessidades do contexto. Quanto ao conteúdo a ser ensinado, o documento destaca que é preciso con-

siderar as relevâncias regionais. Ao referirem-se às tecnologias digitais, os PCNEM+ (BRASIL, 2002) ressaltam que

A aplicação de tecnologias da informação amplia as possibilidades de busca de informações em outro idioma. No caso do Inglês, é importante considerar também que conhecimentos da língua são instrumentos de acesso ao ciberespaço, uma vez que grande parte do vocabulário usual da informática emprega a língua inglesa, idioma que também predomina nos *sites* da internet (p. 100).

Portanto, o documento afirma a relevância da utilização dos ambientes virtuais como instrumento para o aprendizado da LI, tendo em vista, principalmente, a quantidade de conteúdo da internet disponível na língua. Diante de tais considerações, apresento, a seguir, uma ferramenta digital com a potencialidade de facilitar o diálogo, e, assim, promover a interlocução e o consequente aprendizado da LI.

FLIPGRIP : características e potencialidades

O *site* <www.flipgrid.com>, disponível em inglês, funciona como uma plataforma online gratuita de vídeos. Ao acessar e criar uma conta no site, o educador tem a possibilidade de criar suas *grids*, que funcionam como salas de aula e, dentro delas, as atividades que irá propor – chamadas de *topics* –, as quais, por sua vez, deverão ser respondidas pelos alunos.

Para responder à atividade, o aluno deve gravar um vídeo de acordo com as instruções dadas. O educador tem a opção de determinar o tempo máximo do vídeo a ser gravado e de

permitir ou não que os demais colegas respondam ao vídeo com outra gravação. Os *topics* podem conter uma senha, a qual restringe o acesso a quem possui-la. Pode ser adicionada uma dica, denominada como *tip*, a qual aparece em destaque para ajudar na realização das atividades. Ademais, o educador pode selecionar se deseja que os alunos acessem apenas com o e-mail da instituição de ensino em que estão inseridos, ou se podem ter acesso utilizando qualquer conta de e-mail.

O *site* disponibiliza ao professor a opção de *feedback*, com a qual pode definir como pretende avaliar as produções. Pode ser escolhida a opção *basic feedback*, para que seja avaliado o desempenho do estudante na verbalização e na clareza de suas ideias; ou a opção *Custom feedback*, na qual o professor pode construir sua própria grade de avaliação, baseada nas necessidades de sua turma.

Dessa forma, a partir da ferramenta *Flipgrid*, é possível dar voz e tornar visíveis as ideias de cada aluno, além de facilitar o compartilhamento dos trabalhos, por estarem postados em um único ambiente. Outra característica relevante da plataforma é seu *design* simples e intuitivo, o que viabiliza o trabalho, mesmo para educadores com poucas habilidades com ferramentas digitais; porém, não deixa de possuir um profundo potencial de impactar o ensino-aprendizagem (WHITE, 2018).

Por que *FLIPGRID* nas aulas de LI na educação básica?

Ao ensinar uma língua estrangeira para turmas com um número elevado de alunos, como é o caso da maioria das escolas

públicas no Brasil (BRASIL, 2002), um dos problemas encontrados é o desenvolvimento e a avaliação do *speaking* – produção oral – dos alunos na língua-alvo. No momento da realização de discussões em que se estimule a resposta de forma oral, normalmente os alunos que se expressam voluntariamente são aqueles que já possuem certo conhecimento da língua, ou que são mais desinibidos. Caso o professor decida impor que se expressem verbalmente em inglês na sala, alguns alunos se sentem constrangidos ou mesmo se recusam a realizar a atividade proposta.

Ao ser requisitado a realizar sua postagem no *Flipgrid*, o aluno tem a possibilidade de gravar e regravar sua resposta quantas vezes achar necessário, no seu tempo, sem o embaraço de fazê-lo na presença dos colegas. Além disso, de acordo com a instrução dada na atividade, o professor consegue saber se os alunos realmente compreenderam o que foi discutido ou ensinado em sala. Depois do período estipulado para as postagens, o educador pode deixar um *feedback* individual, o que permite que a ferramenta seja uma forma de avaliação formativa¹³ dos estudantes, de modo a identificar quais aspectos do assunto tratado ainda não foram apropriados por determinados alunos. Com tais dados, o professor pode repensar de que forma poderá auxiliar àqueles que precisam de revisão e se são dificuldades pontuais ou de mais alunos.

¹³ Abordo aqui o termo “Avaliação Formativa” em consonância com a definição de Perrenoud, que compreende tal avaliação como “toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, contribuindo para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o seu processo de formação. É formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 182).

Do mesmo modo, também é possível trabalhar a compreensão oral dos alunos ao habilitar a opção de resposta para o vídeo dos colegas. Para isso, é preciso que os alunos compreendam a ideia transmitida no vídeo oralmente, e então elaborem sua resposta de acordo com a fala do colega. Tal dinâmica de respostas estimula o processo de interação entre os alunos, fator que pode ter papel fundamental para a efetivação do aprendizado da língua, ao ser utilizada de forma contextualizada, como ferramenta de socialização das ideias de cada um (LANTOLF, 2000; 2007). A seguir, apresento as atividades realizadas a partir da ferramenta *Flipgrid*, analisando em seguida os resultados apresentados após a inserção da plataforma nas aulas.

Descrição das atividades realizadas

A primeira atividade proposta foi planejada a partir de um tema, o qual já estava sendo discutido durante as últimas aulas de LI, relacionado à escolha de uma carreira a ser seguida, e sobre o qual já haviam sido realizadas outras atividades orais e escritas em aulas anteriores. Primeiramente, os alunos receberam orientações relativas à atividade no *Flipgrid*, tendo instruções de como acessar a plataforma, o *grid* e o *topic* específicos no qual deveriam deixar sua opinião, em formato de vídeo, por meio do link <<https://flipgrid.com/450d89>>. Para realizar a atividade, cada aluno deveria criar um vídeo respondendo à seguinte pergunta: “*What is important to consider when choosing a career? Why?*”¹⁴. Posteriormente, deveria

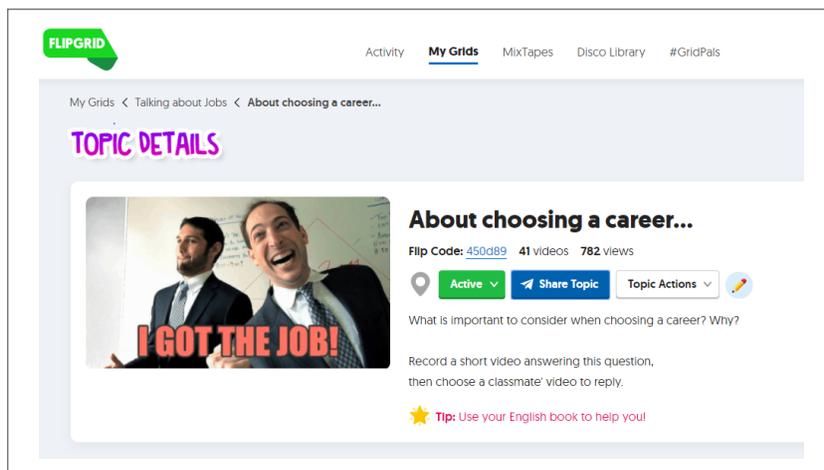
¹⁴ Tradução: “O que é importante considerar ao escolher uma carreira? Por quê?”.

acessar a resposta de um colega e gravar outro vídeo comentando se concordava ou não com sua opinião, explicitando suas razões para tal. Essa atividade foi proposta como lição de casa, sendo dado o prazo de uma semana para sua realização.

Quanto à avaliação dessa atividade, busquei verificar, por meio da função de *rubrics*, disponível no *site*, se o vídeo estava dentro do tema requisitado, de acordo com a pergunta realizada, e se havia coerência e coesão na resposta, assim como na escolha lexical, tendo em vista a mensagem que se pretendia passar. A seguir, apresento uma imagem da atividade, tal como é exibida no perfil do professor:

Figura 1: Atividade - Flipgrid

Fonte: Flipgrid – perfil docente



The screenshot displays the Flipgrid interface for a specific activity. At the top, the 'FLIPGRID' logo is visible on the left, and navigation options like 'Activity', 'My Grids', 'MixTapes', 'Disco Library', and '#GridPals' are on the right. The main content area shows the activity title 'About choosing a career...' with a breadcrumb trail: 'My Grids < Talking about Jobs < About choosing a career...'. Below the title is a video thumbnail showing two men in suits, with the text 'I GOT THE JOB!' overlaid. To the right of the thumbnail, the activity details are listed: 'Flip Code: 450db9', '41 videos', and '782 views'. There are three interactive buttons: a green 'Active' button with a dropdown arrow, a blue 'Share Topic' button with a share icon, and a 'Topic Actions' dropdown menu with a pencil icon. Below these buttons, the question 'What is important to consider when choosing a career? Why?' is displayed. Underneath the question, the instruction reads: 'Record a short video answering this question, then choose a classmate' video to reply.' A yellow star icon followed by the text 'Tip: Use your English book to help you!' is also present.

Em outro momento, após a discussão e realização de atividades durante algumas aulas sobre outro tema, relacionado a hábitos saudáveis, propus à turma a realização de uma segunda atividade no *Flipgrid*, semelhante à primeira. Nessa atividade, os

alunos deveriam acessar o link <<https://flipgrid.com/476c3edd>> e responder, por meio de vídeo, à seguinte pergunta: “*How can we have healthy eating habits?*”¹⁵, e em seguida responder à gravação de outro colega, também por meio de vídeo. Novamente, a avaliação foi realizada por meio das *rubrics*, considerando, dessa vez, a pronúncia das palavras, a coesão e coerência das frases e se o vídeo respondia adequadamente à pergunta proposta. Diferentemente da primeira atividade, a segunda foi concretizada durante o período da aula, estando os alunos livres para encontrarem um local no *campus*, além da sala de aula, para realizarem suas gravações.

Após a avaliação dos vídeos, procurei selecionar as dificuldades mais recorrentes para então repassar tais conteúdos com todos da turma, nas próximas aulas, para que pudessem compreender e superar as dificuldades apresentadas. Quanto aos desvios pontuais, estes foram corrigidos individualmente.

Metodologia da Pesquisa

O estudo aqui realizado enquadra-se na concepção de investigação-como-postura¹⁶ (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; 2009), ao considerar minha condição de professora e pesquisadora, assim como meu papel ativo dentro da realidade observada. Para a análise dos dados, considero uma abordagem qualitativa e interpretativista, utilizando os dados coletados como base para o aprofundamento da compreensão da realidade estudada, e não como indicativos absolutos, ao buscar perceber o que

¹⁵ Tradução: “Como podemos ter hábitos alimentares saudáveis?”.

¹⁶ Inquiry as stance.

cada resposta representa no contexto determinado para análise. Além disso, ressalto minha posição como docente da turma, a qual pressupõe uma ligação entre a pesquisadora e o objeto de estudo, influenciando na interpretação dos dados na investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A proposta das atividades na plataforma *Flipgrid* foi feita a uma turma do curso de Informática do Ensino Médio Integrado do IFPR – *Campus Ivaiporã*, na disciplina de LI. A escolha de tal turma se deu principalmente pelo seu número elevado de alunos (33), fato que ocasiona certa dificuldade no trabalho relacionado à expressão oral. A pesquisa foi realizada entre agosto e outubro de 2018.

Para coleta de dados, levo em consideração a observação como docente da turma, os vídeos gravados nas atividades no *Flipgrid* e as respostas dos alunos a dois questionários¹⁷, criados pelo *Google Forms*, sendo um aplicado antes e o outro, após a resolução as atividades. No primeiro questionário, busquei identificar o perfil digital dos participantes, seu contato e crenças acerca da LI, se tinham costumes de gravar vídeos e se já conheciam o *Flipgrid*. Após a realização das atividades, procurei saber os sentimentos e a opinião dos alunos quanto à ferramenta utilizada, além do aprendizado que puderam perceber a partir dela. A análise do resultado não se limita ao número de respostas obtido em cada alternativa, mas leva em conta o cruzamento dos dados e as

¹⁷ As respostas a esses questionário podem ser acessadas, respectivamente, pelos links <<https://docs.google.com/forms/d/1pNBYa2hvmID8sdjonLql1IJ4to-fSSyDQu9hH-OAKbKE/viewanalytics>> e <<https://docs.google.com/forms/d/10xC0jGjYvcKx2m81ezxjOVMDTeFbLqtcX6s03SC1eoE/viewanalytics>>

observações realizadas pelos alunos nas respostas discursivas. No dia da aplicação do primeiro questionário, estavam presentes na aula 27 alunos, e no segundo, 23. Apresento a seguir a análise dos dados relativa aos vídeos produzidos pelos alunos, aos questionários e, então, a análise da vivência a partir de minha perspectiva como docente da turma.

Vídeos produzidos

Na primeira atividade, dos 27 alunos que estavam presentes no dia em que foram passadas as instruções da atividade, a qual deveria ser realizada em casa, 21 alunos gravaram seus vídeos e deram 20 respostas aos colegas. Já na segunda proposta de atividade, a qual deveria ser realizada no período da aula, de 23 alunos presentes, 22 gravaram os vídeos e 15 deixaram suas respostas aos demais.

Nos primeiros vídeos, as palavras que os alunos tiveram mais dificuldades para pronunciar foram “*thing*”, “*think*”, “*salary*”, “*employability*” e “*satisfaction*”. Já na segunda atividade, as dificuldades mais recorrentes foram relacionadas à pronúncia das palavras “*vegetables*”, “*exercise*”, “*fruits*”, “*balanced*”, “*practice*”, “*eat/eating*” e “*with*”. A pronúncia dessas palavras foi praticada nas aulas seguintes à correção das atividades no *Flipgrid*, de maneira coletiva. Outros desvios foram corrigidos individualmente. Ressalto que foram poucos os desvios na construção linguística e na coesão/coerência, talvez pelo fato de que os alunos tinham a possibilidade de consultar dicionários e tradutores antes de dar sua resposta no vídeo.

Apesar de uma maior adesão na segunda atividade, os vídeos gravados para a primeira discussão foram, em geral, mais criativos, e mais alunos conseguiram se expressar de forma espontânea. No segundo *topic*, muitos alunos apareceram lendo sua fala, e as respostas aos vídeos dos colegas foram mais curtas em comparação à primeira atividade. É possível que, ao realizar a gravação em casa, tenham tido mais tempo para planejar sua resposta, gravar e regravar seus vídeos, por isso tenham conseguido maior espontaneidade e criatividade em sua gravação final. A seguir, apresento uma análise das respostas dos alunos aos questionários aplicados.

Questionário I: análise de dados pré-atividade

Os alunos demonstraram possuir contato com a LI em seu cotidiano, principalmente por meio de músicas, jogos e pela internet. Ao mesmo tempo em que as respostas apresentam uma perspectiva positiva dos alunos em relação ao aprendizado da LI (visto que a grande maioria afirma a possibilidade de todos conseguirem aprender, se tiverem vontade, e de poucos alunos considerarem tal aprendizado como “chato”, “difícil”, ou algo exclusivo para quem mora fora do país), há uma crença negativa no ensino-aprendizagem da LI na escola pública, visto que menos de um terço acredita que é possível aprender a língua nesse ambiente. Ao serem questionados sobre as habilidades da LI que consideram fáceis ou difíceis, as respostas foram bastante divididas, porém destaca-se a habilidade de “Falar” como a mais importante para mais de 70% dos alunos. Dessa forma, é possível notar uma

necessidade de atividades que estimulem a produção oral da língua, que muitas vezes é negligenciada nas escolas, por motivos já citados anteriormente.

Quanto aos dispositivos móveis que possuem, todos os alunos responderam ter celular/smartphone. Levando em conta que o IFPR *Campus* Ivaiporã proporciona aos alunos acesso à rede de internet Wi-fi, esse dado representa uma possibilidade de trabalho com o celular em sala de aula individualmente, de modo que tal dispositivo seja utilizado como um aliado ao processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos *sites*, aplicativos e recursos que costumam utilizar, as respostas revelaram que grande parte do acesso dos alunos está ligada ao *Youtube* e ao *Whatsapp*. Entretanto, ao serem questionados sobre o hábito de gravar vídeos, a grande maioria da turma indicou não ter esse costume. Sobre seu conhecimento acerca do *Flipgrid*, apenas um aluno respondeu já ter utilizado o site; a grande maioria não sabia de sua existência, o que indica a necessidade de se explicar detalhadamente o funcionamento da plataforma antes de propor a atividade pretendida.

Questionário 2: impressões e ponderações pós-atividades

Em relação aos sentimentos dos alunos ao serem solicitados a gravar um vídeo respondendo a uma pergunta, utilizando a LI para tal, mais da metade indicou ter vergonha; muitos também apontaram ter sentido ansiedade/medo, e na resposta “outro”, um aluno escreveu “chato”. Em contrapartida, alguns alunos responderam que ficaram empolgados ou felizes por terem que

realizar a atividade. Sobre sua preferência em relação a atividades orais, se achariam melhor falar a resposta da questão em sala ou por meio de vídeo, a grande maioria dos alunos (78,3%) respondeu preferir por vídeo. Associando as respostas a essa alternativa com o resultado da primeira questão, é possível dizer que, apesar da vergonha que sentiram ao gravar o vídeo, a maioria dos alunos prefere esse recurso a ter que expor sua opinião diretamente na sala de aula, talvez pela opção de gravar mais de uma vez, podendo repetir quantas vezes for preciso.

Em seguida, a terceira questão procurava saber se os alunos acharam que a atividade no *Flipgrid* os ajudou a melhorar sua fala em LI, sendo que a grande maioria dos respondentes indicou que “sim”, um aluno respondeu que “não”, e na opção “outro” há duas respostas: uma descrita como “talvez” e outra como “minha fala já era boa antes”. Dessa forma, pode ser constatado que a maioria dos alunos percebe a atividade no *Flipgrid* como benéfica para o desenvolvimento de sua produção oral. Quanto à importância de se fazer atividades como essas, quase todos os alunos (95,7%) responderam que “Sim, mesmo tendo vergonha de gravar, acredito que é importante”; um aluno assinalou a alternativa “Não achei importante, não ajudou muito”, e nenhum aluno selecionou a alternativa “Sim, achei tranquilo de gravar”. A partir dessas respostas, fica evidente a consciência da grande maioria dos alunos da relevância de atividades que desenvolvam a produção oral, admitindo, entretanto, sua vergonha ao realizar essas atividades.

A questão aberta, no final do questionário, tinha a seguinte redação: “Caso deseje, escreva um pouco sobre o Flip-

grid em sua opinião”, a qual obtive cinco respostas: “Top”; “É um aplicativo muito legal!!”; “É um programa ótimo mesmo q as vezes trave”; “O aplicativo é um pouco pesado e a versão atual não está disponível para todos”; “Muito bom”. Portanto, ao terem espaço para se expressarem de forma livre, os alunos apontaram tanto sua aprovação quanto à atividade, como também os problemas encontrados durante sua efetivação, ao baixar e executar o aplicativo.

Análise sob a perspectiva docente

Ao propor a primeira atividade no *Flipgrid*, pude notar em uma parte dos alunos certa resistência a realizá-la. Tal atitude pode ser compreendida, visto que gravar vídeos era algo relativamente novo para eles, como foi possível constatar nas respostas ao primeiro questionário. Procurei saber os motivos pelos quais alguns alunos não realizaram suas gravações, e foram apontados fatores diversos, como problemas ao baixar o aplicativo e ao carregar os vídeos, não ter lembrado de fazer a atividade em casa, preguiça e timidez. Visando à maior adesão e superação de algumas dessas dificuldades, propus que a segunda atividade fosse realizada durante o período da aula e, mesmo com menos alunos em sala, a quantidade de alunos que a completou foi maior que da primeira vez, sendo que, dos 23 alunos presentes, 22 postaram sua gravação no *Flipgrid*.

Dentre as dificuldades encontradas na execução da atividade, tive relato de um aluno que não conseguiu baixar o aplicativo em seu aparelho móvel por não haver compatibilidade da

versão do programa com seu dispositivo; e cerca de cinco alunos tiveram dificuldades ao carregar o vídeo na plataforma. Para sanar esses problemas, esses alunos fizeram o carregamento de seus vídeos por meio do celular de outros colegas, podendo assim concluir a atividade.

Após conferir o resultado das atividades no *Flipgrid*, acredito que, mesmo com as dificuldades relatadas, o aplicativo trouxe grande contribuição para a produção oral dos alunos, minimizando um problema que, por vezes, me afligia nas aulas, em relação ao desenvolvimento e principalmente à avaliação oral dos alunos em LI. Comparando os resultados da primeira e da segunda atividade, também pude constatar que a familiaridade com a ferramenta parece dar mais confiança e maior aceitabilidade por parte dos alunos à tarefa proposta.

Considerações Finais

Por meio deste artigo, busquei apresentar a plataforma digital *Flipgrid*, além de analisar a proposta de duas atividades por meio dessa ferramenta. As atividades tiveram como base teórica a abordagem sociocultural no ensino de língua estrangeira (LANTOLF, 2000; 2007), assim como as premissas discutidas nos documentos oficiais da educação básica (BRASIL, 2000; 2002; 2006), sendo os dados decorrentes da pesquisa analisados a partir de uma abordagem qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006). Os alunos envolvidos na pesquisa pertencem a uma turma de Ensino Médio, do curso Técnico de Informática do IFPR – *Campus Ivaiporã*, na qual leciono a disciplina de LI.

A coleta dos dados foi realizada por meio dos vídeos gravados nas atividades no *Flipgrid*, de questionários com os alunos e de minha análise na visão de docente da turma. A possibilidade de comparação das produções por meio dos vídeos permitiu identificar as dificuldades mais recorrentes, principalmente de pronúncia, para que fossem posteriormente trabalhadas em sala. Além disso, também possibilitou a correção individual de desvios na pronúncia, na construção linguística e na coerência e coesão das respostas. Como resultado dos questionários, os alunos apontaram que, mesmo com certa vergonha para a gravação dos vídeos, reconhecem a relevância da realização de atividades como as propostas no *Flipgrid* para aprimoramento de sua produção oral em LI. Diante disso, é possível afirmar que, mesmo com alguns imprevistos, a proposta de atividades a partir da plataforma trouxe resultados positivos em relação ao desenvolvimento da produção oral dos alunos, tanto de acordo com as impressões dos próprios estudantes, como a partir da observação de seu desempenho nas atividades e no decorrer das aulas.

A partir dos resultados apresentados, espero que outros professores de LI se sintam motivados a utilizar o *Flipgrid*, seja para verificar e avaliar a produção oral dos alunos, para estimular sua capacidade crítica de argumentação, ou ainda para incentivá-los a se expressarem na língua que estão aprendendo. Assim como afirmo no começo deste artigo, acredito que, como docentes na sociedade atual, é necessário que estejamos sempre nos atualizando em relação às novas demandas dos alunos e, conseqüentemente, a novas metodologias e ferramentas que podemos utilizar, com o intuito de suprir dificuldades e aprimorar o pro-

cesso de ensino-aprendizagem na sala de aula. Portanto, novos estudos que investiguem as potencialidades dessas metodologias e ferramentas são fundamentais para o constante aperfeiçoamento de nossas práticas docentes.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Setec). **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Setec, 2000.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2002.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. **Inquiry as stance:** practitioner research for next generation. New York: Teacher College Press, 2009.

_____. Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in the communities. In: PEARSON, P.; IRAN-NEJAD, A. (Orgs.) **Review of Research in Education.** v. 24: p. 249-307. Washington, American Educational Research Association, jan. 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In:_____. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DIAS, C. T. **Reproduzir e criar:** produção oral em aulas de Inglês do Ensino Fundamental I. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LANTOLF, J. P. Introducing Sociocultural Theory. In: LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

_____. Sociocultural Theory: A unified approach to L2 learning and teaching. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Orgs.). **International handbook of English language teaching.** Nova York: Springer Science +Business Media, LLC, 2007. p. 693-701.

LASSEN, L. M. **Oralidade e tecnologias na escola pública:** uma proposta para promover o engajamento estudantil nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental. 133 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, *Campus Bagé*, Bagé, 2017.

OLIVEIRA, J. **O ensino da produção oral em língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha:** uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada. 259 p. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, *Campus Bagé*, Bagé, 2017.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, J. G. S. L. **O ensino de língua inglesa na EJA:** uma experiência a partir do People's Museum. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

TAVARES, P. O. **A interação nas tarefas de produção oral dos livros didáticos de língua inglesa do 6º ano do PNL 2014.** 60 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHITE, M. **Why I am Flipping for Flipgrid.** Disponível em: <<https://medium.com/a-teachers-hat/why-i-am-flipping-for-flipgrid-93b12f9b35b0>> Acesso em: 24 ago. 2018.

SAÚDE E CIDADANIA: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL PARA IMIGRANTES E REFUGIADOS

■ Izabel da Silva

Introdução

Nas últimas décadas, algumas ações empreendidas no país têm demonstrado preocupação com a formulação de políticas linguísticas¹⁸ voltadas para imigrantes ou estudantes estrangeiros. Bizon (2013) cita o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante Celpe-Bras) como uma das iniciativas criadas para esse fim. O exame tem redimensionado o ensino e a aprendizagem de Português como Língua Adicional (doravante PLA)¹⁹, dentro e fora do Brasil.

Para que uma dada política linguística se efetive de fato, é importante pensar nos aspectos técnicos que envolvem seu processo, como a produção de materiais didáticos. Já há alguns anos, são publicados no Brasil livros didáticos de Português como Lín-

¹⁸ O campo das Políticas Linguísticas e do planejamento linguístico são processos mutuamente constituídos que visam modificar uma dada realidade linguística. Grosso modo, correspondem a intervenções na língua ou nas relações entre as línguas. Essas podem partir diretamente do Estado ou de ações de grupos e agentes sociais (MAHER, 2013).

¹⁹ Apesar de compreender o termo Português Língua Estrangeira (PLE) como sinônimo de Português como Língua Adicional (PLA), preferimos adotar a última acepção por concordar que o termo remete ao “acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório (...)” (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 127).

gua Estrangeira (doravante PLE), a saber: “Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros” (2002), “Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação” (2004/2005) e “Estação Brasil: português para estrangeiros” (2005/2017). No entanto, dado o caráter global da elaboração desses materiais didáticos, eles costumam ser mais generalistas e, portanto, menos específicos. Se, por um lado, materiais mais amplos podem ser empregados em diferentes países e culturas, por outro, as diferenças sociais, culturais, políticas econômicas e religiosas tendem a ser padronizadas em materiais com finalidades mais gerais, como ressalta Vilaça (2011).

Apesar do aumento considerável de pesquisas produzidas no país no campo da Linguística Aplicada, ainda percebemos uma escassez de estudos voltados à área da política linguística, sobretudo com relação à análise e à produção de materiais didáticos de PLA/PLE para contextos específicos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a partir de uma demanda do Projeto de Extensão intitulado “Português Língua Adicional (PLA) para a comunidade haitiana em Coronel Vivida”, desenvolvido no IFPR *Campus Avançado Coronel Vivida*, esta pesquisa procurou elaborar uma unidade didática de PLA voltada aos estrangeiros em situações de migração e refúgio. O objetivo deste artigo é apresentar reflexões desse processo.

Com vistas à concretização do objetivo proposto, primeiro introduzimos os aspectos teóricos que subsidiaram o trabalho e aos quais nos filiamos; na sequência, descrevemos a metodologia e, em aspectos gerais, a produção da unidade didática de PLA para contextos de migração e refúgio, seguida da análise do

processo de elaboração individual do material; e finalizamos com as considerações finais.

Fundamentação Teórica

A elaboração de materiais didáticos é um processo sistemático, que envolve escolhas teóricas e metodológicas a fim de nortear o desenvolvimento de uma sequência de atividades, cujo principal objetivo é contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Vilaça (2011), ainda que um material não seja criado, a princípio, para fins didáticos, ele pode ser direcionado ao contexto educacional, sendo considerado da mesma forma um material didático. Nesse sentido, os professores também podem elaborar materiais didáticos, tendo em vista que conhecem melhor as necessidades dos alunos e são capazes de adequá-las às características específicas do contexto de ensino (Idem, 2011).

Nas palavras de Leffa (2007), a sequência de atividades da produção de materiais de ensino pode ser descrita em pelo menos quatro etapas: a) análise; b) desenvolvimento; c) implementação; e d) avaliação. Dada a configuração da nossa pesquisa, a seguir ampliamos apenas a explicação das duas primeiras etapas.

A primeira etapa deve partir das necessidades do aluno, considerando suas expectativas e características pessoais, bem como seu nível de conhecimento do conteúdo. Após a análise das necessidades, a segunda etapa deve definir objetivos para o desenvolvimento do material. Como detalha o autor, “é possível traçar os objetivos do material a ser produzido, não só no domínio cognitivo (envolvendo conhecimento), mas também no domínio

afetivo (envolvendo atitudes) e mesmo no domínio psicomotor (envolvendo habilidades) ” (LEFFA, 2007, p. 19).

Na etapa do desenvolvimento, também é fundamental considerar: a escolha de uma filiação teórico-epistemológica–estrutural, nocional/funcional, situacional, por competências, por tarefas e baseada em conteúdo (KRAHNKE, 1987 *apud* LEFFA, 2007, p. 24); o preparo das atividades com base nas quatro habilidades comunicativas (leitura, escrita, fala e escuta), integradas ou não; a definição dos recursos (uso de revistas, livros, vídeos, internet etc.); a apresentação de um ordenamento gradativo (da facilidade à necessidade) das atividades; a incorporação de técnicas de motivação nas atividades; e a seleção dos conteúdos do material didático. Também concordamos com Leffa (2007) que o *conteúdo* na produção de um determinado material pode ser definido de várias maneiras, dependendo da concepção que se tem de língua.

Ademais da escolha dos conceitos e abordagens que devem fundamentar a elaboração do material didático, também nos parece importante considerar o modo como as habilidades (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita) são integradas às atividades do material.

Nesse viés, Diniz, Stradiotti & Scaramucci (2009) discorrem sobre algumas estratégias que podem auxiliar a produção de livros didáticos. Os autores sugerem que as tarefas de compreensão e produção oral sejam realizadas a partir de gêneros orais e textos autênticos, e que considerem o contexto, os interlocutores, especificidades da fala (como a tomada de turnos, entonação, aspectos fonéticos e fonológicos), os pressupostos, os implícitos etc.

Do mesmo modo, no processo de elaboração das atividades de compreensão e produção escrita, é importante compreender o “funcionamento do gênero, a análise de mecanismos de coesão, a percepção de relações intertextuais, a identificação de marcas reveladoras da posição do autor, a avaliação do registro utilizado, o exame das condições de produção do texto” (...) (DINIZ, STRADIOTTI & SCARAMUCCI, 2009, p. 284). Além dessas, os autores citam outras estratégias que podem auxiliar a compreensão escrita nos materiais didáticos, como por exemplo: mobilizar conhecimentos prévios, inferir o sentido de palavras desconhecidas, relacionar informações dadas no texto com aquelas pressupostas no contexto, analisar a relação entre a linguagem verbal e não-verbal no processo de construção do sentido, identificar informações principais e secundárias, entre outras.

Para nós, é importante defender um posicionamento teórico que justifique as escolhas para o desenvolvimento de atividades práticas de um material didático. Nessa perspectiva, os estudos do letramento crítico e a teoria dos gêneros discursivo-textuais são fundamentais, na medida em que também fornecem suporte teórico à elaboração da unidade didática de PLA para contextos de migração e refúgio.

O letramento crítico na elaboração de material didático

O letramento visa recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, sejam eles valorizados ou não, globais ou abrangendo contextos sociais diversos. Street (2010) introduz dois modelos de letramento: *modelo autônomo*

e *modelo ideológico*. O “modelo autônomo” pressupõe que o letramento acontece independente do contexto social e cultural: um exemplo seria criar um mesmo programa de letramento que serviria para todos os lugares. Ao contrário do modelo anterior, Street mostra que não só o letramento varia, como o envolvimento das pessoas, suas habilidades ou as relações sociais podem variar. Neste sentido, ele se refere ao “modelo ideológico” como um modelo transcultural, devido às relações de poder associadas às práticas de leitura escrita.

Do mesmo modo, a abordagem do *letramento crítico* como uma ação pedagógica não pode estar desarticulada da sociedade na qual está inserido e nem desconsiderar as ideologias e as estruturas de poder desse entorno. Pois, conforme Baptista (2009), o letramento crítico “propõe a avaliação dos discursos produzidos na sociedade, a contextualização dos sentidos e a mobilização dos sujeitos para fazerem escolhas” (p. 119).

Pautado em uma redefinição do termo *letramento crítico*, Lynn Mario Menezes de Souza (2011) destaca que os estudos que envolvem o letramento crítico não deveriam preocupar-se apenas em como o texto está no mundo. Pois, citando as ideias de Paulo Freire, precisam também entender como o texto e sua leitura estão com o mundo. Para o autor, é preciso aprender a escutar, ao mesmo tempo que é preciso aprender a *se ouvir escutando*; isto implica dois atos simultâneos:

(1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas *ao mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto

leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 130).

Esse processo envolve, então, *aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras, mas também *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras. Essa redefinição de letramento crítico não se preocupa apenas em desvelar as ideologias e condições de produção do texto, mas passa a acrescentar à dimensão social também a dimensão histórica. É por isso que, para Menezes de Souza (2011, p. 131): “o letramento crítico deve promover uma percepção do papel da *história* e da *temporalidade* da linguagem e do conhecimento enfocando sua origem na história do conjunto de comunidades ao qual se pertence”, pois a história constitui e afeta a percepção do presente.

Mattos e Valério (2010) apresentam sugestões pedagógicas que tecem interseções entre o Letramento Crítico (LC) e o Ensino Comunicativo (EC). Apesar de as autoras focarem no ensino de língua estrangeira no Ensino Médio, no nosso ponto de vista essas estratégias também são importantes para pensar a elaboração de um material didático para contextos específicos, como pretende a unidade didática “Saúde e Cidadania”, voltada ao ensino de PLA para migrantes e refugiados. Pois, de acordo com as autoras, os pontos de interseção compartilhados nas duas abordagens correspondem: ao protagonismo do aprendiz, à centralidade da heterogeneidade, aos multiletramentos, ao desenvolvimento da consciência linguística, à noção de autenticidade

e de gênero textual e discursivo. Esse último será mais bem explorado na próxima seção.

Por que os Gêneros textuais-discursivos na unidade didática?

O letramento crítico pode ser viabilizado por meio do uso de gêneros discursivos/textuais na elaboração do material didático, na medida em que apreciam, além do produto linguístico, também seu contexto de produção, circulação e distribuição. Para Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são tipos, conjuntos de enunciados, relativamente estáveis, utilizados em distintas esferas da atividade humana. Cada uma das esferas da atividade humana, seja cotidiana, científica, acadêmica, jornalística etc., utiliza enunciados que refletem condições específicas, como um conteúdo temático, uma estrutura ou conteúdo composicional e seu estilo verbal ou linguístico.

Apesar de os gêneros discursivos (orais e escritos) apresentarem enunciados relativamente estáveis, eles são heterogêneos e infinitos, pois variam conforme as esferas da atividade humana. Pois, como afirma o filósofo da linguagem, “a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Antes de tudo, os gêneros do discurso são manifestações sociais e ideológicas da linguagem, que podem ser materializadas por meio de um conteúdo linguístico e/ou não verbal. O adjeti-

vo *ideológico* é comumente usado pelo Círculo de Bakhtin como equivalente a *axiológico*, pois assume que nenhum enunciado é neutro: “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (FARACO, 2009, p. 25).

Portanto, acreditamos que a produção de um material didático, mesmo que seja apenas uma unidade, deva acrescentar às atividades o letramento crítico e o uso de diferentes gêneros discursivos, principalmente aqueles que tenham relação com a vida dos aprendizes imigrantes e refugiados.

Pressupostos Metodológicos

O objetivo deste artigo se consistiu em analisar o processo de elaboração de uma unidade didática de PLA para contextos de imigração e refúgio. Por isso, em consonância com o paradigma epistemológico assumido anteriormente, a metodologia desta pesquisa pretendeu ser de natureza qualitativa crítica. Vale ressaltar que os momentos que antecederam o trabalho (como a leitura e discussão de textos teóricos, sobretudo acerca de políticas linguísticas e ensino-aprendizagem de PLA, bem como a análise de diferentes materiais didáticos de Português para estrangeiros) foram de suma importância para sua concretização.

O planejamento da unidade didática envolveu *a priori* uma ampla pesquisa em apostilas e livros didáticos de PLE/PLA sobre a temática *saúde*. Na sequência, selecionei materiais relacionados ao tema, tais como textos, cartazes, imagens, vídeos,

cartilhas etc. O passo seguinte envolveu a descrição do público alvo (como o perfil dos estudantes imigrantes e refugiados: faixa etária, composição familiar, nível de proficiência em português); os objetivos da aprendizagem; as possíveis línguas de mediação; o papel do professor que aplicaria a unidade; a escolha dos conteúdos gramaticais, lexicais, textuais, comunicativos e interculturais que comporiam a unidade.

O material foi pensado para atender a um nível de aprendizagem direcionado a um público de Iniciantes. Por isso, optei por trabalhar com textos curtos e atividades com menos complexidade. A versão final dessa proposta de material de PLA apresentou os seguintes conteúdos: a) como funciona o SUS (Sistema de Saúde Pública no Brasil); b) os direitos dos refugiados no Brasil com relação à Saúde; c) emprego de locuções verbais de infinitivo; e d) características de textos instrucionais: cartilha e cadastro do Cartão SUS. Na seção que segue, descrevo as propostas de atividades/tarefas elaboradas para compor o material.

Análise da elaboração da unidade didática: “Saúde e Cidadania”

A justificativa para a seleção do tema “Saúde e Cidadania”, presente na produção do material, advém de uma demanda real do contexto de prática, identificada por meio de uma pesquisa exploratória de Análise de Necessidades (VIAN JR, 2008). Embora o conceito de Análise de Necessidades tenha sido cunhado por Hutchinson e Waters (1987) para o ensino de línguas em contextos profissionais, acredito que alguns aspectos dessa teoria

possam ser aproveitados para o ensino de PLA em contextos de refúgio e imigração. Isso porque a análise de necessidades combina o uso de técnicas e procedimentos que visam determinar “o conteúdo linguístico e o processo de aprendizagem para grupos específicos de aprendizes” (NUNAN, 1999 *apud* VIAN JR, 2008, p. 143). Segundo os autores, a análise de necessidades deve abranger os seguintes aspectos: a) análise da situação-alvo e b) análise da situação de aprendizagem.

Antes de iniciar a produção da unidade didática, considerei e adaptei os dois aspectos da análise de necessidades para o contexto específico da prática. A pesquisa exploratória foi realizada com os estudantes estrangeiros que participaram, entre 2016 e 2017, do projeto de extensão intitulado “Português Língua Adicional (PLA) para a comunidade haitiana em Coronel Vivida”, e com alguns agentes de saúde do UPA (SUS) que atendiam aos imigrantes e refugiados na unidade de saúde pública, na região sudoeste do Paraná. As anotações da pesquisa exploratória de análise de necessidades foram registradas em um diário de campo da pesquisadora e, posteriormente, serviram de base para organizar o quadro que segue.

Quadro 1 - Análise de necessidades da situação-alvo e da situação de aprendizagem (Adaptado de HUTCHINSON & WATERS, 1987 *apud* VIAN JR, 2008, p. 145)

Análise da situação de aprendizagem	Análise da situação-alvo
<p>Por que os aprendizes fazem o curso? - Para participar das interações sociais básicas, como o trabalho, o comércio, a vida religiosa etc.</p>	<p>Por que a língua portuguesa é necessária nesse contexto de diáspora? - Para que os refugiados conheçam os direitos de acesso ao sistema público de saúde.</p>

Continua

<p>Onde o curso é ministrado? - Em uma instituição pública de ensino no interior do Paraná, através de um projeto de extensão gratuito.</p>	<p>Onde a língua será usada pelos refugiados? - Nas unidades de atendimento: UPA, Posto de Saúde, Hospitais etc.</p>
<p>Como os aprendizes aprendem? - Por meio de um curso de PLA, com aulas expositivas ministradas por uma professora brasileira. Por questões orçamentárias, não possuem material didático. As aulas têm o auxílio de um projetor com som e de um quadro branco.</p>	<p>Quais serão os conteúdos necessários para interação? - Os mesmos listados na seção 3.1.</p>
<p>Quem são os aprendizes? - São refugiado(a)s haitiano(a)s com visto humanitário, falam kreyòl e/ou outras línguas. A faixa etária do grupo de estudantes varia entre 22 e 56 anos. O(a)s que não estão desempregado(a)s trabalham em um frigorífico da cidade.</p>	<p>Com quem os imigrantes vão usar a língua? - No entorno, mas principalmente, com os agentes de saúde (brasileiros) do SUS (atendentes, enfermeira(o)s, médica(o)s etc.); a partir dos conteúdos dessa unidade didática.</p>
<p>Quando o curso acontecerá? Aos sábados, no período matutino, de março a julho de 2017.</p>	<p>Quando a língua será usada? - Quando os haitianos e/ou seus familiares tiverem algum problema de saúde ou precisarem de acompanhamento preventivo.</p>

Ao finalizar a pesquisa exploratória de análise de necessidades, o passo seguinte narra a construção das propostas de atividades, com base nas demandas dos estudantes haitianos para o acesso ao sistema de saúde pública no Brasil.

Narrando a unidade didática “Saúde e Cidadania”

Consoante Mattos e Valério (2010), também concordo que a (re)formulação de um material deve abranger “textos que viabilizem a percepção da heterogeneidade e a elaboração de atividades contextualizadas, significativas para o aluno, que integrem diversas habilidades e que possam ser voltadas para a reflexão crítica” (Idem, p. 154). Nessa perspectiva, a unidade “Saúde

e Cidadania” foi elaborada com base nos fundamentos teórico-metodológicos mencionados. As cinco tarefas criadas nessa seção representam “um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social” (SCHOFFEN, GOMES & SCHLATTER, 2013, p. 263).

As imagens, em toda a unidade temática, foram escolhidas de forma intencional, com a pretensão de provocar efeitos de sentidos em conjunto com a materialidade linguístico-discursiva. Também privilegiamos o uso de textos e gêneros discursivos autênticos, como a *Cartilha para refugiados no Brasil*, o *Cartão Nacional de Saúde* e as instruções para solicitá-lo. Tais materiais não foram criados *a priori* visando ao ensino-aprendizagem de português como língua adicional, porém, apropriei-me deles, (re)significando-os para que fossem utilizados em situações comunicativas reais.

A **Tarefa 1** inicia-se com uma afirmação e uma pergunta, cujo objetivo foi articular a nova seção ao eixo temático da unidade e introduzir as discussões acerca dos Direitos dos Refugiados no Brasil. Ela possui duas ações: trabalhar a compreensão escrita como um processo ativo de construção de sentidos e possibilitar o desenvolvimento do letramento crítico. Por meio das estratégias de compreensão escrita, elaboradas por Diniz, Stradiotti & Scaramucci (2009) e citadas anteriormente, na **Tarefa 1**, espero que o estudante possa: deduzir o sentido de palavras desconhecidas; identificar informações principais e secundárias (Questão “a”); mobilizar conhecimentos prévios (como, por exemplo, reconhecer no texto os documentos exigidos para a solicitação de refúgio no país – CPF, RNE); relacionar informações

dadas no texto com aquelas pressupostas no contexto (Questão “c”, percebendo que ele é o público-alvo do texto da Cartilha); a identificação de marcas reveladoras da posição do autor (Questão “b”); o exame das condições de produção do texto (Questão “b”); com esta pergunta espera-se que o leitor reconheça, além da autoria, que existe um órgão representativo dos direitos dos refugiados, a exemplo do ACNUR).

O desenvolvimento do letramento crítico, na **Tarefa 1**, começa com a seleção do conteúdo temático do gênero discursivo/textual (Cartilha para Refugiados). O texto recortado expõe os direitos que asseguram aos refugiados o acesso gratuito aos serviços de saúde pública no Brasil. O objetivo é fazer com que o estudante imigrante reflita criticamente sobre sua posição na sociedade e se reconheça como cidadão. Como assinalam Mattos e Valério (2010), uma atividade planejada (integrando habilidades orais e escritas) pode problematizar uma situação concreta da sociedade, como por exemplo, o “exercício do direito do cidadão de reclamar” ou “contestar formalmente a ineficiência de tais serviços” (p. 152). Nesse sentido, o letramento crítico (materializado também na Questão “d”) pretende provocar uma consciência linguística crítica no estudante refugiado, “preparando-o para o reconhecimento de seu papel na sociedade e para ações transformadoras com vistas à justiça social” (Idem, 2010, p. 153).

A **Tarefa 2** tem como finalidade proporcionar ao estudante o reconhecimento de características composicionais e do estilo linguístico do gênero textual, introduzido na **Tarefa 1**, a *Cartilha para refugiados*. Antes da tarefa, disponibilizei uma cai-

xa com informações gerais sobre esse gênero. Escolhi trabalhar com esse gênero textual (Cartilha para refugiados) primeiramente por causa do *conteúdo temático*, que envolve diretamente o contexto de refúgio, configurando um assunto relevante para os aprendizes. Mas, também, porque evidencia um *estilo linguístico* (recursos verbais, lexicais, fraseológicos e gramaticais, segundo Bakhtin) próprio dos gêneros instrucionais, comumente utilizados para alcançar objetivos como informar ou orientar uma pessoa a realizar determinada ação. Desse modo, além de observar o funcionamento do gênero discursivo, a **Tarefa 2** busca também reconhecer o uso de recursos gramaticais, contextualizados por meio das “locuções verbais de infinitivo”.

A **Tarefa 3** apresenta um texto autêntico, o Cartão SUS, que circula em contextos reais de interação. A **Tarefa 3** propicia ao estudante (re)conhecer e identificar o *conteúdo composicional* do gênero Cartão SUS. A “Questão a” dessa atividade também permite ao aprendiz relacionar a finalidade do Cartão SUS à informação mencionada na **Tarefa 1**, ou seja, que inclusive imigrantes e refugiados podem solicitar o cartão para ter acesso gratuito ao sistema de saúde no Brasil.

Por sua vez, a **Tarefa 4** foi construída objetivando articular o conteúdo linguístico (locuções verbais de infinitivo), introduzido na Tarefa 2, com as características de texto instrucional autêntico, que orienta para uma ação social concreta, isto é, mostra um passo a passo para solicitar online o pré-cadastro de emissão do Cartão SUS. Ao final dessa tarefa, disponibilizo um quadro de consulta com mais exemplos para o emprego do conteúdo gramatical.

A última tarefa da unidade didática teve como finalidade a realização de uma produção textual, baseada na perspectiva de gêneros discursivos, a partir dos aspectos trabalhados nas tarefas anteriores. Por isso, a proposta envolveu o desenvolvimento de uma ação, com propósito e interlocutores bem delimitados no enunciado. Essa proposta de produção textual procurou explicitar uma situação interacional, com base em três aspectos importantes em uma tarefa envolvendo gêneros discursivos, a seguir sistematizados (SCHOFFEN, GOMES & SCHLATTER, 2013, p. 264): 1) colocar o aprendiz em uma situação comunicativa clara, na qual ele saiba qual posição enunciativa irá assumir, ou seja, “quem” está escrevendo o texto; 2) explicar a posição dos interlocutores envolvidos na situação comunicativa, deixando claro para o aprendiz “para quem” ele está escrevendo; e 3) definir o(s) propósito(s) de escrita, explicando razões circunstanciais para isso.

Nessa tarefa final, o propósito da escrita é que o aprendiz articule os conteúdos aprendidos (sobre os direitos de acesso ao sistema de saúde; solicitar um Cartão SUS; características dos textos instrucionais etc.) na produção textual. Na proposta, o enunciador é o próprio estudante, que deve assumir a posição de ajudar a seu interlocutor, um amigo refugiado/imigrante recém-chegado ao país, a ter acesso ao sistema de saúde pública.

Embora o próprio contexto de produção exija a adequação de uso da linguagem ao gênero textual/discursivo, resolvemos enfatizar o uso gramatical das “locuções verbais de infinitivo”, por compreender que a unidade didática se destina ao nível iniciante.

Considerações Finais

Como apresentado na introdução, muitos refugiados e imigrantes têm escolhido o Brasil para viver e trabalhar, a exemplo dos haitianos. Essa diáspora demanda iniciativas de acolhimento, como a promoção de cursos de português como língua adicional e a disposição de material didático apropriado para esses contextos linguísticos e culturalmente complexos. Considerando que atores sociais também podem evidenciar ações de política linguística (MAHER, 2013), nossa proposta, neste artigo, foi apresentar as reflexões acerca da elaboração de uma unidade didática de PLA com foco em contextos de migração e refúgio.

A unidade didática foi produzida a partir do tema central “Saúde e Cidadania”, apontado como relevante pelos estudantes imigrantes e refugiados que participavam do Projeto de Extensão de PLA no IFPR – *Campus Avançado Coronel Vivida*, bem como para os agentes de saúde que os atendiam nas Unidades de Saúde do sudoeste do Paraná. As tarefas do material didático foram construídas com o objetivo de incentivar os estudantes a engajarem-se em interações sociais que contribuam para a consciência linguística, o posicionamento crítico e sua formação cidadã.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAPTISTA, L. M. T. R.. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Orgs.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 119-136.

BIZON, Ana Cecília Cossi. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidades Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 115-126.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L.. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 265-304.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

LEFFA, V. J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. Pelotas: Educat, 2007.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In.: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma Redefinição de Letramento Crítico. In: MACIEL, R. F & ARAÚJO, V. A. (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p.128-140.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 21-46.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

SCHOFFEN, J.; GOMES, M.; SCHLATTER, M. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: SILVA, K. A; TORRES, D. (Orgs.). **Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces**. Campinas: Pontes, 2013.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas; In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

VIAN JR., O. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. **Revista The ESpecialist**, vol. 29, nº 2: 139-158, 2008.

VILAÇA, M. L. C. **Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias**. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFElL, 2011. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf> Acesso em: 08 jul. 2017.

ANEXOS – Tarefas da Unidade Didática

Figura 1 - TAREFA 1



Saúde = Cidadania

Você já estudou o que é o SUS e como o Sistema de Saúde Pública está organizado no Brasil. Mas você já leu ou ouviu falar dos Direitos dos Refugiados no Brasil?



Saúde

Os refugiados, assim como qualquer estrangeiro, podem e devem ser atendidos em quaisquer hospitais e postos de saúde públicos em todo o território nacional.

A legislação brasileira assegura que os serviços do *Sistema Único de Saúde (SUS)* são universais, gratuitos e de acesso igualitário por todos os indivíduos presentes em território brasileiro. Todos os cidadãos, inclusive os solicitantes de refúgio e refugiados, têm direito de ser atendidos em qualquer unidade pública de saúde. Para tanto, você deve apresentar o seu CPF e protocolo provisório ou RNE em qualquer hospital, clínica ou posto de saúde e solicitar o seu Cartão SUS. Este cartão é gratuito e pode ser utilizado em qualquer unidade de saúde pública do território nacional.

(Cartilha para refugiados no Brasil: direitos e deveres, abordagem, soluções duradouras e conteúdos de Ats. ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 2014).

1) Reúna-se com um colega para responder às questões.

a) Qual é o assunto do texto?

b) De quem é a autoria do texto?

c) A quem o texto se destina? Indique uma palavra ou expressão que comprove sua resposta.

d) Você se sente incluído no público-alvo do texto? Comente.

150

Figura 2 - TAREFA 2

GÊNERO TEXTUAL

*O texto que você acabou de ler foi retirado da **Cartilha para refugiados no Brasil**. A **cartilha** é um exemplo de um **texto instrucional**, pois foi produzida com o objetivo de **informar** ou **orientar** o leitor a realizar procedimentos de variados tipos.*



2) **Releia o trecho a seguir e observe as formas verbais empregadas.**

Para tanto, você deve apresentar o seu CPF e protocolo provisório ou RNE em qualquer hospital, clínica ou posto de saúde e solicitar o seu Cartão SUS.

a) **Com qual finalidade as formas verbais sublinhadas foram empregadas?**

.....

.....

b) **Qual é o tempo verbal no qual essas formas estão conjugadas?**

.....

.....

Figura 3 - TAREFA 5

5) **Imagine que você já tenha feito o Cartão SUS e agora precisa ajudar a um(a) amigo(a), recém-chegado ao Brasil, a utilizar o sistema de saúde pública. Escreva um texto instrucional que o(a) oriente a realizar o cadastro no Sistema Cartão Nacional de Saúde. O uso das locuções verbais de infinitivo podem te auxiliar.**

.....

.....

.....

.....

OS GÊNEROS TEXTUAIS EM PRÁTICAS MEDIADORAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

■ Karen Alves Andrade Moscardini

Diferentes concepções de linguagem nortearam e influenciaram o contexto educacional desde o processo de alfabetização à prática escrita e leitora nos anos finais da escolarização. Em cada período, a visão que linguistas e educadores tinham da língua afetava a forma como o conhecimento era concebido em sala de aula, bem como os fazeres didáticos que perfaziam as práticas pedagógicas.

Um ganho inegável das discussões sobre linguagem é a percepção de sua relação interdisciplinar e dos movimentos discursivos inerentes a ela. Nessa perspectiva, este trabalho apresenta a vivência com o procedimento proposto por Schnewly, Dollz e Noverraz (2004), intitulado “Sequências Didáticas para o oral e o escrito”, na qual conceituamos, discutimos e produzimos, com os estudantes do curso de Ciências Biológicas do IFPR – *Campus* Londrina, sequências para a produção de gêneros textuais, abordando temas presentes em componentes curriculares de Ciências e Biologia. A prática mostrou-se bastante promissora e aponta caminhos para um ensino coerente e relevante, no qual as exigências curriculares estão atreladas às situações reais e cotidianas das quais os estudantes participam discursivamente.

Concepções de Linguagem: um breve histórico

A língua não é um produto, um dispositivo pronto e disponível para uso. Ela é construída na interação entre autor-texto-contexto-leitor, sendo necessário aos seus usuários o domínio de uma grande variedade de textos, os quais veiculam inúmeras e diferentes linguagens organizadas em gêneros textuais.

Nem sempre, todavia, a língua e o seu ensino foram compreendidos dessa forma. Segundo Travaglia (2003) língua, sujeito, texto e sentido fizeram parte de três principais concepções que dominaram os estudos linguísticos: lógica, estrutural e sociointeracional.

A primeira delas, a concepção lógica, conceituava a língua como manifestação de uma competência inata, sendo, então, uma representação, ou seja, um produto do pensamento. Essa ideia, proveniente dos estudos de Aristóteles, associava os conceitos de palavra, ação, razão e pensamento. Nessa concepção, o sujeito é racional, passivo, individual e dono de suas ações, e o texto é um produto-lógico do pensamento. Dessa forma, o sentido do texto é dado, ou seja, determinado pelas relações lógicas. O sentido está no texto, pronto e acabado. Não sofre modificação nem intervenção do sujeito ou do contexto. Nesse paradigma, as pessoas que não se expressam bem o fazem porque não pensam, já que a expressão se constrói no interior da mente e sua exteriorização é apenas uma tradução, sendo necessárias normas gramaticais do falar e escrever “bem”.

A segunda concepção, atrelada aos estudos mais sistemáticos da língua, é chamada estrutural, na qual a língua é um sis-

tema formado pela junção de um conjunto de signos e de regras de combinação, sendo, portanto, um objeto autônomo, mas comum aos membros de uma comunidade. Sendo assim, o ser humano não é visto como individual, particular e complexo, mas como parte de um todo, estando “assujeitado” pela ideologia e pelo inconsciente. É passivo e tem a ilusão de que participa como autor das situações de uso da linguagem. Esse sujeito é, muitas vezes, tido como, apenas, o porta-voz das ideologias já existentes. O texto, então, nada mais é que o produto da codificação, sendo seu sentido determinado pela ideologia e pelo inconsciente. O ouvinte não acrescenta nada à mensagem e o texto permanece como algo pronto.

Essa concepção levou, conforme Travaglia (2003), ao estudo da língua como sendo um código virtual, que se dissociava do uso, fazendo com que se desconsiderassem os sujeitos e a situação de uso da linguagem.

Já a terceira concepção reconhece a língua como instrumento de interação, sendo chamada de interacional ou sociointeracionista, na qual o sujeito é visto como interativo, um ator na produção dos sentidos, ativo e transformador da mensagem. Ele é o criador de representações e é afetado pelo contexto em que se insere. Portanto, sempre que participa de uma situação de comunicação, ele atua na construção dos sentidos do texto, influenciando e sendo influenciado. O texto é, destarte, o lugar da interação e da criação dos sentidos. Pela primeira vez, o sentido não é visto como pronto, acabado e restrito ao texto, mas como fruto da interação e construído com a mediação do sujeito.

Nesse paradigma, o indivíduo não se atém à tradução e à exteriorização de um pensamento. Ele realiza ações na medida

em que age, atua sobre o interlocutor, e os usuários da língua interagem segundo os lugares sociais que ocupam.

Tendo em vista a perspectiva sociointeracionista, é preciso pensar em um ensino que reconheça a linguagem como parte integrante da vida em sociedade, cumprindo o propósito de inserir o cidadão no meio em que vive e de instrumentalizá-lo para que suas práticas discursivas o habilitem a intervir em seu contexto, estabelecendo relações, questionando ideias e repensando posturas.

Gêneros Textuais como objeto de ensino

Produzir textos é produzir gêneros. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 71), o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Dessa forma, as práticas escolares que se organizam em torno de gêneros textuais estão atreladas à perspectiva sociointeracionista da linguagem e concebem a língua como instrumento de ação social, afetada pelo contexto e com sentidos construídos por meio da interação entre os sujeitos, os textos e seus contextos.

Todas as ações discursivas que realizamos ocorrem por diferentes gêneros textuais: fazemos escolhas constantemente, adaptamos a linguagem aos contextos e enfatizamos seus diferentes aspectos. O que fazemos, de fato, é selecionar, ainda que por meio de nossa intuição, um gênero textual para as diferentes situações comunicativas das quais participamos.

Em função desses aspectos, o trabalho pedagógico com gêneros direciona a uma comunicação mais efetiva e adequada, já

que os gêneros são ações de linguagem que se encontram em uso numa determinada formação social. Todavia, é preciso entender que o estudo de gêneros não deve visar à classificação da diversidade de textos existentes, mas sim a sua compreensão como socialmente construídos, aos quais só se pode atribuir valor através de seu uso. E é esse uso que deve ser explorado na sala de aula, tendo em vista suas finalidades, funções, estrutura, organização, estilo e, principalmente, seu papel social.

Dessa forma, a partir do trabalho pedagógico com gêneros textuais, torna-se possível capturar, além da estrutura, os aspectos sócio-históricos e culturais do texto, bem como concretizar um pouco mais o uso da linguagem em circulação social, viabilizando parâmetros mais claros para que o aluno compreenda ou produza textos que lhe permitam intervir eficazmente em seu contexto.

Para que os gêneros textuais se tornem objeto de ensino para o ambiente escolar, é necessário que passem por um processo de didatização, dentre os quais está a elaboração de Sequências Didáticas (SD) para produção de gêneros orais e escritos.

Sequências Didáticas para a produção de gêneros orais e escritos

Pasquier e Dolz (1996) apresentam vários aspectos que consideram essenciais para a realização do trabalho com gêneros, dentre eles a organização de sequências didáticas.

As sequências didáticas são oficinas de aprendizagem organizadas com o intuito de propiciar a aprendizagem de forma

progressiva, respeitando o conhecimento prévio dos estudantes. Nelas, parte-se sempre de um gênero textual, que será abordado em seus diversos aspectos, culminando em uma nova versão desse mesmo gênero.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar um aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

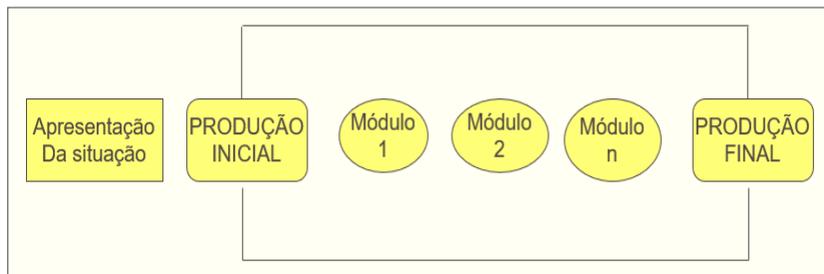
Dolz e Schneuwly (2004, p. 98) defendem que a estrutura das SD deva ser:

- a) apresentação da situação;
- b) produção inicial;
- c) módulos;
- d) produção final.

Na produção inicial, visa-se avaliar as capacidades iniciais e identificar as dificuldades dos alunos para a produção/compreensão do gênero; nos módulos, são propostas atividades que levem os alunos a se apropriarem do gênero textual estudado; por fim, propõe-se a realização de uma produção final, que tem o objetivo de avaliar os progressos e diagnosticar problemas a serem revistos. Na imagem a seguir, encontra-se o esquema do modelo apresentado pelos autores:

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática

Fonte: (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98)



Sequências Didáticas para o ensino de Ciências

A experiência ocorreu na turma 2018 do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPR *Campus* Londrina, na disciplina de Práticas de Ensino em Ciências e Biologia, que se destina à articulação entre conteúdos, técnicas, recursos e metodologias do Ensino em Ciências e Biologia, promovendo a integração e a interdisciplinaridade dos conteúdos do semestre. A disciplina corrobora a visão de que o ensino deve voltar-se para os conhecimentos presentes no mundo, na sociedade e na vida, imbricando-se e produzindo novos olhares. Assim, ensinar Ciências e Biologia é também ensinar Língua Portuguesa, já que, primeiramente, a língua é instrumento para todas as formas de interação humana; e, segundo, porque gêneros específicos e típicos compõem o domínio discursivo de estudantes e docentes de Biologia, fazendo parte da esfera de comunicação dos biólogos. Por isso, é pertinente que os professores da área identifiquem esses gêneros e os trabalhem visando à produção textual adequada, clara e eficiente – segundo as características do gênero –, atribuindo

significado social para os conteúdos presentes nos componentes curriculares.

Bakhtin (1997, p. 71), ao definir que “o gênero é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e objetos escolares (...)”, ressalta o caráter discursivo do gênero, atribuindo-lhe o papel de aproximar, pelo uso da linguagem, em suas manifestações sociais, a relação entre o sujeito e os efeitos do uso da língua. Sendo as práticas sociais os contextos em que ocorrem as experiências humanas, percebemos que elas não são disciplinares, pelo contrário, atendem às demandas conforme aparecem na “vida real” e não em modelos criados para e pela escola com fins estritamente pedagógicos.

Assim, podemos entender que um discurso de conscientização sobre determinada doença precisa estar em um folder explicativo para cumprir sua função. Da mesma forma, orientações sobre como fazer um bolo devem estar contidas em uma receita para que sejam compreendidas por suas características formais, bem como por seus propósitos. E isso deve estar presente na sala aula. A função social dos conteúdos de Ciências e Biologia será efetivada quando o conhecimento se apresentar nos modelos em que circulam no cotidiano, desde bate-papos a artigos científicos.

Ademais, a abordagem de qualquer conteúdo parte sempre de um texto oral ou escrito, desenvolve-se com a leitura e a produção de outros textos e finaliza-se na produção de um texto de caráter avaliativo. Os textos sempre permeiam a prática educativa. Dominar seus modelos – gêneros – é essencial para qualquer área do conhecimento.

Com vistas a instrumentalizar os estudantes, futuros docentes de Ciências e Biologia, na realização de práticas didáticas que valorizem essa formação integral, engajada e significativa do estudante, propusemos, então, primeiro a construção de uma concepção interdisciplinar e integradora do ensino por meio dos gêneros textuais como objetos de ensino para, depois, orientá-los na produção de Sequências Didáticas.

Os textos teóricos foram debatidos em sala com vistas à compreensão das concepções de linguagem, do sociointeracionismo, do interacionismo sociodiscursivo – no qual situam-se propostas relativas aos gêneros textuais de escola francesa, de gêneros textuais e, finalmente, de sequências didáticas.

Embasados nas leituras, os estudantes²⁰ da licenciatura foram orientados, em cada aula, a desenvolver uma etapa da proposta de SD.

A primeira etapa consistiu na escolha do público-alvo da SD e do conteúdo a ser abordado. A partir da escolha do conteúdo, os estudantes fizeram um levantamento dos gêneros utilizados para retratá-los, atentando para a adequação de suas escolhas à faixa etária e às demandas sociais da comunidade em que o público-alvo poderia estar inserido.

A segunda etapa consistiu na preparação do conteúdo. Por serem estudantes do primeiro ano de licenciatura, foi preciso pesquisar sobre o conteúdo escolhido, selecionar informações e sistematizar os pontos relevantes para que se garantisse o domí-

²⁰ Doravante, diferenciaremos estudantes de licenciatura (estudantes) do público-alvo das sequências didáticas (alunos).

nio do tema antes da proposição da SD. Recorreu-se, principalmente, a conteúdos que estavam sendo trabalhados nas disciplinas específicas do curso.

Procedeu-se, então, à preparação da situação de comunicação. Essa etapa, que visa expor os alunos a um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final, deve ser bem realizada, pois:

- Prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado em um ou mais módulos.
- Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas (DOLZ; NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 99-100):

A) Apresentar um problema de comunicação bem definido:

- Qual o gênero que será trabalhado?
- A quem se dirige a produção?
- Que forma assumirá a produção? Gravação em áudio, vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco ou em sala de aula.
- Quem participará da produção? Todos os alunos; alguns alunos da turma; todos juntos; uns após os outros; individualmente ou em grupos etc.

B) Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos:

- A segunda dimensão é a dos *conteúdos*.
- Para redigir um conto, eles deverão saber quais são seus elementos constitutivos: personagens, ações e lugares típi-

cos, objetos mágicos etc. Para falar de células, eles deverão dominar suas estruturas, seus tipos, suas funções etc.

– Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes.

Quando os estudantes definiram bem a situação de comunicação, foi escrito o comando para a produção inicial, deixando evidente o gênero a ser produzido, sobre qual conteúdo, para que leitores, qual lugar de veiculação e com quais características textuais e visuais. Esse é um momento que tem um papel central na regulação da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor/estudante, pois a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades dos alunos que, lançando mão dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

A partir da proposta de produção inicial, os estudantes redigiram uma lista das possíveis dificuldades que poderiam ser encontradas pelos alunos, além de elementos de conteúdo indispensáveis à produção do gênero para, então, criarem estratégias de ensino para trabalhar os possíveis problemas e superá-los. Para isso, foi orientado que os estudantes:

A) Trabalhassem problemas de níveis diferentes:

– O aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário, da finalidade visada,

de sua própria posição como autor ou locutor e do gênero visado.

– O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar os conteúdos de Ciências e Biologia que serão abordados no gênero.

B) Variar atividades e exercícios

- Em cada módulo, é importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.

C) Capitalizar as aquisições

- A sequência deve ser finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero e sobre o conteúdo durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de *lista de constatações* ou de *lembretes* ou *glossário*. A última etapa da sequência consiste na repetição do comando da produção inicial para a produção final. Esse caminho permitiria aos estudantes a verificação dos progressos realizados pelos alunos ao longo da sequência, já que a produção inicial e final poderiam ser comparadas.

Considerações Finais

A experiência com a turma de licenciatura em Ciências Biológicas do IFPR demonstrou que as sequências didáticas para

gêneros orais e escritos podem ser utilizadas, com as necessárias adaptações, para o trabalho interdisciplinar, valorizando, ainda mais o conhecimento, muito além dos muros escolares e das organizações disciplinares.

Os resultados foram muito positivos, visto que a turma produziu sequências didáticas pertinentes ao modelo proposto pelos autores, aplicáveis nas salas de aula, que extrapolavam a Ciência e a Biologia e incluíam o trabalho em Língua Portuguesa, voltado para os gêneros textuais como instrumento valioso na formação íntegra, ética e cidadã de alunos da escolarização básica.

Os gêneros devem servir às diversas situações de comunicação. Semelhantemente, a escola deve preparar os estudantes para essa tarefa, munindo-os das ferramentas necessárias para se colocarem discursiva e socialmente no mundo. Como futuros docentes, os estudantes de licenciatura devem perceber que o ensino significativo é aquele que encontra suas bases na realidade do aluno e não está compartimentado em componentes curriculares ou conteúdos cristalizados nas matrizes. Dessa forma, o trabalho com gêneros textuais, a partir do modelo de sequências proposto, é um caminho eficiente para a formação ampla, integrada e cidadã dos alunos.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.71- 91.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.95-128.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de texto na universidade. **Revista DELTA**, v. 1, n. 16, p. 1-25, 2000.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid, n. 2, p. 31-41,1996.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-23.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ANEXOS – Exemplo de SD elaborada por estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas²¹



**INSTITUTO FEDERAL
Paraná**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: (INFLUÊNCIA DA MÍDIA SOBRE O CORPO HUMANO).



DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título:	Influência da mídia sobre o corpo
Autores:	
Disciplina/Área:	Ciências/Biologia
Professor Orientador:	Drª Karen Alves de Andrade Moscar
Instituição de Ensino Superior:	Instituto Federal do Paraná – Camp Londrina
Relação Interdisciplinar:	Educação física / Filosofia / Sociologia
Palavras-chave:	Meio digital; saúde; bem-estar; seq. didática
Formato do Material Didático:	Unidade Didática
Público Alvo:	Alunos do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino

PREPARAÇÃO

- Gênero escolhido: Reportagem de revista eletrônica/blog;
- Características do gênero:
 - a) Forma: Artigo on-line de textos organizado em parágrafos curtos, podendo ter imagens, vídeos, gifs;
 - b) Linguagem: clara, objetiva e formal;
 - c) Objetivo: Atingir muitas pessoas;
 - d) Circulação: Blog on-line com interatividade dos leitores e possibilidade de compartilhamento em redes sociais.
 - e) Outras características: a critério dos alunos

ETAPA 1 – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

- Sequência didática para estudantes do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino
- a) Dimensão 1
 - Gênero: Reportagem de revista eletrônica/blog;
 - Público-alvo: Aos próprios alunos e a comunidade, qualquer um interesse;
 - Forma da publicação: On-line com interatividade e compartilhan redes sociais.
 - () Individual (X) Em grupo;
- b) Dimensão 2
 - Conteúdo: Influência da mídia sobre o corpo humano;

ETAPA 1 – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

O que o aluno deverá saber sobre o conteúdo:

- Compreender o contexto histórico de influência da mídia;
- Relacionar beleza corporal, saúde alimentar e felicidade;
- Identificar a influência da mídia nos padrões atuais.

ETAPA 1 – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

- **Texto do gênero a ser trabalhado**
 - O que é e para que serve um blog?
- **Texto sobre o conteúdo a ser trabalhado**
 - Valorização ao corpo, influência da mídia.

²¹ O nome dos autores foi retirado da proposta.



Foto: Reprodução

O que é um blog?

Um blog é uma página web cuja estrutura permite, de forma simples e direta, o registro cronológico, frequente e rápido das opiniões, emoções, gostos ou qualquer outro tipo de conteúdo do autor do blog.

Geralmente, o conteúdo de um blog é composto por pequenos parágrafos que são apresentados de forma cronológica, como uma página de notícias que segue uma linha do tempo com um fato após o outro.

<https://www.estudokids.com.br/o-que-e-e-para-que-serve-um-blog/>

Valorização ao corpo, influência da mídia



Práticas

Cada sociedade age sobre o corpo, as posturas de beleza autorizadas que servem de referência para os indivíduos se portarem no mundo social e pessoal afetam a noção da imagem e o que passar do tempo são atitudes distintas.

No Renascimento, por exemplo, a ser grande pelo seu indivíduo passou a ser o corpo utilizado como objeto de desejo, mudando de v. e Antropocêntrica.

O corpo foi redescoberto nessa época, refletiu isso em várias obras de artistas n. Michelangelo. A crescente burguesia queria ser registrada em pinturas e para isso pe

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/art-o-valorizacao-ao-corpo-influencia-da-midia/56454>

PRODUÇÃO INICIAL

- Formar grupo de 4 a 5 alunos.
- Elabore uma reportagem de revista eletrônica/blog baseado em seus conhecimentos, apresentando um histórico sobre os padrões de beleza (o que era considerado como belo no passado), demonstrando como são os padrões de beleza atuais e relacionando com conceito de qualidade de vida e de felicidade.
- Na reportagem deverá conter texto, figuras e/ou vídeos. Utilizem a criatividade.

MODULO 1 – COMO FAZER UM B

- Início da atividade:
- O aluno, mediante as coordenadas do docente, blog, onde o conteúdo e o layout ficaram por conta
- O aluno passará pelas etapas de hospedagem design, conteúdo (que será critério de avaliação atividade).
- Por que escolhemos essa atividade?
 - Além de ser um grande aliado das aulas, o b na fixação de conteúdo e na estimulação d criatividade.



MODULO 2 – CONTEXTO HISTÓRICO

- Atividade 1
- Ler o texto proposto: "Entenda as mudanças de padrão de beleza ao longo da história".
- Assistir vídeo: "O ideal de corpo feminino ao longo da história".
- Escrever no caderno:
- Os conceitos de beleza apresentados no texto e no vídeo.
- Enumerar 3 características de beleza ao longo do tempo que não são considerados na atualidade.
- Destacar quais são os padrões predominantes nos dias de hoje.
- Darem um exemplo do seu conceito de beleza.



- Atividade 2:
- Serão formados grupos de 3 a 4 alunos.
- Cada aluno deverá compartilhar seus registros com o grupo.
- Após a discussão no grupo, os alunos deverão fazer um breve resumo das respostas do grupo e apresentá-lo na discussão com toda a turma.
- Nesta discussão, o professor deverá organizar a sala, onde os alunos sentaram em círculo, de modo que todos se vejam e garantir todos sejam ouvidos.



• Atividade 3:

• Cada aluno deverá trazer de casa uma foto ou imagem de alguém que represente o padrão atual de beleza para ele.

• Além desta imagem, deverão trazer também revistas que tratem de temas relacionados ao corpo como: moda, fitness, dietas alimentares e estéticas.

• Na aula, o professor e os alunos deverão montar um painel com estas imagens, utilizando cartolinas, papel pardo.

• Depois que cada aluno colar a imagem por ele escolhida no painel, toda a turma deverá observar resultado e avaliar



MODULO 3 – LINHA ENTRE BELEZ SAUDE E FELICIDADE

• Apresentação e discussão do vídeo Mrs. Potato Head.



• Análise de figuras, relacionando aos padrões de beleza + vídeo.



➤ Tarefa: pesquisa sobre doenças (anorexia, vigorexia, bulimia e ortorexia).



ETAPA 3 -PRODUÇÃO FINAL

• Cada grupo deverá elaborar uma report seu blog com base nos conhecimentos ad longo dos modulo.

• No texto deverá conter quais eram os ; beleza no passado, como são estab padrões de beleza atuais, relacionar com de vida e felicidade.

• Esta reportagem deverá conter texto, fi videos.

REFERÊNCIAS

• GONÇALVES, EMANUELLE S. **Valorização ao corpo, influência da mídia.** Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/valorizacao-ao-corpo-influencia-da-midia/56454>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

• MANOEL, Lucas. **O que é blog: Um guia detalhado.** Disponível em: <<https://comunidade.rockcontent.com/o-que-e-blog/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

• OLIVEIRA, Eliane. **Como criar um blog pedagógico.** Disponível em: <<http://ferramentasdoprofessor.com.br/como-criar-um-blog-pedagogico/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

• SILVA, Debora. **O que é e para que serve um blog?** Disponível em: <<https://www.estudokids.com.br/o-que-e-e-para-que-serve-um-blog/>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR DE FERRAMENTAS DA INTERNET: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM ACADÊMICOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFPR

■ Regina Breda

Introdução

O artigo apresenta o resultado de produções didáticas organizadas a partir de recursos e ferramentas gratuitas da internet para criação de apresentações dinâmicas e infográficos. A atividade foi realizada na disciplina de Língua Portuguesa, ministrada no primeiro ano do curso de graduação Licenciatura em Química do IFPR, *Campus* Cascavel. No planejamento da referida disciplina, estava prevista a abordagem do conteúdo relativo aos textos de informação.

Levando em consideração a sociedade da informação, as práticas de comunicação mediadas eletronicamente, a geração de nativos digitais, a apresentação da informação de forma breve, dinâmica, acompanhada de recursos imagéticos e gráficos, buscou-se propor um trabalho que levasse ao exercício da organização de textos informativos em infográficos ou apresentações dinâmicas. O intuito foi contemplar, na formação inicial de professores, a prática da produção de material didático e de reconhecimento de possibilidades de auxílio didático-pedagógico que as ferramentas digitais podem proporcionar aos processos de ensino e aprendizagem.

Inicialmente, apresenta-se o conceito de infografia, bem como o entendimento de infográfico como gênero textual. Em seguida, pautando-se em pesquisas que apontam a necessidade da integração dos conteúdos específicos aos conteúdos pedagógicos nos cursos de Licenciatura e a integração da teoria à prática, a seção tratará da produção de material didático como recurso formativo nas Licenciaturas em Ciências. Posteriormente, apresenta-se o relato de uma proposta de atividade de produção de material didático a partir de recursos da internet. Ao final, tecemos alguns apontamentos sobre a importância da incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em práticas pedagógicas desenvolvidas em cursos de formação inicial de professores.

Apresentação da informação: os infográficos

As TICs promovem novas maneiras de apresentação e acesso à informação. “*Em páginas da web, é na própria interação entre imagem e texto escrito que se baseia a comunicação*” (BRASIL, 2006, p.105).

Lopes e Rojo (2004) denominam “mundo multisemiótico” este em que se vive, cujos textos extrapolam a letra, ou seja, “*um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos orais/escritos e hipertextos*” (LOPES e ROJO, 2004, p. 30-31 *apud* PARANÁ, 2008, p.59).

É nesse contexto de acesso à informação e de formas de se comunicar facilitadas pelas TICs que se organizam novas possibilidades de apresentação da informação, como os info-

gráficos, termo que corresponde à união das palavras “informação gráfica”.

Segundo José Manuel de Pablos (1998 *apud* REINHARDT, 2007), a infografia “é a apresentação impressa (ou em suporte digital) de um binômio Imagem + Texto: bI+T. Qualquer que seja o suporte em que se apresente essa combinação/associação informativa”, a qual resulta em uma informação sintética. Os infográficos têm a função de explicar visualmente uma mensagem, um fato, um êxito, um resultado.

(...) é uma das mais sofisticadas formas de explicar complexas histórias ou procedimentos, porque combina palavras com imagens, quando palavras apenas poderiam ser cansativas para leitores e a imagem apenas seria insuficiente (HARRIS; LESTER *apud* DIONÍSIO, 2006, p. 138).

A sequência discursiva predominante nos infográficos é a informativa, que cumpre o papel de expor, ou seja, realiza a apresentação de diferentes saberes, bem como pode contribuir para a sua construção. Os infográficos circulam na esfera jornalística; ademais há outras áreas de aplicação que os usam, como a ciência, a cultura, a educação, o entretenimento, a estatística, o âmbito empresarial, entre outras.

Infográfico – Gênero Textual

De modo geral, o infográfico organiza-se apresentando os seguintes elementos: tema, geralmente apresentado pelos títulos e/ou subtítulos e/ou linha fina; apresentação de dados estatís-

ticos e suas respectivas fontes; presença de ícones/imagens em harmonia com texto informativo breve. No caso de gráficos e tabelas, também apresentam legendas ou outros códigos adotados.

O infográfico é uma das criações gráficas em alto crescimento no jornalismo impresso, telejornalismo e webjornalismo, em publicações que o exploram para elaborar notícias, reportagens e divulgação de ciência e tecnologia.

Para alguns autores, o infográfico é um recurso do design que acompanha outros gêneros e não necessariamente um gênero textual; para outros, trata-se de um gênero textual moldado pela preferência contemporânea pela visualidade e pela era de tratamento da informação cada vez mais multimodo.

Segundo Reinhardt (2007), infográficos consistem em uma estrutura enunciativa, portanto, em um discurso, um espaço de sentido, que apresenta gráfica e sinteticamente uma realidade.

Portanto, neste trabalho, considerar-se-á o infográfico como gênero textual, assim como Paiva (2011, p. 87):

É um gênero textual que integra modalidades semióticas de modo mais ou menos proporcional e simultâneo, a fim de explicar como funciona um objeto, como ocorrem fenômenos bio-físico-químicos ou como é ou foi um fato geo-histórico; circula nas esferas jornalísticas e didáticas, integrado a outros gêneros textuais com os quais cumpre um objetivo único ou utilizado como único gênero na veiculação de um discurso.

Questões de vestibulares, e também do Enem, exigem a leitura e a interpretação de gráficos, infográficos, tabelas e mapas. O motivo dessa exigência deve-se a que esses gêneros textuais,

além de fazerem parte dos recursos tradicionais de registro de diversas disciplinas científicas, têm sido adotados de modo cada vez mais frequente na comunicação cotidiana, no jornalismo, nas empresas e na escola.

A partir da perspectiva de ensino de línguas pautada no estudo de gêneros textuais, o estudo dos elementos composicionais do gênero infográfico serviu como ponto de partida para a prática que será relatada nas próximas seções.

Por se tratar de um curso de formação de professores, entende-se que desde o início da graduação os acadêmicos necessitam se envolver em atividades que os levem a desenvolver práticas docentes. Sendo assim, na próxima seção apresentamos algumas contribuições de estudos dedicados à formação inicial de professores, principalmente no que se refere à necessidade da articulação entre os conteúdos para a docência e os conteúdos da área disciplinar.

Formação inicial de professores: a integração entre disciplinas específicas e pedagógicas

Os estudos de Gatti et al (2008, v. 1 e 2) e Gatti & Nunes (2009), que analisaram projetos pedagógicos, o conjunto de disciplinas ofertadas e suas ementas, revelam que é escassa a parte curricular destinada à formação para a docência. São relevantes também os dados obtidos sobre as ementas das disciplinas analisadas, que em sua maioria não apresentam articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência).

Os dados supracitados nos levam a inferir que a relação teoria-prática, tal como proposta nos documentos legais e nas discussões referentes à formação docente, mostra-se reduzida desde o momento da formação inicial, dificultando, portanto, o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas.

Para García (2013), a prática de ensino não deve ser mais uma disciplina ou apêndice do currículo da formação do professor, mas sim a prática deve ser o núcleo estrutural do currículo. Segundo o autor, para que essa se constitua como fonte de conhecimento (epistemologia), é preciso que se acrescente análise e reflexão na e sobre a própria ação. Na mesma direção, Mello (2000) defende que a prática deve estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente, e sugere que ela se dê por meio de práticas que permitam a reconstrução ou simulação de situações reais.

Em suma, o que esses autores ressaltam é que a formação de professores deve ter a prática como eixo central de seu currículo, mas que só a prática não basta; ela deve pautar-se na pesquisa (na reflexão e na investigação) para que efetivamente traga contribuições à teoria e, dessa forma, o diálogo entre prática e teoria (a teoria que orienta a prática, a prática que orienta a teoria) se estabeleça e assim se construa conhecimento.

A competência implica sempre a articulação de diferentes conhecimentos. No caso do professor, isso significa organizar informações de conteúdo especializado, de didática e prática de ensino, de fundamentos educacionais e de princípios de aprendizagem em um plano de ação docente coe-

rente com o projeto pedagógico da escola; participar da elaboração deste último sabendo trabalhar em equipe; e estabelecer relações de cooperação dentro da escola e com a família dos alunos. (MELLO, 2000, p. 105-106).

Silva Júnior (2010 *apud* GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011) assinala que as formações clássicas têm se mostrado ineficazes, visto que a concepção tradicional de formação inicial de profissionais, que resulta em teoria dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, são formações docentes que não respondem às necessidades que impõe a contemporaneidade.

Nesse sentido, o que se propõe é que haja uma alternância contínua entre momentos de teoria e prática.

Assim como Flores (2010) e Ramal (2002), entende-se que as experiências vividas anteriormente pelo professor, sejam ligadas ao ensino ou a outros aspectos de sua vida, agem de maneira decisiva em seus modos de pensar e ensinar, sendo, portanto, fundamental que se problematize o processo de tornar-se professor no sentido de uma

(re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino (que contrarie a lógica prescritiva e procedimental ainda prevalente em algumas concepções de alunos-futuros professores) com implicações para a (trans)formação da identidade profissional (FLORES, 2010, p.186).

Nóvoa (1992) defende que, para essa construção da identidade profissional, a formação de professores apresente

uma diversidade de modelos e de práticas, pois acredita-se que nesse processo formativo perpassam atividades de experimentação, inovação e ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e que é nesse momento que a reflexão crítica sobre a sua utilização acontece. “A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 16). Nessa perspectiva crítico-reflexiva, acredita-se que a formação possa encaminhar os professores a um pensamento autônomo.

A partir do referencial teórico que expomos até aqui, entende-se a formação de professores como um processo, visto que “o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem” (FULLAN, 1987 *apud* GARCÍA, 2013, p. 27).

Nessa perspectiva de formação docente, Eichler e Del Pino (2010) propõem o desenvolvimento de ações formativas de professores de ciências que utilizam a produção de material didático como estratégia, tema que se desenvolverá na seção a seguir.

Material didático: estratégia de ação formativa

Nos estudos que abordam a questão do ensino, encontram-se constantes análises e críticas ao livro didático tradicional, tendo em vista suas limitações e a posição de passividade que o professor acaba por assumir quanto ao processo de elaboração de conteúdos, da didática e da metodologia adotada.

Nesse sentido, Eichler e Del Pino (2010) apontam estudos que afirmam haver um vínculo entre a formação deficiente de

professores de ciências e a utilização do material didático tradicional, considerando-se o pouco espaço/tempo das aulas de disciplinas científicas ministradas nas universidades que se dedicam a *transposições didáticas* para a escola básica.

Partindo-se da concepção de que o ensino implica na transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, a prática de transposição de conhecimento implica também em “*o que*”, “*como*” e “*por que*” ensinar determinado conteúdo científico nas escolas.

Nesse sentido, assim como os autores supracitados, defende-se que *o professor seja autor*. Os formadores devem incentivar e oportunizar aos professores o trabalho de autoria, o momento da socialização do conhecimento. Daí a proposta de desenvolvimento de ações formativas que utilizem a produção de material didático como estratégia.

Segundo essa proposta, esses materiais devem procurar trazer inovações ao ensino dos conceitos científicos, ao articular conhecimentos das pesquisas em educação em ciências, elementos da história e da filosofia das ciências e temas envolvidos por elementos da tecnologia, do meio ambiente e das questões sociais.

Dessa forma, Eichler e Del Pino (2010) propõem que são necessárias atividades integradas que busquem uma produção de material didático coletiva, com envolvimento de professores de diversas realidades através de proposições, discussões e reflexões sobre o saber, o ensinar e o aprender.

Portanto, o desenvolvimento profissional do professor passa pela constante prática investigativa e reflexiva, sendo a prática de produção de material didático uma delas.

A partir do referencial teórico exposto, na próxima seção, apresentar-se-á a proposta de produção de material didático desenvolvida com os acadêmicos de Licenciatura em Química.

Produção de Material Didático a partir de infográficos e apresentações dinâmicas: relato de experiência

Com o intuito de reconhecer as formas nas quais esse gênero se apresenta no meio jornalístico e científico, inicialmente foram apresentados aos acadêmicos modelos de infográficos retirados de revistas de divulgação científica, tal como a *Superinteressante*, premiada pela produção de infográficos²². Durante a exposição, atentou-se para o uso de imagem, texto e gráficos, evidenciando o caráter multissemiótico da linguagem na apresentação das informações.

Em seguida, a partir da apresentação de questões de exames (ENEM e ENADE), buscou-se evidenciar a presença desse gênero textual multimodal nas práticas sociais, bem como a necessidade do emprego de habilidades de leitura do texto-verbal e não verbal para a compreensão desse gênero.

A partir desses modelos de apresentação gráfica de da-

²² O Prêmio Malofiej é o mais importante da infografia mundial. No ano de 2016, os infográficos *Mundo Árvore* (Parte 1 e Parte 2) e *Conta Aberta* foram premiados com a medalha de prata. Por *Dentro dos Planetas* e *Como o Boi vira Bife*, com a de bronze. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/super-blog/infograficos-premiados/> Acesso em: 20 nov. 2018. Em 2017, “Nascido para caçar” e “Da terra ao pó” levaram medalhas de prata e de bronze, respectivamente. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ideias/infograficos-da-super-faturam-premios-internacionais-no-malofiej/> Acesso em 20 nov. 2018.

dos de resultados de pesquisas, a professora regente da disciplina apresentou o conceito de infografia e uma proposta de atividade desenvolvida por ela a partir de uma notícia divulgada na revista Superinteressante.

A prática tinha como objetivo avaliar a capacidade do aluno em transformar em infográfico os dados obtidos em um texto escrito informativo em forma de reportagem. Dessa forma, a atividade levaria o aluno a ler a notícia na íntegra; em seguida, seu exercício consistiria em dar uma nova apresentação às informações contidas na reportagem, utilizando para isso os recursos imagéticos e gráficos do gênero textual infográfico.

Para o desenvolvimento, utilizou-se uma ferramenta gratuita, *Vennagage*, que disponibiliza diversos modelos pré-definidos. De fácil utilização, o recurso básico que o usuário precisa empregar é o modo arrastar.

Como exemplo, selecionou-se uma reportagem veiculada na revista Superinteressante, na seção Tecnologia, intitulada “O lado negro do Facebook”²³, a qual resultou no infográfico a seguir.

²³ Disponível em: <https://super.abril.com.br/tecnologia/o-lado-negro-do-facebook/>
Acesso em: 10 nov. 2018.

Figura 1 - Infográfico “O lado negro do Facebook”



A proposta de atividade exposta acima, bem como o infográfico que resultou dela, contribuiu para promover a reflexão sobre a própria atividade docente, que está relacionada ao exercício constante do professor de apresentar conteúdos e informações.

Nesse sentido, o docente tem a tarefa de expor conteúdos, fazendo a mediação entre aluno e conhecimento, no que aca-

ba por desenvolver também o papel de organizador, diagramador das informações que são compartilhadas com os alunos. Isso está relacionado a um trabalho de didática (transposição didática) que requer planejamento de objetivos, conteúdos, metodologias e instrumentos a serem empregados para desenvolver os conhecimentos que se quer trabalhar.

Nesse contexto, a atividade desenvolvida encaminhou-se para um momento formativo para os acadêmicos de Licenciatura, no qual a exposição do plano de aula foi necessária, com vistas a levar ao entendimento de sua função e importância na organização da atividade docente.

Para tanto, a professora que ministra a disciplina de Língua Portuguesa apresentou o próprio plano da aula que estava ministrando como exemplo, mostrando as partes que o compõem e seu devido preenchimento.

Após as etapas relatadas acima, propôs-se a atividade avaliativa do bimestre da disciplina de Língua Portuguesa, a qual consistiu no desenvolvimento de uma miniaula destinada a alunos do Ensino Médio na qual fosse utilizado um material didático digital (infográfico ou apresentação dinâmica). Para tanto, os alunos se organizaram em grupos e elegeram uma temática (relacionada à área de conhecimento das Ciências Exatas e da Terra e, mais especificamente, da sub-área da Química, ou qualquer temática que possibilitasse exposição didática). Dessa forma, os acadêmicos deveriam: selecionar o tema e o respectivo recorte que realizariam, elaborar o infográfico ou apresentação dinâmica como recurso de exposição do conteúdo e, por fim, elaborar o plano da miniaula.

No dia da apresentação, os acadêmicos tinham a tarefa de ministrar as miniaulas, começando pela apresentação dos planos. Posteriormente, eles expuseram o conteúdo a partir do material didático que produziram e, por fim, desenvolveram a parte mais interativa da aula, que contou com a participação dos demais colegas nas discussões.

A seguir, apresentamos os materiais desenvolvidos:

Figura 2 - Infográfico “Acidentes Nucleares”



Figura 3 - Infográfico “O desastre de Fukushima I”



Figura 4 - Infográfico “Efeito Estufa”



Figura 5 - Apresentação dinâmica: Linha do tempo: “Evolução da Tabela Periódica”



Nota-se que os acadêmicos adaptaram os recursos de texto e imagem às temáticas que se propuseram a trabalhar e, dessa forma, exercitaram a tarefa de transformar dados e informações retiradas de outros textos informativos e organizá-los em novos formatos de apresentação.

Também se destacou, nos infográficos produzidos, que os acadêmicos conseguiram associar o conteúdo específico da Química (elementos químicos radioativos, gases) com temas e fatos associados a acontecimentos históricos (acidente radioativo de Chernobyl) e fenômenos naturais (efeito estufa). Já em relação à linha do tempo, os acadêmicos aproveitaram o dinamismo da ferramenta Prezi para apresentar de forma mais atrativa o percurso histórico da Tabela Periódica.

Tendo em vista a importância do trabalho em grupo e do compartilhamento de materiais didáticos, como finalização da

atividade os grupos socializaram suas produções com os demais colegas. Vale ressaltar que os acadêmicos se apropriaram de ferramentas gratuitas de criação de conteúdos e, portanto, os materiais produzidos são públicos e estão disponíveis nas páginas que utilizaram: *Prezi*²⁴, *Venngage*²⁵ e *Canva*²⁶.

O trabalho que se buscou desenvolver com os alunos da Licenciatura em Química consistiu em uma tentativa de unir o uso das TICs para o desenvolvimento de materiais didáticos — o que conseqüentemente alinha-se a práticas constantes de pesquisa, seleção da informação e busca por novas maneiras de exibir conteúdo em sala de aula —, próprias da atividade docente.

Nessa perspectiva, entende-se que a atividade proposta contribuiu para a formação pedagógica dos acadêmicos, propiciando reflexão sobre a atividade docente, seus limites e dificuldades. Isso ficou evidente nos relatos sobre o desenvolvimento da atividade proposta. Neles, os acadêmicos expuseram as dificuldades em lidar com os recursos e ferramentas, bem como sinalizaram que a aplicação de materiais didáticos digitais como os que desenvolveram requer infraestrutura das escolas. Outro fator que poderia inviabilizar uma produção de material didático como a que realizaram foi a real condição de trabalho do professor de educação básica, tendo em vista o tempo que os acadêmicos dedicaram à preparação, pesquisa, seleção e ao estudo para o desenvolvimento da miniaula.

²⁴ <https://prezi.com/>

²⁵ <https://venngage.com/>

²⁶ <https://www.canva.com/>

Considerações finais

Para Nóvoa (1992), o processo formativo de professores deve apresentar uma diversidade de modelos e de práticas. Na atividade relatada neste artigo, buscou-se uma prática pedagógica pautada em atividades de experimentação, inovação e ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, uma vez que é nesse momento que a reflexão crítica sobre a sua utilização acontece. Nessa perspectiva crítico-reflexiva, acredita-se, assim como (NÓVOA, 1992), que a formação possa encaminhar os professores a um pensamento autônomo.

A atividade relatada neste artigo consiste em uma tentativa de integrar aos conteúdos de uma disciplina de formação específica (Língua Portuguesa) práticas que simulem situações de trabalho docente, de modo a aproximá-la da formação pedagógica. Ademais, a atividade desenvolvida buscou apresentar possibilidades de integração de ferramentas e recursos digitais para o desenvolvimento de material didático autoral.

Dessa forma, a proposta também objetivou proporcionar vivências de uso dos recursos tecnológicos em práticas formativas de professores. Isso configura-se numa necessidade, apontada em estudos como os de Ramal (2002), Lara (2011), entre outros, que vêm demonstrando um posicionamento favorável à introdução da temática das novas tecnologias já na formação inicial de professores, visto que o que se tem verificado é que não há disciplinas voltadas à discussão, à reflexão e à elaboração de propostas para o uso das TICs, evidenciando uma divergência entre políticas de introdução das

TICs na educação e a formação de professores para atuarem nesse contexto.

Como resultado, os acadêmicos foram expostos a funções cotidianas do professor, puderam refletir sobre a atividade docente, exercitaram a prática de organização da informação, recorte e seleção do conteúdo, elaboração de plano de aula, assim como a execução de uma prática pedagógica (miniaula) a partir do uso de material didático elaborado com o auxílio de recursos e ferramentas digitais.

Desse modo, essa proposta mostrou que a produção de material didático consiste em uma potencial estratégia formativa, pois tal como a pesquisa, resulta em reflexão sobre o trabalho pedagógico, devendo ser uma prática comum desde a formação para que os alunos continuem a realizá-la em suas práticas futuras como professores.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias, vol. 1, Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e letramento. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Luccerna, 2006.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

EICHLER, M. L.; DEL PINO, J. C. A produção de material didático como estratégia de formação permanente de professores de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 9, n.3, p.633-656, 2010.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, UNESCO, 2011.

LARA, R. **Impressões digitais entre professores e estudantes**: um estudo sobre o uso das TIC na formação inicial de professores nas universidades públicas de Santa Catarina. 2011.154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2011.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Perspec.**, São Paulo, mar. 2000, vol.14, no.1, p.98-110. ISSN 0102-8839.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.13-33.

PAIVA, F. A. O gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do ensino médio. **Revista L@el em (Dis-)curso**, v. 3, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, 2008.

RAMAL, A. C. Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REINHARDT, N. V. Infografía Didáctica: Producción interdisciplinaria de infografías didácticas para la diversidad cultural. Trabajo Práctico Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo Facultad de Diseño y Comunicación. 2007.

SANTI, A.; GARATTONI, B. **O lado negro do Facebook**. Tecnologia. Superinteressante, 10 dez. 2015. Disponível em: <https://super.abril.com.br/tecnologia/o-lado-negro-do-facebook/>
Acesso em: 10 nov. 2018.

A LITERATURA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

- Patrícia Elisabel Bento Tiunan
- Mirian Hisae Yaegashi Zappone

Existem três dimensões básicas da avaliação: de aprendizagem; avaliação institucional interna e externa; e de redes de ensino. Neste artigo²⁷, a que nos interessa é a que se refere às redes de ensino, realizada pela União e/ou pelos demais entes federados. Neste contexto, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de acordo com as DCNEM (BRASIL, 2013, p. 176), “gradativamente, assume funções com diferentes especificidades estratégicas para estabelecer procedimentos voltados para a democratização do ensino e ampliação do acesso a níveis crescentes de escolaridade”.

Ressaltamos a diferença entre as avaliações do SAEB (Prova Brasil, Provinha Brasil e Censo Escolar) e o ENEM. Este “produz um amplo diagnóstico do perfil dos alunos, o SAEB produz um profundo diagnóstico dos sistemas de ensino, da matriz organizacional da escola e um perfil detalhado dos professores e diretores do sistema” (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 132). Desta forma, por meio dos resultados obtidos pelos alunos no ENEM, é possibilitado ao poder público “dimensionar e localizar as la-

²⁷ Este artigo sintetiza alguns dos resultados obtidos durante a pesquisa de doutoramento e que compõem a tese “A História da Disciplina Literatura no Ensino Secundário Brasileiro e as Avaliações Externas: o exame vestibular, o ENEM e o ENADE de Letras”.

cunas que debilitam o processo de produção da sociedade. De outro lado, como instrumento de política pública, busca-se diretamente em seu público-alvo subsídios para avaliação das orientações a serem seguidas” (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 132). De acordo com Travitzki (2011, p. 115 [nota de rodapé]),

(...) apenas 21% das médias das escolas no ENEM não pode ser explicado por fatores externos a elas, podendo então ser atribuído a seu próprio mérito. No nível dos alunos, este número aumenta para 80%, sugerindo que o ENEM pode ser um bom indicador de qualidade individual, mas apresenta sérias limitações no nível da escola.

Neste texto, são analisados os documentos referentes à implantação e à organização do ENEM: *Matriz de Referência para o ENEM 2009* (BRASIL, 2009), *Enem Exame Nacional do Ensino Médio: eixos cognitivos do Enem* (BRASIL, 2002a), o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010a), as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias aplicadas nos anos de 2013, 2014, 2015 (1ª e 2ª aplicação) e 2016 (1ª e 2ª aplicação).

No âmbito de uma pesquisa mais abrangente sobre a história do Ensino Secundário no Brasil e das avaliações da Educação Básica, surgiu a hipótese de que, muito embora o ENEM apresentasse a disciplina de Literatura como um dos conteúdos de avaliação do aluno, na realidade as questões pressupunham uma leitura que não demanda(va) o conhecimento das especificidades do texto literário. Consequentemente, o que esse exame exigiria do aluno era o conhecimento de leitura por meio do qual se iguala o texto literário aos demais textos referenciais.

Tomando a análise da documentação referente ao ENEM, como também das questões de literatura presentes nos exames, buscamos averiguar a hipótese supracitada.

Exame Nacional do Ensino Médio: histórico e análises

Durante década de 1990, ocorreu o início de um novo ciclo na educação brasileira, com a democratização de acesso ao Ensino Fundamental e a expansão do Ensino Médio, embora não tenha ocorrido a sua universalização. Com a finalidade de verificar se os egressos desta etapa da escolarização haviam adquirido as competências consideradas básicas, foi implantado em 1998 o ENEM. Esse exame caracteriza-se como parte das políticas públicas educacionais da década de 1990. Nessa perspectiva, o ENEM surge com o compromisso de avaliar o desempenho individual dos alunos do Ensino Médio e de disponibilizar esses resultados, o que tem se intensificado a cada edição, ampliando a sua importância no contexto educacional brasileiro. Considerando que o ENEM pode ser utilizado como um indicador da qualidade educacional oferecida aos alunos, torna-se necessário compreender a sua estrutura, desde a sua implantação em 1998 até 2018.

No primeiro modelo deste exame, a Matriz de Referência estava organizada em cinco competências e 21 habilidades, propunha-se como interdisciplinar e não havia a divisão por disciplinas ou áreas do conhecimento. A prova possuía 63 questões, cuja organização previa que cada habilidade fosse avaliada por três itens com graus de dificuldade fácil, médio e difícil. O exame tinha a duração de 5 horas e era realizado em um dia.

Em 2009, foi remodelado, ficou mais extenso e passou a ser realizado em dois dias consecutivos (sábado e domingo). No primeiro dia, os alunos resolviam as questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências de Natureza e suas Tecnologias, com 45 questões em cada área do conhecimento, em até 4 horas e 30 minutos. No segundo dia, ocorriam as provas de Redação, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, doravante LCT, e Matemática e suas Tecnologias, perfazendo um total de 90 questões objetivas e uma redação, todas a serem resolvidas em até 5 horas e 30 minutos.

A partir de 2017, houve alteração no formato do exame, que passou a ser aplicado em dois domingos. No primeiro dia, os estudantes realizam as provas de Redação, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e suas Tecnologias, e o tempo máximo de duração da prova é de 5 horas e 30 minutos. No segundo domingo, são aplicadas as provas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, com a duração de 4 horas e 30 minutos. Em 2018, ocorreu mais uma alteração e o segundo dia de prova passou a ter a duração de 5 horas.

Entre os anos de 2015 e 2017, o ENEM foi aplicado em duas edições. A primeira, destinada à maioria da população e a segunda, às pessoas privadas de liberdade e aos casos excepcionais em que não foi possível realizar o exame na data oficial. Em 2018, houve a separação entre o ENEM destinado a toda a população e a prova ofertada às pessoas privadas de liberdade, com editais distintos.

Enfatizamos que os itens são divididos por áreas de conhecimento, mas não por disciplinas, portanto das 45 questões

de LCT, são avaliadas habilidades e competências referentes a Língua Portuguesa, Literatura, Arte, Educação Física, Espanhol ou Inglês e Tecnologias da Comunicação e Informação. A prova de LCT está organizada em três partes: na primeira, há a proposta de redação; na segunda, as questões de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol); e, na terceira parte, os itens referentes às demais disciplinas que compõem esta área.

Consideramos que os conhecimentos referentes à produção textual e à Língua Estrangeira são relevantes, porém, optamos por não analisar essas questões por não se configurarem como o escopo desta pesquisa, por necessitarem de outra abordagem teórica e por comporem uma parte específica da prova. Isto posto, sempre que nos referirmos às questões do exame, consideraremos a partir do item 96²⁸.

Após a reforma de 2009, o número de competências aumentou para 30 e as habilidades para 120, assim cada área do conhecimento possui 30 habilidades. As cinco competências que eram utilizadas na versão anterior passaram a ser os “eixos cognitivos”. Atualmente, o exame gera quatro notas referentes a cada uma das quatro áreas do conhecimento e a redação possui o valor de cinco pontos, sendo que a nota final do aluno é gerada por meio da Teoria de Resposta ao Item. Com as mudanças implementadas a partir de 2009, o ENEM tem se demonstrado mais próximo dos processos de seleção para o Ensino Superior do que como preparação para o exercício da cidadania.

²⁸ As questões que compõem as provas do ENEM são enumeradas de 1 a 180. A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é composta por 45 questões, iniciando na questão 91 e encerrando na questão 135.

De acordo com o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* – Volume 1 (BRASIL, 2010a), existe a obrigatoriedade de que cada item tenha um texto-base, enunciado e cinco alternativas, fato que contribui para que a prova seja extensa, pois cada questão possui um texto diferente. Nas edições analisadas, foram utilizados 42 textos (incluindo os textos verbais e não-verbais/imagens) em 2013; 43 em 2014; 42 textos em 2015, tanto na primeira quanto na segunda aplicação; 44 na primeira aplicação de 2016 e 42 na segunda aplicação.

Analisando os textos-base, verificamos que, na maioria dos casos, a sua leitura é importante na resolução da questão. Todavia, há itens em que figura como acessório, mera motivação para o enunciado e as alternativas que o seguem. De acordo com o *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010a, p. 10), o enunciado “não deve apresentar informações adicionais ou complementares ao texto-base; ao contrário, deverá considerar exatamente a totalidade das informações previamente oferecidas”. Em vista disso, tudo o que o aluno precisa saber sobre o conteúdo da questão deve estar presente nela, seja no texto-base ou no enunciado. Portanto, saber ler e interpretar textos é fundamental para se ter um bom desempenho nos exames, pois em grande parte das questões analisadas, mesmo que o aluno desconhecesse o conteúdo específico, por meio de uma leitura atenta do texto-base, do enunciado e das alternativas, poderia inferir qual a resposta correta.

Ponderando a importância do ENEM, recorreremos ao texto oficial que apresenta as competências que devem ser adquiridas por meio dos conteúdos ministrados na área de LCT, na qual se inserem a Língua Portuguesa e a Literatura:

Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão das quais a *língua portuguesa é imprescindível*. Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a *importância de todas as linguagens* enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a *contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo*. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas o domínio técnico, mas principalmente a competência de desempenho, o *saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos*, considerando inclusive os interlocutores ou públicos (BRASIL, 1998, p. 60-61, grifo nosso).

Transferindo essa afirmação para o campo da Literatura, questiona-se: e a Literatura? Qual é o real espaço do ensino de Literatura dentro da Língua Portuguesa? Essas incertezas aumentam ao se analisar o caráter pragmático que é atribuído à Língua Portuguesa, que deve ser vista como forma de acessar os conhecimentos, exercer a cidadania, compreender as linguagens contemporâneas, adquirir conhecimentos sobre as tecnologias e não apenas como expressão e comunicação. Considerando a quantidade de aulas destinadas a esta disciplina e a exigência expressa na lei, seria possível haver um estudo

consistente das obras literárias ou haveria apenas um percurso sobre as escolas literárias e a leitura de excertos literários fragmentados e descontextualizados? Apesar da proposta de mudança, a Literatura continua perdendo espaço nos documentos oficiais que orientam o ensino e, conseqüentemente, nas salas de aula. Nesse excerto, por exemplo, ela nem sequer é citada. A Literatura estaria implícita nos termos Língua Portuguesa e possibilidades artísticas?

Em consonância, o mesmo documento apresenta os objetivos da área LCT, dos quais destacamos:

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

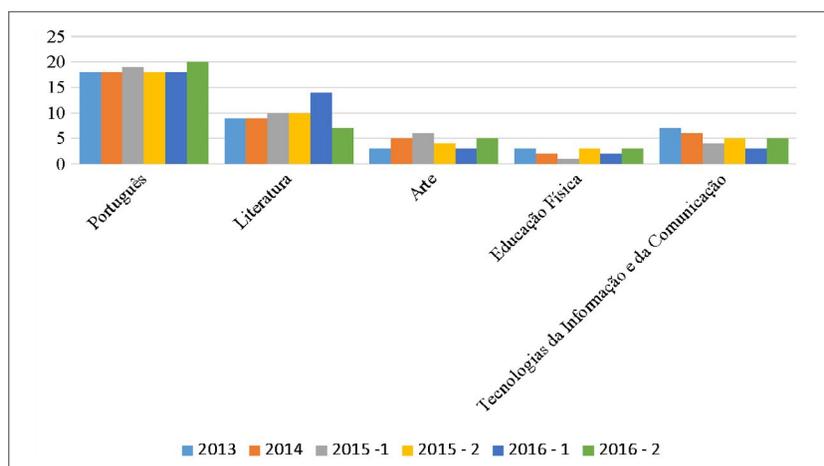
Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (BRASIL, 1998, p. 63-4).

Novamente percebemos a ausência do termo Literatura; entretanto, podem-se ampliar algumas expressões como “recursos expressivos das linguagens” às especificidades da Literatura. Isto posto, procuramos compreender como essas habilidades e competências foram exigidas nas questões dos referidos exames. Por meio do gráfico 1, apresentamos a quantidade de questões para cada uma

das disciplinas que foram avaliadas nas provas de LCT dos anos de 2013 a 2016.

Gráfico 1: Disciplinas avaliadas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias de 2013 a 2016

Fonte: INEP - ENEM 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2016a e 2016b



Verificamos que as disciplinas de Arte e Educação Física são as menos recorrentes. Há prevalência de questões relacionadas a Língua Portuguesa, Literatura e Tecnologia da Informação e Comunicação. Analisando cada uma das questões da área de LCT, observamos que há ênfase na capacidade de leitura e compreensão textual, sobretudo das informações explícitas no texto-base.

O escopo desta pesquisa são as questões referentes à Literatura. Sendo assim, passamos a estudar a competência de área 5, que avalia o conhecimento das especificidades literárias e explicita a relevância do estudo efetivo do texto literário, pois a habilidade 15 pressupõe que o aluno conheça “aspectos do contexto histórico, social e político” do contexto de produção do tex-

to que será objeto da questão, assim como seja capaz de “relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário” (BRASIL, 2009, p. 4). Consequentemente, conclui-se que o aluno deva saber ler literariamente o texto e que tenha um amplo conhecimento de mundo, de história e uma grande bagagem de leitura, uma vez que não há indicação de livros a serem lidos para a avaliação do ENEM, como usualmente ocorre nos exames vestibulares.

Nas questões de Literatura, a utilização dos períodos literários nos enunciados é recorrente, principalmente nas que avaliam as habilidades 15 e 16. Considerando a assertiva expressa nos PCNEM+ (BRASIL, 2002b, p. 63) de que “espera-se que o aluno do ensino médio consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árcade ou um romance urbano contemporâneo”, pode-se compreender a razão do uso de textos literários nas questões do Exame. No entanto, as especificidades do texto estético não se configuram como o escopo do item, visto que os artifícios literários estão expostos no enunciado sem que o estudante tenha que acionar conhecimentos ,relativos às convenções particulares do discurso literário. Portanto, ao participante cabe, apenas, a tarefa de ler e interpretar o texto-base a fim de responder adequadamente às questões.

A habilidade 16: “relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário”, de acordo com o *Guia Explicativo da Matriz de Competências e Habilidades do ENEM* (BRASIL, 2010b, p. 6-7), avalia a capacidade do participante de reconhecer as características dos diversos gêneros literários; de analisar os recursos expressivos presentes nas obras literárias; de relacionar as concepções estilísticas do au-

tor; de comparar textos para identificar os recursos expressivos, podendo relacioná-los ao contexto de produção; de

Reconhecer diferentes modos de representação de imagens femininas na literatura, associando-os aos diferentes movimentos literários e/ou concepções estéticas;

Analisar a função de procedimentos descritivos na literatura de diferentes épocas ou movimentos literários;

Analisar os efeitos estéticos da linguagem coloquial em obras literárias de diferentes épocas ou movimentos literários (BRASIL, 2010b, p. 6-7).

Essa habilidade se configura como uma das mais amplas e que melhor atende à nossa compreensão do que seja a leitura literária. Dentre as habilidades avaliadas nas provas de LCT nos anos de 2013 a 2016, essa foi a que obteve maior recorrência. Nas questões analisadas, é latente a referência aos movimentos literários e às concepções estéticas. Todavia, mesmo quando avalia uma habilidade associada ao ensino de literatura, utilizando-se de texto(s) da esfera literária, a abordagem da questão nem sempre exige do participante os conhecimentos de literatura e de leitura literária. Enfatizamos que, em algumas questões, o texto estético figura como acessório, motivação, mero pretexto para a avaliação da capacidade de leitura e inferência do aluno, em detrimento dos conhecimentos específicos da disciplina Literatura.

Com relação à averiguação da habilidade 17, “reconhecer a presença dos valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional”, observamos que, quando há uma demarcação de que o patrimônio literário a ser

conhecido é o nacional, impõe-se um limite. E a Literatura Portuguesa? E os textos literários de Língua Portuguesa, mas de origem africana? O aluno precisa conhecer apenas os textos literários nacionais? E quando um texto nacional dialoga diretamente com outro estrangeiro? Os questionamentos são muitos. Ao mesmo tempo, temos consciência de que uma avaliação sempre tem seus limites, de modo que dificilmente conseguiria abarcar todos os aspectos de uma disciplina ou conteúdo.

Entretanto, essas são algumas indagações que evidenciam lacunas no ENEM quanto ao *corpus* literário eleito nas questões. Nas avaliações pesquisadas foram utilizados apenas três textos de autores estrangeiros: um trecho sem título de *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, do autor moçambicano Mia Couto (INEP, 2015b); *Receita* do autor português José Saramago (INEP, 2016a); e *O amante*, da autora francesa Marguerite Duras (INEP, 2016a).

Considerando todas as provas, a H17 foi contemplada em doze questões. De acordo com o *Guia Explicativo da Matriz de Competências e Habilidades do ENEM* (BRASIL, 2010b, p. 7), a H17 “visa aferir o reconhecimento do participante do teste de valores tais como solidariedade, liberdade e igualdade de direitos abordados em obras literárias nacionais”. Por conseguinte, deve ser capaz de reconhecer a valorização da sociedade brasileira nas diferentes obras literárias “por meio da análise de temas e situações representativas da cultura nacional”; assim como, ser capaz de “reconhecer a promoção de valores humanos e sociais em obras literárias por meio da interpretação de um ou mais textos de diferentes épocas”; comparar textos produzidos em diferentes

contextos a fim de reconhecer denúncias implícitas ou explícitas de atitudes contra os seres humanos; “reconhecer a valorização de grupos historicamente marginalizados em obras literárias representativas dessa abordagem por meio da análise de um ou mais textos de diferentes épocas”.

Observamos na descrição da habilidade 17 e em seus objetivos a ênfase em obras literárias nacionais, representativas da cultura brasileira. Tal ressalva justifica a ocorrência diminuta de textos literários estrangeiros, mesmo que pertençam à Literatura em Língua Portuguesa. Isso pode apontar para as mudanças no currículo do Ensino Médio a serem implementadas com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, pois se o ENEM não aborda textos representativos da Literatura em Língua Portuguesa, produzidos em outros contextos que não seja o brasileiro, a tendência é que as aulas de Literatura se concentrem nos textos nacionais.

Por meio da apreciação das questões, observamos que apenas o fato de ser utilizado um texto estético não determina que a habilidade avaliada seja referente ao ensino de literatura. Em alguns itens, o texto literário é utilizado com a finalidade de avaliar habilidades referentes à Língua Portuguesa. Isso demonstra que, apesar das pesquisas acerca do ensino de literatura e da ênfase no texto e em sua interpretação em detrimento da sua utilização como *corpus* para o estudo de gramática, essa abordagem ainda persiste. Observamos que as questões do ENEM remetem ao ensino de literatura atrelado ao de Língua Portuguesa, de modo a reforçar apenas aspectos linguísticos e não artísticos dos textos.

Ressaltamos que, apesar de utilizarem o texto estético, desconsideram uma leitura mais especializada, em que os conhe-

cimentos sobre os elementos reguladores da leitura literária (os artifícios de fingimento característicos do texto artístico e ficcional, as convenções simbólicas do texto, em consonância com o estilo/retórica e gênero no qual foi produzido) são negligenciados ou sequer acionados nas próprias questões elaboradas nos exames. Ao contrário, estes avaliam a compreensão pragmática do texto, principalmente, objetivando definir a temática abordada. Por esta razão, o que se avalia não são os conhecimentos relacionados à leitura literária ou à especificidade do texto estético, mas a capacidade de inferência e de síntese do candidato. Ou seja, o que a análise das avaliações parece demonstrar é o apagamento de uma leitura que leve em conta os aspectos composicionais dos textos e a valorização de uma compreensão superficial de características pontuais (temáticas ou gramaticais) dos textos literários.

Uma das nuances que diferencia o ENEM dos vestibulares é não estipular uma lista de livros e ou textos literários como leitura prévia. Em vista disso, procuramos observar quais autores de obras literárias são mais recorrentes nessas avaliações. Dos 84 excertos de textos literários, presentes nas provas do ENEM ora analisadas, seja como texto-base ou como alternativas, apenas o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* foi citado em dois exames diferentes. No concernente aos autores, foram utilizados 72 autores diferentes, considerando as coautorias. Deles, onze foram citados em mais de um exame e apenas Mário de Andrade teve dois de seus textos utilizados na mesma prova (ENEM de 2015 – 2ª aplicação). Os autores cujas obras foram mais utilizadas são: Machado de Assis, Luís Fernando Veríssimo e Mário de Andrade, com quatro ocorrências cada um.

Diante do exposto, conjecturamos que é preocupante a abordagem de obras literárias no ENEM, principalmente no que se refere ao cânone escolhido. A ênfase recai sobre textos curtos, sobretudo poemas e canções, com destaque para os sonetos, que foram inclusos na íntegra. Os demais gêneros foram utilizados em forma de excertos fragmentados ou adaptados. Além disso, a seleção recai sobre textos contemporâneos ou do Modernismo, deixando de lado grande parte da produção literária brasileira que, embora jovem, já possui uma história consistente. Ao abandonar esta tradição, cremos que as avaliações acabam por patrocinar, na escola, a desvalorização desse *corpus*. Ao mesmo tempo, deixa de oferecer aos alunos a possibilidade de confronto com o não-familiar que, saudavelmente, é capaz de provocar deslocamentos do sujeito-leitor, tal como comenta Hansen (2005, p. 24-5, grifo nosso):

A expressão 'prática de leitura' significa, assim, a formalidade de um trabalho particular e datado de apropriação e transformação de produtos simbólicos particulares e datados, por isso também aponta para a questão política da produção social de significações novas e de novos sentidos contingentes para o indivíduo que se constitui como sujeito-leitor quando lê. Como sujeito leitor, usa e transforma um objeto cultural que também o transforma ao ser lido. (...) O texto literário nos lê ativamente, e geralmente contra nós, porque questiona o familiar das legibilidades do hábito que rotiniza a nossa experiência como natureza imutável. É o que ocorre *principalmente quando é grande o intervalo temporal e semântico entre o sujeito-leitor e o objeto-texto* a que me referi.

Como uma das exigências do *Guia de Elaboração e Revisão de Itens* (BRASIL, 2010a) é que todo o conhecimento necessário para a resolução da questão esteja presente nela, seja por meio do texto-base ou do enunciado, as avaliações privilegiam prioritariamente compreensão e interpretação de texto, em detrimento de uma leitura literária produtiva, na qual o leitor necessita deslocar-se do contexto concreto de sua história pessoal para poder assumir o lugar de destinatário intratextual, sabendo recompor os procedimentos técnicos do fingimento criado pelo autor. Essa leitura, que não acontece de modo “natural” no mero contato com o texto, pois implica na formação artística do leitor, é, portanto, uma prática de leitura descartada nas avaliações e, por conseguinte, pela escola, que passa a ver nessas avaliações os modelos ou práticas de leitura a serem imitadas no espaço escolar.

Considerações finais

Toda avaliação tem suas limitações e isso tem sido considerado neste estudo. Nesta perspectiva, observamos, nas questões analisadas, que “as convenções simbólicas do texto” e os “procedimentos técnicos”, assim como a história literária, têm sido contemplados. No entanto, ao ponderar sobre a formação do leitor literário, verificamos que a abordagem utilizada no ENEM não é suficiente para viabilizar aulas de literatura que objetivem a práticas de leitura nos moldes apontados por Hansen (2005). O ensino dos conteúdos relacionados à estrutura dos gêneros textuais literários, da historiografia e dos autores deveria viabilizar a formação do leitor literário, que somente pode ocorrer por meio

de práticas que envolvem uma leitura mais verticalizada dos textos e na qual o estudo dos aspectos textuais e estéticos (estrutura específica dos diversos gêneros praticados pelos autores, convenções particulares dos estilos artísticos, distinções individuais dos autores, etc.) pudesse ser conjugado, a fim de que o leitor real (aluno) pudesse se colocar minimamente como o leitor intratextual imaginado pelo autor.

Devido ao caráter propedêutico do Ensino Médio, as aulas se limitam aos conteúdos que são avaliados nos exames de acesso ao Ensino Superior, trabalhando de modo superficial as questões estéticas e textuais do texto literário e desconsiderando que “a leitura literária teria a função de desautomatização de hábitos, formação crítica do imaginário, esclarecimento democrático, aculturação e socialização do estudante” (HANSEN, 2005, p. 42). Ou seja, o texto literário deixa de ser trabalhado em sua plenitude, substituindo uma leitura reflexiva e especializada por outra de caráter técnico (narrador, personagens, características dos movimentos literários etc.).

No caso específico dos textos literários, a sua função de formação crítica e de desautomatização do senso comum não estão sendo avaliadas. O que se observa nas questões desses exames é uma leitura pragmática do texto literário, enquanto a formação do cidadão crítico, do leitor capaz de compreender e interpretar as obras literárias e a visão de mundo que elas propõem tornam-se cada vez mais raras.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Guia de Elaboração e Revisão de Itens**. Brasília, 2010a.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Guia Explicativo da Matriz de Competências e Habilidades do ENEM**. Brasília, 2010b.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o Enem 2009**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Enem Exame Nacional do Ensino Médio: eixos cognitivos do Enem**. Brasília, 2002a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNEM+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CEB/CNE nº 15/98, aprovado em 01 de junho de 1998. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEESP, 1998**. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEduccional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf
Acesso em 6 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

CÂNDIDO, A. Elementos de compreensão. In: CÂNDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6ª ed. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1981, p. 34-36.

CASTRO, M. H. C.; TIEZZI, S. A reforma do Ensino Médio no Brasil e a implantação do Enem. In: SCHWARTZMAN, S. M. C. **Os desafios da educação no Brasil**. RJ. Ed. Nova Fronteira, 2005. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>

Acesso em 15 de ago. de 2014.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (Orgs.). **Cultura Letrada no Brasil**. Campinas – SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, SP: Fapesp: 2005, p. 13-44.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2013**. 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_azul.pdf Acesso em: 14 de maio de 2015.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2014**. 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_2_07_AZUL.pdf Acesso em: 14 de maio de 2015.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2015 1ª aplicação**. 2015a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_07_AZUL.pdf Acesso em: 14 de maio de 2016.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2015 2ª aplicação**. 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos> Acesso em: 14 de maio de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2016 1ª aplicação**. 2016a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_2_07_AZUL.pdf Acesso em: 4 de jan. de 2017.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2016 2ª aplicação.** 2016b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/gabaritos/2016/GAB_ENEM_2016_DIA_2_07_AZUL_2.pdf
Acesso em: 14 de jan. de 2017.

TRAVITZKI, R. **ENEM:** limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ESTÉTICA DA RECEPÇÃO, LEITURA SUBJETIVA E INCENTIVO À LEITURA EM TEMPOS DIGITAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

■ Thiana Nunes Cella

A literatura não permite andar, mas permite respirar.

Roland Barthes

Quanto mais ativo e inter-relacionado é o ensino que se oferece, mais fácil será que os alunos se encontrem com a literatura em qualquer espaço, ou matéria... sempre que nos lembramos de pôr aí as obras, é claro.

Teresa Colomer

Introdução

O presente trabalho debruça-se sobre um frutífero caminho para o ensino de literatura: o método recepcional²⁹. Toma-se como partida o fato de que, em meados do século XX, com Hans Robert Jauss e os decorrentes estudos relativos à estética da recepção, o leitor passa a figurar papel de destaque na tríade literária (lei-

²⁹ Alguns apontamentos sobre a temática já foram realizados no trabalho “Estética da recepção, leitura subjetiva e incentivo à leitura: algumas ponderações”, no entanto sem o foco na leitura literária digital. Para mais informações: CELLA, T. N.; FLECK, G. F. “Estética da recepção, leitura subjetiva e incentivo à leitura: algumas ponderações”. In: Anais do SEIPELL – Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Literatura e Leitura. Cascavel, Paraná, 2019. v. 1. p. 45-51.

tor, autor e obra) e a ser entendido como um elemento protagonista do ato leitor, pois é apenas no ato da leitura que o texto literário se consolida como tal. A partir dos apontamentos de Jauss, são desencadeadas novas posturas teóricas e metodológicas acerca do ensino de literatura em sala de aula. Percebe-se, como consequência, um abandono de abordagens positivistas e estruturais, e um deslizamento para a apresentação da literatura numa postura receptiva, na qual há a valorização da experiência de leitura individualizada.

Com base nesse panorama, o presente texto realiza um breve exame sobre os principais pressupostos recepcionais, aborda algumas questões referentes à leitura literária nas salas de aula brasileiras, as relações com o desligamento entre o texto literário e o seu público, as implicações e as procedências do falacioso fracasso escolar e as lacunas deixadas pela rede de ensino básico.

Na sequência, algumas estratégias de leitura bem-sucedidas (vinculadas à leitura interativa, à leitura digital e a livros sinestésicos) são apresentadas, as quais foram desenvolvidas no âmbito do ensino técnico integrado do Instituto Federal do Paraná, *Campus Coronel Vivida*. Neste trabalho, o desenvolvimento de um projeto em particular recebe destaque, intitulado “Leitura literária na era digital”. O projeto, que procurou examinar e compreender as relações entre a leitura literária e a utilização de ferramentas digitais para sua realização, foi desenvolvido por meio do Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social (PIBIS) e logrou resultados satisfatórios, os quais serão demonstrados na sequência na forma de relato de experiência sobre o mesmo.

Dessa maneira, pretende-se demonstrar a necessidade de se considerar as implicações sociais, identitárias e ideológi-

cas dos leitores, bem como suas preferências de leitura, para a formação de leitores críticos, ativos e assíduos. Além disso, objetiva-se compartilhar e estimular estratégias para o incentivo à leitura literária em sala de aula, a fim de incitar e consolidar um comportamento perene de leitura e romper, portanto, com o abismo existente entre a literatura e seu público leitor.

Estética da recepção, leitura subjetiva e incentivo à leitura

A existência de um sistema literário prescinde de três fatores: a obra, o autor e o público. Durante muito tempo, a ênfase dos estudos literários esteve voltada para a representação do mundo, para o autor ou para a própria obra, em posturas estruturalistas e positivistas. O Estruturalismo, junto à Teoria Literária, convergiu para o fechamento do texto em sua estrutura, retirando qualquer relação entre a trama e a realidade, entre a narrativa e o mundo (TODOROV, 2014).

Essa perspectiva teórica determinou mundialmente as diferentes abordagens de ensino de literatura nas instituições escolares, resultando comumente em uma postura positivista, com foco na compartimentação histórica, na divisão e determinação de períodos e estilos literários. Por conseguinte, direcionou as leituras dos alunos para questões formais (características, temáticas), restringiu as possibilidades interpretativas de leitura e desconsiderou ou marginalizou a subjetividade do aluno. Como consequência, até muito recentemente, considerava-se negativa qualquer implicação subjetiva do leitor na construção de sentidos

para o texto literário, causando grande desinteresse por parte do leitor (LANGLADE, 2013, p. 25) que conduziu as escolas brasileiras ao falacioso fracasso escolar (no ensino de literatura) e gerou um grande abismo entre o público e a obra.

Devido ao modo como a literatura é apresentada em sala de aula – a partir de posturas historiográficas e estratégias tradicionais e autoritárias que não inserem o leitor como protagonista do ato de leitura –, a escola vem sendo apontada como uma das principais causas do afastamento da literatura. Em geral, os jovens leem durante o período escolar, muitas vezes por imposição ou obrigação. Tão logo se liberam dessa obrigação, se afastam da prática ledora, que não se transforma em um comportamento perene de leitura, como defende Ceccantini (2009).

A relação com o leitor, analisada em uma perspectiva pragmática, é muito recente e variável. É somente a partir dos estudos de Hans Robert Jauss, em meados do século XX, que o leitor passa a figurar papel de destaque na tríade literária (leitor, autor e obra) e a ser entendido como um elemento essencial para a existência da literatura, uma vez que essa só se concretiza no ato de leitura. A partir desses, finalmente realiza-se que “ambos os métodos, o formalista e o marxista, ignoram o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (JAUSS, 1994, p. 23).

Em *A história da literatura como provocação à Teoria Literária*, o autor estabelece sete teses que revisam e reformulam os conceitos de literatura, leitura e de leitor. Nestas, Jauss examina a fossilização da história da literatura, realizando críticas aos

métodos imanentes e intratextuais; aborda as relações intertextuais, de fontes e influências; estabelece o conceito de *horizonte de expectativas*, determinado pela memória literária e pelas experiências anteriores do leitor; e aborda a recepção literária na diacronia e na sincronia, tocando, portanto, no valor literário.

Ao conceber o conceito de *horizonte de expectativas*, Jauss (1994) valoriza as diferentes funções que a leitura literária mobiliza. Assim, o horizonte de expectativas é determinado por três categorias: a memória linguística (relacionada às diferentes estruturas da língua), a memória literária (as leituras realizadas previamente) e a memória das experiências de vida. Por esse fluxo, as probabilidades de horizontes devem ser continuamente construídas e desconstruídas para o contínuo interesse e desenvolvimento do leitor. Há, conseqüentemente, maior valorização das experiências literárias anteriores e dos aspectos subjetivos da leitura até então condenados.

Em busca da diferenciação entre obra e texto, Roland Barthes (2012), teórico francês, corrobora a relevância do leitor nesse panorama, no qual o texto permanece em contínuo movimento (a leitura) e se constitui nesse movimento. Assim, o texto é plural e irredutível, se faz na travessia, na passagem: só existe no ato de leitura, pois o leitor é o responsável por atribuir sentido ao que lê, em outras palavras “a materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler” (ZAPPONE, 2009, p. 189). Essa leitura é única, é individual, uma interpretação que apenas se repete na diferença, que é permeada por ecos de outros textos, referências anônimas, plurais. Dessa maneira, o ato leitor depende da construção e re-

construção do sistema histórico-literário de referência individual que o leitor utiliza: “a literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra” (JAUSS, 1994, p. 26). Em consonância ao protagonismo do leitor, Barthes (2012) afirma que:

um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor (...) (BARTHES, 2012, p. 64).

Destarte, a atividade receptiva se inicia no momento de aproximação entre leitor e texto, e esse diálogo dependerá do grau de identificação e estranhamento com a obra lida, bem como das implicações sociais e culturais a que ambos estão vinculados.

A partir dessa concepção de leitura e de texto, o ensino de literatura deve ultrapassar o simples reconhecimento e reprodução e passar a ser um ensino de conhecimento e de produção, proporcionando ao aluno condições de desenvolvimento autônomo e crítico, capaz de firmar sua identidade em desenvolvimento. Dessa forma, o ensino pautado na formação *para* a literatura, passa a ser uma formação *pela* literatura (LEITE, 1999), e a leitura se concretiza enquanto experiência transformadora e não simplesmente como assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreciação.

Nesse sentido, o incentivo à leitura subjetiva, em que se faz presente o envolvimento emocional do aluno, também é

essencial. Toda leitura tem uma parte constitutiva de subjetividade que singulariza a leitura e deve ser desenvolvida e valorizada, pois é o “espaço intermediário entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e o outro que escreve, entre o imaginário das representações e a realidade da linguagem, ela é esse lugar intermediário onde se persegue a construção jamais acabada de nossa identidade” (JOUVE, 2013, p. 61).

Para o desenvolvimento dessas habilidades, Tzvetan Todorov (2014), filósofo e linguista búlgaro, aconselha o incentivo a todo tipo de leitura, e não apenas os clássicos:

Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias, é o único meio de tender à universalidade e nos permite cumprir nossa vocação. É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2014, p. 82).

No entanto, infelizmente, essa inserção literária, como afirmado anteriormente, choca-se com uma barreira de rejeição e com a falha no modo como a literatura tem sido mostrada a seus alunos: uma forma estruturalista e historicista, fato que ocasiona a fissura entre a obra e o público. É por isso que devemos concordar com Todorov quando afirma que:

O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo (TODOROV, 2014, p. 77).

E é este perigo de desaparecer que Todorov debate em seu *Literatura em Perigo* (2014), em que reafirma que os alunos não entram em contato com a leitura dos textos propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, teoria ou história literária; em outras palavras, de forma disciplinada e institucional. Por conseguinte, “a literatura passa a ser então muito mais uma disciplina escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim sobre sua vida íntima e pública” (MEIRA, 2014, p. 10).

Para que esse panorama se radicalize, algumas práticas e posturas são possíveis (e imprescindíveis) para evitar tanto esse desligamento entre o público e a obra literária, quanto para incitar o desenvolvimento de uma postura leitora contínua e prazerosa em nossos alunos. Compreendendo a necessidade de o leitor se identificar com as leituras propostas em sala de aula, dois projetos foram desenvolvidos no âmbito do ensino técnico integrado ao ensino médio.

O projeto de ensino e desenvolvimento de protótipo, realizado por meio do IFTech (Feira de Inovação Tecnológica do IFPR), modalidade de competição que incentiva a inovação tecnológica no âmbito do Instituto Federal do Paraná, foi desen-

volvido com base na produção de livros sinestésicos: livros que conseguem envolver diferentes sistemas sensoriais, mas que também possuem a capacidade de relacionar a leitura literária com outras técnicas cognitivas, tais como a lógica, habilidades motoras e a interação interdisciplinar. Seu objetivo foi desenvolver as habilidades criativas dos alunos participantes, bem como desenvolver um maior envolvimento e fruição entre público leitor e texto literário, alcançando, assim, possibilidade de estímulo à prática perene de leitura literária. O resultado desse trabalho foram livros enigma, ou quebra-cabeças literários, com abordagens interdisciplinares, tais como a história e a geografia, e a junção de diferentes mitologias e características culturais, que também promoveram o incentivo à escrita literária, pois a produção escrita ficou a cargo dos alunos participantes.

Outro projeto, intitulado “Leitura literária na era digital”, foi realizado e fomentado na modalidade PBIS (Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social) pelo Instituto Federal do Paraná. Este projeto esteve pautado na leitura literária, nas diferentes tecnologias e multimodalidades. Buscou, portanto, verificar e analisar as relações entre a literatura e as mais variadas mídias digitais utilizadas como ferramentas e modalidades de leitura literária.

Por meio dele, foi possível confirmar uma intrínseca relação entre o texto literário e as diferentes ferramentas digitais. Dentre as tipologias mais visitadas estão as relacionadas às *Fan-fics* (ficções, continuações, reformulações realizadas por fãs de determinada tipologia ou série literária); os jogos de RPG (Role-playing Games); e a utilização de histórias interativas (histó-

rias, normalmente em aplicativos, em que o leitor, ao escolher o destino da história, colabora na construção da mesma). Essas modalidades foram inseridas em práticas didáticas e apresentaram interesse e rendimento superiores quando comparados às tipologias textuais tradicionais. A partir delas, houve a produção e a socialização de histórias interativas confeccionadas pelos próprios alunos, que se portaram como protagonistas da prática ledora e também na produção de textos literários.

Sobre esse segundo projeto, na sequência do texto apresenta-se um relato de experiência, bem como algumas considerações sobre a temática, a metodologia, o desenvolvimento e os resultados obtidos.

Leitura literária na Era Digital: uma experiência prática no Ensino Técnico Integrado

O projeto “Leitura literária na era digital” surgiu como uma reação ao modo como a literatura, muitas vezes, ainda tem sido apresentada aos alunos e, por consequência, uma reação à maneira como os alunos têm reagido (e rejeitado) a literatura, nesse caso, durante o ensino médio. Dessa forma, propôs-se a investigar como ocorrem as relações entre a leitura literária e as novas tecnologias de informação e comunicação; a mostrar como a literatura está presente na realidade dos jovens e adolescentes; a observar suas escolhas e razões; e, a partir disso, ter subsídios para incentivar a leitura literária em suas mais variadas formas e suportes.

Para tanto, procurou verificar como a leitura literária tem sido contemplada, estudada e ampliada dentro do contexto global

de desenvolvimento tecnológico e digital. Nesse aspecto, buscou mostrar todas as possibilidades literárias, desnormalizando a compreensão de literatura canônica, formalista e eurocêntrica, e avançando em direção às diferentes tipologias encontradas na atualidade, desde poesia marginal e minicontos a *fanfics* e jogos interativos. Além disso, os meios de veiculação do texto literário também foram repensados, partindo de uma postura formal de texto literário em livro impresso em busca da percepção das inúmeras possibilidades literárias: desde a leitura digitalizada, imagens em redes sociais, até a utilização de jogos e aplicativos de leitura interativa.

Em busca de melhor compreender a situação da leitura literária no Brasil, foi possível compreender que, a partir de Ceccantini (2009), vivemos em uma fase de crise da leitura. Muitos dizem que o brasileiro não lê, que o adolescente, o jovem não lê, quando na verdade nunca se leu tanto como na atualidade, pois vivemos em um mundo globalizado, midiático, em que a grande motriz dos meios de comunicação, a internet, é alicerçada nos processos de leitura e escrita. A verdade é que não se lê, ou lê-se muito pouco, literatura. E quando nos referimos à literatura de alta qualidade, ou aos clássicos da literatura, lê-se menos ainda. Ao mesmo tempo em que poucos ouviram falar de Baudelaire, Proust ou até mesmo de José de Alencar e Machado de Assis, muitos não param de realizar leituras de *best-sellers*, *fanfics*, *HQs*, propagandas, *outdoors*, e-mails, páginas sociais e outros textos virtuais, o que confirma as palavras de Ceccantini (2009):

A ideia de que hoje se lê menos do que há tempos atrás apoia-se sobretudo no gradativo desinteresse pela leitura literária ao longo das últimas décadas,

em especial se essa for compreendida no sentido estrito das obras “clássicas” ou canônicas, encarregadas da transmissão de certo patrimônio cultural de excelência entre as gerações (CECCANTINI, 2009, p. 1-2).

A indústria editorial é uma das que mais crescem no Brasil, mas quando se pensa em um tipo de leitura específica, clássica ou erudita, há pouca ou nenhuma procura por esse tipo de leitura. O que se lê são, especialmente, títulos de caráter utilitário ou de entretenimento, como os *best-sellers* e de autoajuda, quando a leitura não é realizada em outros suportes e meios, como revistas, jogos, internet, quadrinhos, jornais, entre outros.

Dito isso, as transformações ocorridas na sociedade digital afetam a todos os seus integrantes, suas formas de viver, produzir e consumir. Na esfera literária, não foi apenas o modo como um texto é produzido, consultado, comercializado ou disponibilizado que mudou, mas também a forma como ele é recebido, lido e produzido.

Ainda, muito se afirma que esse distanciamento entre o leitor e a leitura é decorrente do maior desenvolvimento tecnológico, da maior concorrência entre as diversas formas de entretenimento que a internet, a televisão e as redes sociais representam. Entretanto, esse fato também tem um efeito reverso, fazendo aumentar o índice de leitura e modificar e ampliar as possibilidades de leitura, seja de forma *online*, em revistas eletrônicas, *blogs* ou em mecanismos digitais como *tablets* e celulares.

Nesse panorama, a cultura digital tem sido responsabilizada pelo desaparecimento do livro impresso; livros digitais têm

sido cada vez mais produzidos; livros impressos são constantemente digitalizados; as relações entre público leitor X texto X autor têm sido cada vez mais tênues. E assim, as formas de leitura ganharam contornos cada vez mais próprios do meio digital, como são os casos da hiperleitura e da leitura social. Esses são alguns dos pontos que o presente projeto investiga e analisa.

Por meio dessa intervenção de ensino e pesquisa, buscou-se entender como ocorrem as relações entre a leitura literária e as novas tecnologias com o público adolescente e, também, com base nas teorias examinadas e no levantamento de dados realizado, produzir e executar oficinas sobre leitura literária na era digital.

O principal efeito da tecnologia digital sobre a leitura é a facilidade de seu acesso e consumo decorrentes das possibilidades de diferentes canais de distribuição, diferentes aparelhos, que possibilitam sua transmissão praticamente instantânea na “Rede mundial” (web). Desse modo, pode se afirmar que o ciberespaço, de acordo com Kirchof (2016, p. 204), “modifica não apenas o modo como um texto é produzido, acessado, armazenado, disponibilizado e comercializado, mas também o modo como é lido”. De acordo com o autor, o ciberespaço possibilitou, além do maior acesso a diferentes gêneros textuais, grande liberdade para a produção e divulgação de textos literários, principalmente de poesia, os quais são veiculados em redes sociais, blogs e outros meios.

Ainda, as recentes tendências mostram que tem havido uma convergência entre os meios impressos e digitais. O que pode ser percebido tanto na grande quantidade de livros impressos cada vez mais digitalizados, como no fato de que muitos escritores iniciam sua produção em meio digital e depois são convidados

a publicar também em base impressa. Essas diferenças também determinam aquilo que Kirchof (2016) denomina de material digital e material digitalizado. O primeiro se estabelece como uma produção criada no e para o meio digital, enquanto a digitalização é a simples passagem do texto de um meio impresso para o digital.

As características da leitura digital tornam o processo de leitura cada vez mais social, seja por meio de redes sociais, bate-papos *online* ou aplicativos que permitem comentários em tempo real no texto. Exemplo disso é o *Wattpad*, ferramenta que permite ao leitor comentar e, possivelmente, interferir na produção do texto; páginas que disponibilizam *fanfics*, em que os fãs reescrevem e compartilham suas próprias histórias; jogos de RPG (*role playing game*), em que as ações dos jogadores definem os caminhos da história; entre outros. De acordo com Teresa Colomer (2007), a leitura social se caracteriza por ser um processo em que diversos leitores compartilham suas opiniões e influenciam a prática de leitura de seus colegas, como uma forma de incentivo à formação de opinião e ao pensamento crítico.

Essa é uma excelente técnica de estímulo à leitura, que parece ser uma das dimensões mais efetivas: a leitura compartilhada. Colomer (2007) afirma que, com o crescimento do indivíduo, o afastamento da leitura provenha da perda das formas de leitura coletiva nas sociedades contemporâneas: não há mais histórias lidas antes de dormir, nem histórias contadas para o grupo, como nas turmas de educação infantil. Ao compartilhar as diferentes interpretações, o aluno é capaz de melhor formular sua interpretação e sua avaliação, pois o gosto e o juízo de valor são inseparáveis da experiência de leitura.

Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto em que se constrói essa ponte e se dá às crianças oportunidade de atravessá-la (COLOMER, 2007, p. 147).

Assim, as leituras compartilhadas em meios digitais são ferramentas importantes para o estímulo à leitura na sociedade contemporânea. Outro recurso de leitura literária possibilitado pelo ciberespaço é o da hiperleitura (do inglês *hypereading*). Em outras palavras, é a leitura realizada através de rupturas na linearidade do texto, pois o leitor tem a possibilidade de seguir *links* (ou nós) que o conectam com novas e diferentes informações, alterando a sua recepção e interpretação do texto. Desse modo, também, cada leitura se torna única, pois depende das escolhas que cada leitor faz. Nas palavras de Santa (2011), “o hipertexto gera mudanças no texto escrito e é marcado pelas formas de significação e pelo acúmulo de informações, na medida em que, nele, autor e leitor assumem papéis significativos para os efeitos de sentido construídos durante a ‘navegação’ textual” (SANTA, 2011, p. 8).

Face ao exposto, fica evidente o papel protagonista do leitor no processo de leitura literária, como já indicado na seção anterior. Importante ressaltar, portanto, que “os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam eles literários ou não)” (ZAPPONE, 2009, p. 189). Essa concepção de leitura é

essencial para a formação de leitores críticos, capazes de perceber as implicações sociais, políticas e ideológicas de cada texto literário e capazes, também, de determinar suas preferências estéticas de maneira autônoma. Nas palavras de Zappone (2009), é necessário alcançar “a função emancipadora da literatura, que, ao transformar percepções de vida, é capaz de propor novas formas de vê-la e de relacionar-se com ela” (ZAPPONE, 2009, p. 198).

Foi a partir dessas considerações e posturas teóricas que diferentes ações metodológicas foram desenvolvidas. Em um primeiro momento, foi realizada extensa pesquisa bibliográfica, em busca de desenvolvimento e elucidação teórica sobre a leitura de literatura na contemporaneidade, de identificação de métodos e técnicas utilizadas para a leitura na era digital, bem como para o ensino de literatura atualmente. Foram realizadas pesquisas sobre as diferentes formas de leitura realizadas atualmente, tais como a leitura social (*social reading*), a hiperleitura (*hypereading*), *close reading*, *scanning* e *skimming*; e leituras bibliográficas de artigos e livros de autores como Edgar Robert Kirchof, Teresa Colomer, Magda Soares, entre outros. Essas foram realizadas, em especial, para a contextualização teórica e metodológica das estudantes que participaram do projeto.

Posteriormente, em um segundo momento, foi realizada pesquisa (por meio de formulários com questões que seguem em anexo) com 100 alunos da rede IFPR, *Campus Coronel Vivida*, para analisar e compreender melhor seus hábitos e interesses literários. Em um terceiro momento, após a coleta de dados e de sua cuidadosa análise, oficinas de leitura literária digital foram realizadas para os alunos do *campus* como uma

forma de devolutiva sobre a pesquisa, também com o intuito de apresentar pontos teóricos positivos do desenvolvimento tecnológico para a leitura literária, expor os resultados e discussões alcançados e, na medida do possível, estimular a leitura literária. Ainda, no decorrer do projeto a bolsista e as voluntárias realizaram a confecção e a apresentação de pôster no II Seminário de Pesquisa, Extensão e Inovação do *Campus* Coronel Vivida (II SEPEI), em setembro de 2016.

A partir da pesquisa realizada com os alunos do ensino médio do IFPR – *Campus* Coronel Vivida, constatou-se que existe uma nítida preferência por livros impressos. No entanto, ainda que a maioria (74%) seja daqueles que realmente utilizam livros impressos, grande parte das pessoas faz uso de meios digitais (35%), devido, principalmente, à facilidade de acesso a esses meios. Infelizmente, outro dado percebido é que mais de 70% dos alunos não leem frequentemente, no entanto, 94% afirmam que quando o fazem é por diversão. Além disso, 47% optam por *best-sellers*, 11% realizam a leitura de *fanfics*, 18% leem HQs e 11% optam por poesia. O que mostra a preferência por obras e formatos que estão inseridos na realidade do aluno.

O desenvolvimento e a participação da bolsista e das voluntárias foram acima do esperado, já que realizaram apresentações, expuseram seus conhecimentos na oficina, confeccionaram vídeos, apresentaram proposta de leitura compartilhada e escreveram *fanfics* para serem apresentadas aos colegas na oficina. Em relação ao progresso das alunas que participaram do projeto, pode-se perceber que as atividades contribuíram efetivamente no desenvolvimento de opinião crítica, de capacidade e habilidade

de exposição oral e de responsabilidade pelo incentivo à leitura. Com esse mesmo entusiasmo responderam os alunos que participaram das atividades, os quais realizaram as leituras interativas e a produção dos textos durante as oficinas. Ao término das atividades, a resposta dos alunos foi bastante positiva, mostrando as muitas possibilidades no desenvolvimento e no incentivo à leitura literária a partir de ferramentas digitais.

Algumas considerações

A partir do desenvolvimento do projeto, pode-se perceber que essa é uma área que cresce a cada instante e que, principalmente, atrai muito o público jovem, pois trata de objetos que estão atrelados ao seu dia a dia e seus interesses. Isso é percebido devido ao grande interesse por mangás, HQs, *fanfics*, jogos de leitura interativa, adaptações de textos de *scrips*, *fanfics*, vlogs e outras produções que estão atreladas à cultura digital, tal como obras de *booktubers* ou biografias de *vlogers*.

O desenvolvimento do referido projeto mostrou que o incentivo à leitura literária é possível e frutífero. A estratégia de inserir o leitor como protagonista do ato leitor, bem como de inserir a leitura compartilhada em práticas de ensino, mostra resultados positivos tanto ao estímulo à leitura literária quanto à escrita e, assim, colabora para a consolidação de um comportamento perene de leitura e para a descoberta do prazer por meio da leitura literária.

Portanto, é preciso ressaltar que a leitura do texto literário, conforme afirma Barthes (2012), está ligada ao gozo, ao prazer

sem separação. Esse prazer também está associado às acepções de Antoine Compagnon (2009), em sua célebre conferência *Literatura para quê?*, realizada em 2006. Nela, o autor realiza um exame sobre as razões da leitura literária, explorando os comos e os porquês da literatura. Dentre os porquês, o autor insere a categoria prazer, pois a leitura literária, ao mesmo tempo em que instrui, deleita, é capaz de proporcionar prazer e fruição. É por isso que lemos, pelo prazer e pelos benefícios que a literatura oferece: “Lemos, mesmo se ler não é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem” (COMPAGNON, 2009, p. 29).

Além disso, junto ao deleitamento, para Compagnon (2009), a literatura tem um papel fundamental na humanização do homem, pois é capaz de tornar o homem melhor e dar-lhe uma vida melhor, mostrar-lhe um caminho moral, torná-lo mais sincero e verdadeiro: “A leitura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2009, p. 26), por isso ela sensibiliza, confere ao leitor a alteridade – a capacidade de ver e entender o lugar, a cultura, o problema do outro. Em outras palavras, auxilia na capacidade de compreensão de diferentes sistemas culturais, como sustenta Teresa Colomer (2007): “o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura” (COLOMER, 2007, p. 27).

Nesse sentido, Todorov (2014) é exímio ao afirmar que toda e qualquer prática de leitura deve ser incentivada, pois

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2014, p. 76).

Contribui, ainda, para a liberdade e a responsabilidade do homem, lhe possibilita uma interpretação coerente do mundo, confere o poder de fugir da alienação e da opressão. Todos esses constituem, portanto, o poder emancipatório e humanizador da leitura literária.

Por fim, com a construção de uma trajetória leitora, que poderá partir de títulos mais populares, de mídias digitais, tais como jogos e aplicativos, e chegar até os clássicos, o aluno será capaz de criar seus próprios índices de avaliação, suas próprias categorias literárias preferidas e refinar suas escolhas. Assim, todo tipo de leitura deve ser estimulado e valorizado para que, com o subir dos degraus, os alunos possam desenvolver seu senso crítico, estar preparados para as mais diferentes situações, conflitos e culturas, bem como compreender melhor a realidade em que vivem e a si mesmos.

Referências bibliográficas

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução Mário Laranjeira. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, F. dos; MARQUES NETO, J. C.; RÖSING, T. M. K. (Org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: Sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

KIRCHOF, E. R. Como ler os textos literários na era da cultura digital? In: **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 47, p. 203-228, jan./jun. 2016.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LEITE, L. C. de M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999. p. 17-25.

MEIRA, C. Apresentação à edição brasileira. In: TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014. p. 7-12.

SANTA, E. V. de. A literatura em meio digital e a crítica literária. **Hipertextus Revista Digital**. (www.hipertextus.net), n.7, Dez. 2011.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da recepção. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

ANEXO - QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

Questionário anônimo destinado aos alunos do Instituto Federal do Paraná, elaborado e executado pelo Projeto “Leitura Literária na Era Digital”, vinculado ao Programa de Bolsas de Inclusão Social - PIBIS.

Professora Orientadora: Thiana Nunes Cella

Leitura literária na Cybercultura. E aí?

1- Com que frequência você lê textos literários?

- Sempre Frequente
 Às vezes Nunca

2- Qual meio você prefere?

- Digital Impresso

3- Quais gêneros textuais você lê?

- Best seller Biografia
 Fanfic Poesia
 HQ/Mangá

4- Qual o formato mais utilizado?

- Impresso Digital
 Audiobook

5- Por que utiliza esse meio?

- Diversão/gosto Obrigação

Outros: _____

Continua

6- Quando você utiliza meio digital, qual aparelho utiliza?

- Tablet Kindle
 Computador Celular

Outros: _____

7- Empiricamente, quando você faz leitura digital, o seu nível de concentração é:

- Igual a leitura impressa Maior que a leitura impressa
 Menor que a leitura impressa

8- Quais são seus principais focos ou dispersão/desconcentração em sua leitura digital?

- Comentários Hiperlinks
 Redes sociais/notificações Imagens
 Nenhum Outros:

9- Você já ouviu falar em hiperleitura? E leitura interativa?

- Sim Não

Como? _____

SOBRE A AUTORIA

Ana Maria de Fátima Leme Tarini

Doutora, mestra e licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus* Pinhais, desde 2015. Atuou como docente na Rede Estadual de Educação do Paraná de 1997 a 2015. Desenvolve pesquisas na área da Análise de discurso de linha francesa a respeito das violências contra mulheres. E-mail: ana.tarini@ifpr.edu.br

Andréa Luciane Buch Bohrer

Doutoranda e mestra no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC). Especialista em Línguas Estrangeiras Modernas e licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* União da Vitória. Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *Campus* Telêmaco Borba. Atuou como docente na UNESPAR DE 2009 a 2014. Desenvolve pesquisa na área da tradução literária e da interculturalidade no ensino da língua inglesa. E-mail: andrea.bohrer@ifpr.edu.br

Guilherme Sachs

Mestre em Estudos da Linguagem (UEL). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UNOPAR). Graduado em Letras hispano-portuguesas (UEL), em Pedagogia (UEPG) e em

Artes Visuais (UNIMES). Atua como docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná desde agosto de 2017. Atuou como docente da Rede Estadual de 2015 a 2017 e em outras instituições públicas e privadas de 2006 a 2016. Interessa-se por estudos relacionados aos seus cursos de formação, em especial os que tenham enfoque interdisciplinar. Também participa de atividades de pesquisa e de extensão nas áreas de Estudos de Gênero, de Diversidade Étnico-Racial e de Educação e Gestão Ambiental. E-mail: guilherme.sachs@ifpr.edu.br

Izabel da Silva

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE, *Campus Foz do Iguaçu*). Possui especialização em Língua Espanhola (UNIPAN) e Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE, *Campus Foz do Iguaçu*). É docente de Língua Portuguesa e Espanhola no Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus Colombo*. Desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada, com foco em Políticas Linguísticas, ensino/aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) e também nos seguintes temas: interdisciplinaridade, fronteiras, migração e refúgio, multi/plurilinguismo, identidade e representação, formação de professores, práticas translíngues e transidiomáticas, mídias e redes sociais online. E-mail: izabel.silva@ifpr.edu.br

Karen Alves Andrade Moscardini

Doutora em Estudos da Linguagem (UEL), mestre em Estudos linguísticos (UFMG) e graduada em Letras (UFMG). Atua como docente de Língua Portuguesa no IFPR – *Campus* Londrina, desde 2015, e orienta projetos de ensino e pesquisa voltados para a escrita criativa. Interessa-se por estudos de Linguística Aplicada, Gêneros Textuais e Formação de Professores, além de ter experiência em avaliações sistêmicas e de larga escala. E-mail: karen.moscardini@ifpr.edu.br

Kelly Cristinna Frigo Nakayama

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na área de Aquisição de L2. Graduada em Letras Português-Espanhol pela mesma instituição. Atua como docente de Língua Espanhola no Instituto Federal do Paraná (IFPR), desde 2013, no *Campus* Telêmaco Borba. Foi docente e coordenadora do Núcleo de Licenciaturas (Letras e Pedagogia) na Faculdade de Telêmaco Borba (FATEB) de 2009 a 2013. Atuou como docente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba de 2003 a 2007 e no Serviço Social do Comércio (SESC Educação Infantil), de 1997 a 2007. Desenvolve pesquisas com temas voltados às Representações Sociais, Identidade e Interculturalidade. E-mail: kelly.frigo@ifpr.edu.br

Marlene Aparecida Ferrarini-Bigareli

Doutora em Educação (USP), Mestra em Estudos da Linguagem (UEL), Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL), Licenciada em Letras (UEL). Atua como

docente de Língua Inglesa e Portuguesa no IFPR, desde 2010, atualmente no *Campus* Londrina. Atuou como docente da rede Estadual de Educação de 1994 a 2010. Interessa-se por pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras para o ensino médio integrado ao técnico e metodologias de ensino para Língua Inglesa. E-mail: marlene.ferrarini@ifpr.edu.br

Michelle Andressa Vieira Ramos

É licenciada em Letras Inglês-Português (UENP), especialista em Ensino de Língua Inglesa e Uso de Novas Tecnologias (Estácio) e em Metodologia do Ensino Superior na EAD (FAEL), além de mestra em Letras Estrangeiras Modernas (UEL). Atua como professora efetiva de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus* Ivaiporã. Tem interesse em investigação na área de ensino de línguas em escolas públicas, com ênfase na produção de material didático e no uso de novas tecnologias. E-mail: michelle.ramos@ifpr.edu.br

Mirian Hisae Yaegashi Zappone

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1988), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993), doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e pós-doutorado pela Universidade de Brasília (2015). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes

temas: leitura, literatura infanto-juvenil brasileira e ensino de literatura. E-mail: mirianzappone@gmail.com

Patrícia Elisabel Bento Tiuman

Doutora e mestra em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA, graduada em Letras Português/ Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA. Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR, *Campus Irati* desde 2014. Atuou como professora universitária no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/Irati de 2011 a 2014. Desenvolve pesquisas na área de ensino de Literatura, ensino de Língua Portuguesa e avaliação do Ensino Médio. E-mail: patricia.tiuman@ifpr.edu.br

Regina Breda

Mestra e licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus Cascavel*, desde 2018. Atuou como docente na Rede Estadual de Educação do Paraná de 2015 a 2017 e no Ensino Superior. Desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada com ênfase em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). E-mail: regina.breda@ifpr.edu.br

Thiana Nunes Cella

Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestra em Letras pela Universidade do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Licenciada em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto Federal do Paraná (IFPR), *Campus Avançado* Coronel Vivida, desde 2015. Desenvolve pesquisa nas áreas de Ensino de Literatura, Literatura Brasileira Contemporânea e Literatura Paranaense. E-mail: thiana.cella@ifpr.edu.br

Realização:



Parceria:

