

# De professor para professor

EXPERIÊNCIAS,  
LINGUAGENS  
E ENSINO

MARIA CATARINA PAIVA REPOLÊS  
RENATO CAIXETA DA SILVA  
(ORG.)



**CEFET-MG**  
EDITORA

*De  
professor  
para  
professor*

EXPERIÊNCIAS,  
LINGUAGENS  
E ENSINO

2019

  
**CEFET-MG**  
EDITORA

CONSELHO EDITORIAL:

Professora Doutora Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG)  
Professora Doutora Cristiane Fuzer (UFSM)  
Professor Doutor Helton Nonato de Souza (IF Sudeste de Minas)  
Professora Doutora Inés Kayon Miller (PUC-Rio)  
Professora Doutora Marina Morena dos Santos e Silva (IFMG)  
Professor Doutor Rafael de Freitas e Souza (IF Sudeste de Minas)  
Professora Doutora Rita de Cássia Augusto (UFMG)  
Professora Doutora Tania Regina de Souza Romero (UFLA)  
Professor Doutor Sérgio Elias Raimundo da Silva (UFOP)  
Professor Doutor Vicente Aguiar Parreiras (CEFET-MG)

ORGANIZADORES:

Maria Catarina Paiva Repolês  
Renato Caixeta da Silva

REVISÃO:

Maria Catarina Paiva Repolês  
Renato Caixeta da Silva

PROJETO GRÁFICO:

Paulo Pinheiro Cruz

D278 De professor para professor : experiências, linguagens e ensino /  
Maria Catarina Paiva Repolês, Renato Caixeta da Silva (Orgs.). –  
Belo Horizonte: CEFET-MG, 2019.

122 p. : il. –

ISBN: 978-85-99872-49-9

1. Linguagem. 2. Ensino. 3. Relatos de experiências. I. Repolês,  
Maria Catarina Paiva. II. Silva, Renato Caixeta da. III. Título.

CDD: 507

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	5
--------------------	---

*Renato Caixeta da Silva e Maria Catarina Paiva Repolês*

JÚRI SIMULADO: A ARGUMENTAÇÃO EM TORNO DA CULPABILIDADE OU INOCÊNCIA DE SÓCRATES NAS AULAS DE FILOSOFIA DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO .....	11
---	----

*Prof. Tiago Fávero de Oliveira*

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM AMBIENTE DE IMERSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	22
---	----

*Fernanda Ricardo Campos*

*Júnia Moreira da Cruz*

*Rose Mara Silva*

INTEGRANDO HABILIDADES EM UMA ATIVIDADE DE ESCRITA COLABORATIVA ENTRE TURMAS.....	29
--	----

*Profª Drª. Doris de Almeida Soares*

*Profª Mª. Juliana Anunciação Almeida*

ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA COM AUXÍLIO DO MOODLE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES A DISTÂNCIA .....	40
---	----

*Iandra Maria Weirich da Silva Coelho*

MOSTRA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO MÉDIO DO CAMPUS RIO POMBA: QUANDO AS LINGUAGENS SAEM DO ARMÁRIO .....	54
--	----

*Maria Catarina Paiva Repolês*

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO: A “DRAMATIZAÇÃO” DO TEMA - RELAÇÃO ENTRE DIFERENTES GERAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....	66
---	----

*Priscila Júlio Guedes Pinto*

A CORREÇÃO REFLEXIVA DE TESTES ESCRITOS COMO UM SUPORTE PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM.....	75
--	----

*Tufi Neder Neto*

RETEXTUALIZAR PARA GOSTAR DE LER.....	88
---------------------------------------	----

*Josimar Gonçalves Ribeiro*

PRACTICAL PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN BELO HORIZONTE TEACHER'S REPORT ON A WORKSHOP TRAINING EFFECTIVE PRESENTATIONS .....	101
---	-----

*Prof. Dr. Jackie Pocklington*

POR QUE OS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES SÃO IMPORTANTES?.....	116
--	-----

*Renato Caixeta da Silva*

## APRESENTAÇÃO

Reunir experiências boas de professores que estão efetivamente em sala de aula não é um projeto ambicioso. Afinal, é de maneira até inconsciente que os professores estão sempre buscando meios de trabalhar seus conteúdos envolvendo e motivando seus alunos. Excetuando-se nas conversas nos intervalos ou reuniões, projetos criativos e trabalhosos, aulas plenas de conteúdo aliado ao despertar de atitudes e questionamentos positivos, esforço e gastos de ambos, alunos e professores, ficam limitados às quatro paredes da sala de aula.

O que buscamos aqui foi uma parceria com alguns colegas que se dispuseram a colocar no papel algumas dessas experiências. São relatos de trabalhos de docentes envolvendo a linguagem que poderão ser adaptados em outros contextos ou por professores de outras disciplinas, e que, esperamos, influenciarão os colegas a registrarem seus próprios trabalhos com as turmas.

As experiências com alunos do ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e com estrangeiros mostram a linguagem escapando do controle da hora/aula e se estendendo para além do chão da sala de aula, em um caos produtivo, necessário e proveitoso. Principalmente porque, não obstante seja para o professor mais uma aula, não deixará de ser para os alunos uma forte lembrança do aprender, do socializar, do enfrentar, do crescer. Ainda que pareça mais uma aula, as experiências aqui relatadas foram significativas para os professores autores. Sendo assim, elas servem de estímulos para que outras possam ser relatadas e reunidas por outros que se interessam pelo fazer docente e que acreditam em sua divulgação como maneira de inspirar outras pessoas.

Sabemos que há várias maneiras de aprender, o que faz com que tenhamos diferentes teorias que descrevem essas maneiras. De acordo com algumas delas, aprendemos na interação com o outro, e professores também aprendem com as experiências de outros. Em algumas pesquisas realizadas sobre avaliação de materiais didáticos, por exemplo, temos visto que a conversa com colegas é a estratégia mais utilizada pelos docentes no momento de avaliar e escolher livros didáticos. Também temos visto que os professores, ao se depararem com novas tendências, procuram meios para trabalharem juntos, preparando aulas ou materiais em conjunto. Muitos professores que atuam em escolas pequenas sentem-se sozinhos como únicos docentes de uma

determinada disciplina. Isso tudo nos mostra que há uma necessidade de troca de experiências, de saber do e com o outro o que se pode fazer. É a necessidade do sentimento de segurança, próprio ao ser humano.

Apresentamos, assim, uma leitura acessível, gostosa tanto para professores, quanto para alunos ou professores em formação. Esperamos que os relatos despertem imagens passadas, ou futuras de experiências na escola.

O convite aos professores foi simples: “*gostaria de relatar uma aula da sua disciplina?*” Propusemos que escrevessem sobre uma experiência ou prática pedagógica realizada em sala de aula ou outros ambientes, em qualquer contexto educacional em que a linguagem estivesse envolvida. Poderia ser experiência em língua portuguesa ou em línguas estrangeiras, ou ainda em outra língua (como LIBRAS, por exemplo). Quanto aos diferentes contextos, pensamos em escola regular (ensino fundamental 1 e 2, ensino médio, EJA), ensino de línguas em cursos particulares, ensino superior, aulas particulares, nos mais diferentes níveis. O resultado está nas próximas páginas sobre o chão nosso de cada dia: são ao todo nove relatos.

A primeira experiência é relatada por Tiago Fávero de Oliveira: *Júri Simulado: a argumentação em torno da culpabilidade ou inocência de Sócrates nas aulas de Filosofia do 1º ano do Ensino Médio*. O autor tem feito uso de júri simulado em aulas de Filosofia no Ensino Médio, em parceria com professores de Português, História, e Sociologia. Tiago descreve toda a preparação e a motivação criada para uso dessa técnica de júri que estimula os alunos a participarem usando língua oral para exporem argumentos defendendo ou acusando Sócrates. Nesse relato vemos claramente o uso de vários recursos pedagógicos envolvendo recepção e produção em língua portuguesa. Em suas reflexões o autor enfatiza a potencialidade dessa experiência que reside no rompimento da passividade do aluno, promovendo competitividade e desenvolvimento de responsabilidade, do trabalho em equipe e a conscientização do processo de argumentação.

O segundo relato, *Português como língua estrangeira em ambiente de imersão: um relato de experiência*, é de autoria de Fernanda Ricardo Campos, Rose Mara Silva e Júnia Moreira da Cruz. O capítulo diz respeito a um curso intensivo de língua portuguesa e cultura brasileira para alunos estrangeiros hispanofalantes. As autoras relatam a experiência ao ministrarem o módulo cultura no referido curso, detalhando os momentos de planejamento, preparação de aulas, de materiais, execução de

atividades dentro e fora de sala de aula. Mostra-se que a criação de atividades autênticas e comunicativas permitiu a inserção dos alunos estrangeiros na sociedade brasileira, de modo que alunos e docentes percebam melhor as semelhanças e as diferenças entre suas culturas.

A seguir, Doris de Almeida Soares e Juliana Anunciação Almeida apresentam a experiência intitulada “Integrando habilidades em uma atividade de escrita colaborativa entre turmas”, desenvolvida ao longo de três tempos de aula de língua inglesa na Escola Naval, uma instituição de Ensino Superior no Rio de Janeiro. O relato refere-se a um trabalho de escrita colaborativa com duas turmas, integrando esta com as demais habilidades (leitura, fala e compreensão oral) em inglês geral. Os procedimentos envolveram a revisão de conteúdos linguísticos comumente encontrados no gênero narrativo; o trabalho com dois vídeos para retextualização em meio escrito; a leitura e criação de desfechos para as retextualizações elaboradas pelos colegas e atividade de conversação sobre questões morais suscitadas pelos vídeos. O relato também contempla uma avaliação das atividades pelos alunos, que enfatizaram, dentre outras coisas, o caráter criativo e motivacional da proposta. Dentre os pontos negativos, houve menção à falta de compromisso observada em um dos grupos e dificuldades relativas ao gerenciamento de tempo. Por fim, as autoras reconhecem a peculiaridade do contexto em que atuam, mas reafirmam a crença de que a experiência pode ser adaptada para outros contextos de ensino de línguas (estrangeiras ou materna).

*Ensino de Língua Espanhola com auxílio do Moodle: considerações sobre a elaboração de atividades a distância* é o título da contribuição de Iandra Maria Weirich da Silva Coelho, que apresenta e discute as possibilidades e contribuições das ferramentas disponibilizadas no ambiente virtual *Moodle* para o ensino e a aprendizagem de espanhol *on line*. A autora descreve as ferramentas disponíveis no ambiente, discute suas vantagens e enfatiza a importância dos processos de planejamento, organização e criação das atividades. A partir da experiência lecionando num curso de 200 horas para 60 alunos, Iandra analisa o ambiente, as atividades e reconhece os limites da iniciativa. Por fim, a autora defende a importância de capacitação docente sobre utilização das ferramentas de comunicação e informação com fins pedagógicos, de modo a poderem utilizar essas ferramentas de maneira diversificada e criativa.

Maria Catarina Paiva Repolês apresenta *Mostra Interdisciplinar no Ensino Médio do campus Rio Pomba: quando as línguas saem do armário*. Neste capítulo, relata-se a promoção e realização de um festival de música e mostra interdisciplinar com alunos do ensino médio integrado ao técnico. Após um breve histórico de outras realizações semelhantes, e caracterização do evento em si, Maria Catarina ressalta o caráter interdisciplinar do evento promovido principalmente envolvendo ganhos para as disciplinas com menor carga horária semanal: inglês, filosofia, sociologia, artes, e espanhol. A autora enfatiza que o evento foi sendo reformulado ao longo de algumas edições, e que tal promoção acaba por envolver toda a comunidade escolar.

A experiência relatada por Priscila Júlio Guedes Pinto tem o título *Relato de experiência do projeto: a “dramatização” do tema - relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho por alunos do Ensino Médio*. Trata-se de um projeto de produção textual desenvolvido no Ensino Médio e voltado para a formação de cidadãos autônomos. A partir da concepção de linguagem como ação linguística a proposta relatada envolve a produção de textos teatrais visando à produção e à encenação. O tema proposto era a relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho, e envolveu, para se chegar à produção, a compreensão do gênero peça teatral, a leitura e compreensão de um texto teatral e de outros textos relacionados com o tema da proposta. Na avaliação da autora, a experiência foi positiva por permitir ampliação da competência linguística e discursiva dos alunos, tanto em se tratando de produção escrita quanto em termos de encenação das peças produzidas. A autora ainda avalia a abordagem do tema como colaborador para desenvolvimento de questões relativas à formação cidadã, e relações interpessoais.

Tufi Neder Neto apresenta *A correção reflexiva de testes escritos como um suporte para o ensino e a aprendizagem*. O autor, com base em Paulo Freire, enfatiza a necessidade de se priorizar mais o processo de construção de conhecimento em si, tendo em vista a formação de um aprendiz mais autônomo e reflexivo, em oposição à passividade comum nos meios educacionais. A partir disso, o autor adota o que denomina aprendizagem autorregulada, a qual se baseia num aprendiz proativo. O foco da experiência relatada é a correção dos testes direcionada pelo professor conduzindo o aluno a uma reflexão sobre os fatores envolvidos na aprendizagem e ligados à preparação, execução de atividades pós-correção. O preenchimento de uma Ficha de Correção Reflexiva em momentos de correção de provas com

os alunos foi o procedimento adotado que levou o autor a perceber que os alunos refletiram sobre gerenciamento de seu tempo, erros diversos, e o processo de aprender como um todo. Os registros mostram mais conscientização por parte dos alunos envolvidos o que pode levar à construção de novas estratégias de melhoria da aprendizagem.

O trabalho de Josimar Gonçalves Ribeiro, *Retextualizar para gostar de ler*, conta e avalia a experiência da autora com alunos do oitavo ano do ensino fundamental numa escola particular do Rio de Janeiro. A proposta de retextualizar um romance para a literatura de Cordel tem como fundamentação as ideias sobre oralidade na escola e letramento literário. A partir de um romance, os alunos, com direcionamento da professora, e em sala de aula, produziram e apresentaram, em forma escrita e oral (cantada), poemas de Cordel ou semelhantes a esse gênero. A autora explica e descreve todo o processo em seu relato, e como resultado, evidencia-se o aumento de motivação para a leitura, maior participação em atividades conjuntas em sala de aula, valorização das produções expostas para toda a escola.

Como título *Practical pedagogical experience in Belo Horizonte: Teacher's Report on a Workshop Training Effective Presentations*, Jackie Pocklington relata e reflete a partir de uma experiência com alunos adultos de graduação e de pós-graduação. Essa experiência envolvia a necessidade de um grupo de alunos que pretendiam melhorar sua atuação comunicativa em apresentações orais acadêmicas em público. O autor descreve as ferramentas de comunicação enfatizadas no momento de curso, os materiais empregados, e as atividades desenvolvidas em cada uma das três fases do curso relatado. Nas suas reflexões, Pocklington defende a integração de atividades de apresentação acadêmica em língua estrangeira e de atividades relativas à candidatura a empregos ao currículo da educação de nível médio e superior no Brasil.

Renato Caixeta da Silva apresenta possíveis respostas para a pergunta expressa no título do último capítulo: Por que os relatos de experiências de professores são importantes? O autor argumenta que o relato de experiência não pode ser considerado ato de menor importância, e apresenta várias razões como respostas: o aprender decorrente do ato de narrar algo já vivido, a reflexão de quem relata e de quem lê ou ouve o relato, as novas situações possíveis de serem criadas em diferentes contextos e decorrentes do relato de uma experiência, as interações estabelecidas com a publicação de um relato, o surgimento de tópicos

de pesquisa a partir de relatos de experiências, a relação entre conhecimento produzido na academia e a prática nas escolas. Por fim, o autor defende que o docente é um produtor de conhecimento que age no mundo falando de si e de suas experiências, que se relaciona com seus pares por meio de sua mensagem, seu relato.

Este livro cumpre a meta de compartilhar conhecimentos e experiências de docentes para promovermos interação (ainda que por meio impresso) entre pessoas com experiências bem sucedidas e professores dos diversos contextos de ensino e de aprendizagem. Pretendemos, desde o princípio da iniciativa, que fosse algo “de professor para professor”. Acreditamos que experiências, nem sempre valorizadas no meio acadêmico e muitas vezes sem registros, devem ser compartilhadas, e merecem chegar a outros colegas, levadas pela motivação de um bom resultado conseguido no trabalho em sala de aula. Pensamos em valorizar o fazer em sala de aula entendendo que é possível aprendermos uns com os outros.

*Renato Caixeta da Silva e Maria Catarina Paiva Repolês*

# JÚRI SIMULADO: A ARGUMENTAÇÃO EM TORNO DA CULPABILIDADE OU INOCÊNCIA DE SÓCRATES NAS AULAS DE FILOSOFIA DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Prof. Tiago Fávero de Oliveira<sup>1</sup>

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre os recursos de argumentação e de linguagem utilizados durante a atividade “Júri Simulado: Sócrates, culpado ou inocente?”. O trabalho foi realizado como atividade integrante da disciplina de Filosofia, em parceria com outros professores e disciplinas (Língua Portuguesa, História e Sociologia)<sup>2</sup>. Esta atividade já é realizada como parte integrante das atividades na disciplina citada desde o início do ano de 2010. De lá para cá, várias alterações foram realizadas na proposta, a fim de remodelá-la e fazê-la mais compatível com a realidade dos alunos e exequível dentro da sala de aula. Vale dizer que não é o objetivo deste texto a descrição histórica da evolução desta atividade, apresentando e justificando as mudanças pelas quais a proposta passou ao longo do tempo. Esta descrição seria interessante, porém, neste momento, desviaria o foco deste estudo.

Para facilitar nossa análise, este artigo irá se concentrar apenas em relatar a experiência realizada no ano de 2016. O motivo desta escolha é simples: primeiramente, pela proximidade temporal da experiência, fato que torna a observação, o registro e a análise do trabalho mais efetivos. Outro ponto que nos faz delimitar este relato à experiência de 2016 é que ela já simboliza o resultado de uma série de avanços e alterações realizadas ao longo do tempo. Tais alterações, como já foi dito, corrigiram erros das propostas iniciais e criaram resultados mais exitosos.

Público Alvo

Participaram da experiência em análise, 96 alunos do 1º ano do ensino médio integrado do *Campus Santos Dumont* do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. Estes alunos são divididos em três turmas, a saber: Técnico em Manutenção de Sistemas Metroferroviários, Técnico em Mecânica e uma turma mista (com alunos das duas especializações técnicas). Apesar de trabalharmos com três turmas diferentes, é possível identificar características muitos semelhantes entre elas.

Observa-se que os alunos envolvidos no processo possuem uma grande dificuldade com leitura, interpretação e produção

<sup>1</sup>Filósofo. Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Professor EBTT IF Sudeste MG – *Campus Santos Dumont*.

<sup>2</sup>A participação destas disciplinas na atividade citada se dá tanto ajudando a avaliar a performance dos grupos formando o conselho de sentença como também oferecendo parceria e recursos específicos para os alunos. No caso da língua portuguesa, há a contribuição na construção dos argumentos. No caso da história e da sociologia, ambas auxiliam no entendimento do contexto grego da época em que Sócrates viveu.

de textos. Tal fato foi observado mediante diagnósticos produzidos a partir das primeiras avaliações e também da observação e convivência com os estudantes. Percebeu-se também que a motivação dos estudantes para atividades tradicionais (leitura, escrita e produção de textos) não é grande.

### Local

O trabalho foi preparado e apresentado nas próprias dependências do *campus* Santos Dumont do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mais especificamente na própria sala de aula onde os alunos estudam. A partir de experiências passadas, é possível perceber que os estudantes se motivam ainda mais quando atividades como estas são realizadas fora da sala de aula. Porém, isso não foi possível, pois a estrutura do *campus* Santos Dumont ainda não possui anfiteatro ou auditório para esta finalidade.

Assim, o espaço da sala de aula foi organizado pelos próprios alunos, os quais simularam um tribunal do júri: no centro da sala foram colocadas mesas para os juízes e dos dois lados mesas e cadeiras para acusação e defesa. O centro ficou livre para a apresentação oral das partes e também para a figura de Sócrates, que de modo fictício ocupou uma vaga cadeira dos réus no centro da sala.

O mais importante é que o ambiente esteja apto para a livre circulação de ideias, a fim de que todos se sintam dispostos a discutir e debater as ideias, utilizando técnicas e estratégias de persuasão (CITELLI, 1991), observando o choque dos argumentos e tentando utilizar de meios satisfatórios para o convencimento dos ouvintes.

### Época em que a experiência ocorreu

A experiência aconteceu em meados de maio, dentro do segundo bimestre do ano letivo de 2016. Situando a experiência dentro das atividades do ano, é possível perceber que, no caso da Filosofia, logo no 1º bimestre letivo, os estudantes conhecem as especificidades da disciplina e como se dá o filosofar. No segundo bimestre, a figura de Sócrates é apresentada aos estudantes.

A figura do filósofo grego Sócrates é usada como pano de fundo para a realização da atividade. Ele foi condenado à morte por volta do ano 399 a.C. pelo Tribunal do Júri de Atenas. Na sentença, ele foi considerado culpado pelos crimes de corrupção

da juventude e por não acreditar nos deuses da pólis / criar novos deuses. A pena do filósofo foi o envenenamento por Cicuta.

Trabalhar a figura de Sócrates é propício quando se deseja desenvolver habilidades da linguagem no que tange à argumentação e à contra-argumentação. Tal fato pode ser comprovado quando se percebe que Sócrates era um mestre da arte de dialogar com seus interlocutores, um exímio orador e expoente da retórica. A maiêutica (método filosófico criado por Sócrates) juntamente com a ironia são recursos argumentativos importantes dentro do pensamento socrático.

*Júri Simulado:  
a argumentação  
em torno da  
culpabilidade  
ou inocência de  
Sócrates nas aulas  
de Filosofia do  
1º ano do Ensino  
Médio*

## Objetivos do Trabalho

O trabalho tem como objetivo geral estimular o desenvolvimento da capacidade de usar recursos de argumentação a favor ou contra uma tese. Além disso, intenta-se também no desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão de textos (filosóficos e não filosóficos), acompanhar e entender o raciocínio de colegas na apresentação de argumentos, mobilizar conhecimentos históricos que deem fundamento aos argumentos, contextualizar fatos concretos e argumentos dentro da estratégia de acusação / defesa, gerar autonomia e capacidade de pesquisa, desenvolver capacidade de argumentação oral, refutar argumentos contrários e reforçar argumentos favoráveis à tese defendida.

De modo geral, é possível perceber que o trabalho utiliza a figura do filósofo Sócrates (e a apresenta aos estudantes) com o propósito de estimular o uso de recursos de linguagem relacionados à argumentação e contra-argumentação numa situação de debate. Destaca-se aqui o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, tal como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002).

Como ser de razão, o homem julga, critica e avalia com frequência tudo o que está ao seu redor. Por isso, desenvolver estas habilidades relacionadas à argumentação é uma atividade importante. Assim, é possível perceber que o ato de argumentar é o ato linguístico fundamental (KOCK, 2002).

Além das questões ligadas a competências comunicativas, intenta-se também relacionar as habilidades a serem desenvolvidas com a questão da democracia e política grega. No diálogo dos Oradores, de Tácito (apud Reboul, 2000), o mesmo afirma que o declínio dos argumentos orais e comunicativos são característicos das grandes ditaduras, fazendo assim uma distinção entre a tirania e a democracia da pólis grega na época em que o

juízo aconteceu.  
Procedimentos das atividades

A atividade contou com quatro grandes momentos: no primeiro, a proposta do trabalho foi apresentada, e a turma foi dividida em grupos. Foi necessário começar dividindo a turma em dois grandes grupos (acusação e defesa) e depois formar pequenos grupos dentro dos dois grupos já citados. Esta ação se faz necessária no intuito de evitar que dentro de grupos muito grandes alguns estudantes não encontrem espaço para a participação.

No segundo momento, os grupos trabalham com textos. São distribuídos textos filosóficos (diálogos de Platão sobre as acusações, defesa e julgamento de Sócrates), textos de comentadores da história da filosofia e também textos gerais de história grega. Além disso, os próprios estudantes são motivados a pesquisar em fontes diversas sobre o tema, a fim de gerar autonomia e desenvolver a capacidade de pesquisa. Todos os grupos recebem os mesmos textos, no intuito de que todos os participantes sejam levados a pensar tanto na construção dos seus argumentos como na refutação dos argumentos que são opostos.

O terceiro momento visa a discussão dentro dos grupos e a construção dos argumentos de acusação / defesa. Os grupos constroem argumentos que irão fundamentar estratégias de acusação e defesa. Além disso, eles tentam traçar uma estratégia de defesa escrita para fundamentar a apresentação do trabalho. Este é o momento em que os alunos precisam negociar e construir consenso a partir de estratégias e posições divergentes dentro do mesmo grupo. Neste momento, eles trabalham também com a elaboração de questões para o grupo oponente, pensando em supostas questões que poderão receber. A presença do professor neste instante é muito importante para discutir com os alunos, sugerir caminhos, apresentar questões e dar segurança aos grupos na construção de seus argumentos.

O quarto e último momento é a apresentação do trabalho propriamente dita. É a situação em que os grupos são divididos e tiram do papel toda a estratégia que foi definida previamente. Este momento será descrito de modo mais aprofundado posteriormente.

### Material Utilizado

O sucesso da atividade em questão depende muito do material que é disponibilizado aos alunos para contextualizar e fundamentar as estratégias de cada equipe. Para introduzir o assunto e

apresentar o cenário e o protagonista da história, foi projetado o filme “Sócrates” (direção: Roberto Rossellini, 1971, 120 min). O filme traz um apanhado geral da vida do protagonista e foca, de modo muito cuidadoso e central, no julgamento e condenação do filósofo. Apesar de o filme ser antigo e estar fora dos padrões de alta qualidade do cinema atual, é um importante recurso para trazer os estudantes para a temática central do trabalho.

Logo após a projeção e a discussão sobre o filme, os alunos têm acesso a textos didáticos (não filosóficos) sobre a figura de Sócrates. O uso dos livros didáticos (de Filosofia) pode ser uma ferramenta importante. Independente do livro adotado, os vários exemplares disponíveis no mercado e distribuídos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático, do MEC) trazem referências ao pensamento de Sócrates, sua condenação e também assuntos relacionados à argumentação. Uma visita à biblioteca para que alunos possam identificar os livros e selecionar o que for pertinente pode ser muito interessante nesta etapa.

Por fim, uma seleção de textos filosóficos foi disponibilizada para as equipes. Primeiramente os clássicos diálogos platônicos sobre o julgamento de Sócrates, a saber: o Eutífron, diálogo sobre a piedade, em que o filósofo vai ao tribunal ter acesso às acusações apresentadas por Meleto; a Apologia de Sócrates, transcrição do julgamento do filósofo; o Críton, sobre a injustiça, com Sócrates já preso recebendo a visita de um amigo que propõe um plano de fuga negado pelo filósofo; o Fédon, diálogo sobre a imortalidade da alma, com o discurso final de Sócrates antes da ingestão da Cicuta.

Na experiência em análise, foi distribuída uma seleção com fragmentos dos diálogos citados, com uma pequena explicação do contexto geral de cada obra antes da transcrição dos fragmentos. Isso se faz necessário diante da pouca familiaridade dos estudantes com textos filosóficos, evitando assim que os alunos se assustem ou percam sua motivação caso fossem direcionados para a leitura das obras de forma completa. O uso de fragmentos destes diálogos é importante tanto para estimular o desenvolvimento da habilidade de leitura e interpretação de textos, como também para ambientar os participantes da atividade numa situação de diálogo e debate, fato reproduzido pelas obras citadas.

*Júri Simulado:  
a argumentação  
em torno da  
culpabilidade  
ou inocência de  
Sócrates nas aulas  
de Filosofia do  
1º ano do Ensino  
Médio*

## Metodologia

Para a apresentação do trabalho, a sala é organizada em formato de tribunal do júri, professores de outras disciplinas são convidados para compor o júri, e os alunos são divididos em grupos. O julgamento se dá em quatro grandes momentos: no primeiro, chamado de considerações iniciais, cada equipe apresenta seus motivos para o trabalho. A equipe de acusação inicia sua fala, apresentando as acusações contra o filósofo, trazendo provas, imagens, recursos, e tentando convencer o júri de que Sócrates é culpado. Logo em seguida, a equipe de defesa usa do mesmo tempo para mostrar o contrário.

O segundo e o terceiro momentos são destinados às perguntas entre os grupos sobre as duas acusações dirigidas a Sócrates. Cada grupo tem a oportunidade de fazer quatro perguntas ao grupo oponente (duas perguntas sobre a acusação de corromper os jovens e outras duas sobre a acusação de não acreditar / criar novos deuses). Estas perguntas são seguidas por momentos de resposta, réplica e tréplica, forçando o debate e a argumentação entre os estudantes.

O último momento é o das considerações finais, etapa em que os grupos irão dirigir o apelo final ao júri para a acusação ou a absolvição do filósofo. Neste instante, os grupos, mais uma vez, podem usar de vários recursos, tanto para defender a tese combinada na estratégia de julgamento quanto para desmerecer ou refutar a tese do grupo adversário.

Após este momento, o júri se reúne para chegar a um consenso sobre a sentença. Antes da divulgação desta, é importante que o professor responsável pela disciplina e os demais professores participantes façam uma avaliação com os alunos da atividade, apresentando um diagnóstico com as impressões do trabalho realizado. É o momento de explicar para os alunos como que recursos de argumentação são usados, quando eles foram usados da forma correta, quando não foram e que outros recursos poderiam ter sido aproveitados.

## Resultados

A realização da atividade em questão propiciou a observação de alguns resultados interessantes, a saber: a diversificação dos instrumentos e recursos de avaliação, a maior interação dos estudantes com a atividade proposta, o desenvolvimento das habilidades comunicativas e, sobretudo, o uso – ainda que num

primeiro momento, inconsciente – de alguns recursos linguísticos de argumentação. Apesar de todos os resultados obtidos merecerem uma análise mais aprofundada, este relato irá se concentrar apenas no último.

Durante a apresentação do debate / julgamento, os estudantes não ficam presos apenas aos relatos históricos e filosóficos da teoria socrática, mas acabam articulando todos estes pontos na construção de argumentos e na refutação dos argumentos do grupo adversário. Como foi dito anteriormente, acredita-se que, no primeiro momento, estes recursos de argumentação são construídos de forma inconsciente pelos alunos, já que eles, em sua maioria, não conseguem associar a construção realizada a um tipo específico de argumento. Porém, neste texto, iremos realizar esta associação que sempre é feita pelo professor responsável ao término da atividade com os alunos.

Deste ponto em diante, serão apresentados alguns argumentos usados de forma recorrente pelos alunos na apresentação da atividade. Por uma questão didática, estes argumentos serão explicados e contextualizados dentro do julgamento. Não há aqui interesse em transcrever a íntegra das falas dos estudantes. Trechos colocados entre aspas representam a ideia geral apresentada pelos alunos durante a apresentação da atividade.

O recurso mais usado pelos alunos é o uso de analogias. Tanto acusação quanto defesa acabam utilizando de comparações para explicar as duas acusações dirigidas ao filósofo. Para ilustrar, pode-se perceber quanto à acusação de corrupção da juventude, o filósofo é comparado a um professor, que abre a cabeça dos alunos, gerando neles uma nova compreensão sobre a vida e as questões da sociedade. Para acusá-lo, o mesmo argumento também foi usado de forma recorrente: “Sócrates merece responder pelo que fez, pois se até um professor, formado e autorizado a lecionar, deve responder por atos que são praticados dentro do exercício do magistério, quem dirá um homem que saía pela rua como um andarilho e tentava persuadir as pessoas da não existência dos deuses e corromper a juventude!”

Outro recurso interessante que aparece de forma recorrente é o argumento do tipo causa e consequência: “se Sócrates corrompe os jovens, é preciso nomear que jovens foram corrompidos por ele, é preciso procurar os pais destes jovens e se perguntar por qual motivo estes pais não apresentaram acusação contra o réu”. Aqui se observa que este argumento é refutado usando um apelo emocional: “Que pai quer afirmar em praça pública que o filho foi corrompido? Que pai irá manchar a imagem pública do

*Júri Simulado:  
a argumentação  
em torno da  
culpabilidade  
ou inocência de  
Sócrates nas aulas  
de Filosofia do  
1º ano do Ensino  
Médio*

filho? Estes pais estão quietos, tentando amenizar o dano que a ação perversa e criminosa de Sócrates causou em seus filhos”.

Argumentos de autoridade também são usados tanto para acusar quanto para defender. A defesa evoca o peso da figura de Platão, destacado discípulo e herdeiro do pensamento socrático: “Se Platão que era um filósofo de extrema competência, estudado até hoje, não condenou Sócrates, quem somos nós para acusá-lo?”. Já a acusação, minimiza o testemunho de Platão, usando argumentos de fuga para diminuir a sua importância e até mesmo lançar a hipótese de que Platão também foi um jovem que conviveu com Sócrates e que poderia ter sido corrompido por ele, fato que o impedia de constatar os problemas do mestre. A autoridade do filósofo Friedrich Nietzsche, crítico do idealismo platônico e da filosofia socrática também são evocados para acusar o réu.

Argumentos construídos a partir de provas também são pedidos, porém acabam sendo enfraquecidos quando se considera que Sócrates não escreveu livros. As falas atribuídas a ele são transcritas por comentadores e discípulos do filósofo, o que dificulta a materialidade das provas contrárias e favoráveis a ele. Neste caso, referências à legislação brasileira são realizadas, no sentido que, se não há provas concretas dos crimes cometidos pelo filósofo, a sentença deva ser proclamada em favor do réu. Outros argumentos de autoridade contendo provas concretas são usados, sobretudo, pelos grupos de defesa, quando mostram livros didáticos em que a filosofia de Sócrates é ensinada: “se temos livros didáticos, distribuídos pelo governo, que ensinam a filosofia de Sócrates, não é possível que este pensador tenha sido um criminoso: as escolas não estariam ensinando as ideias de um criminoso!”. Este argumento é refutado usando, novamente, a analogia: “da mesma forma que os livros de história ensinam o pensamento de Adolf Hitler, os de filosofia ensinam Sócrates – não é porque está num livro que o pensamento é correto ou justo!”.

Argumentos de senso comum também são utilizados quando se lança a suspeita de que Sócrates havia abandonado os filhos e a esposa em casa para viver filosofando pelas ruas de Atenas: “quem vai absolver um homem que abandona a própria família para ficar perambulando pelas ruas falando coisas sem nexo?”. Tal argumento é refutado pelo grupo de defesa quando se tenta criar uma nova visão de Sócrates: “ao invés de se preocupar apenas com os filhos dele, o projeto de Sócrates abrange todos os cidadãos atenienses”.

Argumentos de fuga são usados pelos grupos de defesa no

sentido de desviar das acusações propriamente ditas e concentrar críticas nos sofistas que são autores das acusações. Em alguns casos, esta fuga da peça acusatória é percebida pelos alunos oponentes e tal fato é usado dentro da apresentação do trabalho.

Em muitos casos, a autoridade do conselho de sentença que considerou Sócrates culpado também é apresentada como argumento de acusação: “não se pode desconsiderar que o tribunal do júri de Atenas, que conhecia Sócrates pessoalmente, já se manifestou sobre esta matéria. A história não vai voltar atrás: se Sócrates foi condenado uma vez, precisa ser condenado novamente, por uma questão de coerência”. Para refutar isso, grupos de defesa acabam usando argumentos afetivos e de senso comum: “será que a coerência é mais importante que a justiça? Se o tribunal do júri de Atenas errou uma vez, não podemos cometer o mesmo erro novamente: estamos aqui para acertar as contas com a história e fazer justiça com a figura de Sócrates”.

Apesar de considerar como satisfatória o uso dos recursos linguísticos de argumentação pelos estudantes durante a apresentação da tarefa, dois pontos merecem ser aprimorados dentro da proposta: o primeiro deles é conscientizar os participantes da necessidade de prestar atenção na fala do grupo oponente. Alguns argumentos fracos são usados, ou argumentos válidos são usados de forma errada e muitas vezes o grupo rival não percebe e não aproveita isso em seu favor. Os estudantes, na maioria das vezes, estão focados apenas na estratégia de defesa já construída e acabam negligenciando pontos que surgem durante a apresentação e que poderiam ser aproveitados, tanto num contexto de acusação quanto num contexto de defesa.

O segundo ponto a ser aprimorado é a performance do uso da linguagem no momento de comunicar as ideias. Os estudantes não se atentaram para a necessidade de alterar ou modular a voz para um tom adequado, no sentido de induzir estados emocionais naqueles que são os responsáveis por julgar o desempenho daqueles que estão apresentando o trabalho. A postura do orador (esteja ele acusando ou defendendo) é importante para garantir uma maior adesão àquilo que ele fala.

## Reflexões do professor a respeito da experiência

A partir da proposta de aula realizada, muitas reflexões são possíveis. Talvez a mais óbvia e latente delas seja a percepção de que atividades como a que foi desenvolvida geram uma grande motivação da turma quanto à sua participação. Tal motivação

*Júri Simulado:  
a argumentação  
em torno da  
culpabilidade  
ou inocência de  
Sócrates nas aulas  
de Filosofia do  
1º ano do Ensino  
Médio*

pode ser provocada tanto pelo fato de a atividade ser diferente e romper com a passividade e repetição da grande maioria de trabalhos em sala de aula, quanto também pelo fato de estimular a competição. Em um julgamento, onde temos duas partes debatendo, apenas uma parte será contemplada pela sentença final. A necessidade de a educação desenvolver um espírito competitivo não é uma unanimidade entre os educadores. Porém, algo não pode ser negado: é responsabilidade da escola preparar seus alunos para um mundo cada vez mais competitivo e de desenvolver neles a responsabilidade e a maturidade para entrar em situações de competição.

Outro ponto que merece destaque e que já foi sinalizado anteriormente é a capacidade que a atividade tem de desenvolver habilidades comunicativas e argumentativas nos estudantes. Não se menospreza aqui o desenvolvimento de habilidades envolvendo leitura, interpretação e escrita de textos, mas se critica a educação quando ela foca apenas em atividades desta natureza. Desenvolver a oralidade diminui a insegurança e o nervosismo dos alunos, aumenta a capacidade de persuasão, autocrítica e reflexão, sem contar com a possibilidade de o professor tentar identificar nos alunos, no momento em que estes debatem oralmente, os caminhos e as formas através dos quais eles constroem o pensamento. A linguagem é um trabalho (CITELLI, 1991) e o seu desenvolvimento exige um domínio de regras de argumentação e comunicação.

A habilidade de trabalhar em equipe também é observada em atividades desta natureza. Numa tarefa como a que foi proposta, a turma precisa trabalhar junta, dividir tarefas e responsabilidades, permitir que todos participem e construir uma estratégia de acusação ou defesa que seja coerente. Além disso, é possível perceber o surgimento de lideranças dentro dos grupos, a forma como estas lideranças trabalham e, sobretudo, como estas lideranças podem ser importantes para outros trabalhos e atividades de natureza diferente.

Por fim, emerge a necessidade de mostrar aos estudantes que os recursos de linguagem e de argumentação são usados, naturalmente, por todos. Estes recursos já fazem parte do cotidiano do aluno e serão, ao fim da aula, apresentados e aprimorados pelo professor responsável, não a partir de um livro ou de um roteiro teórico, mas usando como ponto de partida a própria fala dos grupos, os próprios movimentos de argumentação e reflexão criados pelos alunos. Isso será feito tendo como finalidade de fazer com que os recursos argumentativos da linguagem, que

foram usados em alguns casos de forma inconsciente, possam ser pensados e planejados pelos estudantes, a fim de que sejam usados com mais propriedade e maior eficiência.

## Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo, Ática, 1991.

LE NOUVEAU OBSERVATEUR. **Café Philo: as grandes indagações da Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

KOCH, Ingedore. **A argumentação pela linguagem**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1996.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Abril Cultural, 1999 (Col. “Os Pensadores”)

\_\_\_\_\_. **Críton**. São Paulo: Abril Cultural, 1999 (Col. “Os Pensadores”)

\_\_\_\_\_. **Eutífron**. São Paulo: Abril Cultural, 1999 (Col. “Os Pensadores”)

\_\_\_\_\_. **Fédon**. São Paulo: Abril Cultural, 1999 (Col. “Os Pensadores”)

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

# PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM AMBIENTE DE IMERSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Fernanda Ricardo Campos*<sup>1</sup>

(INFORTEC-CEFET/MG)

*Júnia Moreira da Cruz*<sup>2</sup>

(INFORTEC-CEFET/MG)

*Rose Mara Silva*<sup>3</sup>

(INFORTEC-CEFET/MG)

No segundo semestre de 2016, exatamente no dia 25 de julho, foi dado início à segunda edição do Curso Intensivo de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros, realizado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG, em Belo Horizonte. Este curso foi idealizado tendo em vista um público alvo específico, a saber, 11 (onze) alunos da República Dominicana, 01 (um) aluno de Cuba e 01 (um) aluno da Hungria. Todos são hispanófonos, exceto o aluno húngaro. Com uma faixa etária diversificada, entre 16 e 70 anos, alguns possuíam curso de graduação concluído e outros em andamento, a maioria deles já teve a experiência de estudar em outros países estrangeiros, antes de chegarem ao Brasil. Além disso, todos eles possuíam o nível intermediário de proficiência e, com exceção do aluno húngaro, o grupo estudava a língua portuguesa no Centro Cultural do Brasil na República Dominicana.

A instituição CEFET-MG, em Belo Horizonte, possui um grupo de pesquisa (INFORTEC) na área de Português Língua Estrangeira (PLE), há alguns anos, e oferece ainda, por meio de projetos de extensão, cursos para alunos estrangeiros e imigrantes residentes em Belo Horizonte, além de cursos de formação para professores e comunidade acadêmica que pretendem ingressar na área. Este curso dá continuidade ao projeto-piloto de 2015, quando foi firmado um acordo entre instituições brasileiras e internacionais. O segundo Curso Intensivo de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros contou com uma carga horária de 75 horas - divididos em 45 horas dos módulos língua, cultura e produção de texto e 30 horas de atividades de campo/passeios - dividido em 15 encontros, 5 aulas para cada um dos três Módulos, com a duração de 3 horas cada aula. O (i) Módulo Língua, em que se privilegiou o ensino de gramática e vocabulário; o (ii) Módulo de Produção Textual, em que se tra-

<sup>1</sup>Mestre em Estudos de Linguagens – CEFET/MG

<sup>2</sup>Mestre em Estudos de Linguagens – CEFET/MG

<sup>3</sup>Mestre em Estudos de Linguagens – CEFET/MG

balhou a leitura, a interpretação e a produção de textos e o (iii) Módulo Cultura, com o objetivo de trabalhar a cultura belo-horizontina e a mineira, bem como a cultura brasileira. O curso contou, ainda, com atividades extraclasse pré-estabelecidas pela coordenação, tais como: visita às cidades históricas (Diamantina e Ouro Preto) e a Inhotim, com a presença de guias e a orientação de professores de apoio. Finalmente, ao término do curso, no dia 12 de agosto, como projeto final, os alunos deveriam apresentar uma tarefa intitulada “O Brasil que conheci”, relatando suas percepções e aprendizados durante o curso.

A partir daqui, abordaremos, especialmente, a nossa experiência ao ministrar o Módulo Cultura, para o qual fomos designadas.

Após obter o conhecimento do perfil e do objetivo dos alunos que viriam fazer o curso, procuramos auxílio no Portal do Professor de PLE e elaboramos materiais específicos a esse grupo de estudantes, além de introduzirmos tarefas comunicativas e atividades de acordo com os cinco temas norteadores do curso, designados pela coordenação do mesmo, a saber: (i) sociedade/personalidades; (ii) comércio e transporte; (iii) literatura, música, gastronomia; (iv) regiões do Brasil (características geográficas, sociais, linguísticas) e (v) Brasil atual (tecnologia, educação, saúde). Estes são temas apenas propostos, portanto, eles não são obrigatórios, o que possibilita a flexibilidade na escolha e elaboração de materiais conforme a necessidade dos aprendizes, observadas ao longo do curso, por exemplo.

Sendo assim, primeiramente, refletimos sobre as experiências anteriores, como as aulas ministradas na primeira edição de 2015 desse mesmo curso, do qual também fizemos parte, e percebemos que precisávamos trabalhar os conteúdos linguísticos dentro da comunidade local e ir além do ambiente da sala de aula. Precisávamos elaborar tarefas comunicativas e materiais autênticos que levassem os alunos a refletir não só sobre a cultura brasileira e mineira, mas, também, sobre a cultura de seus países de origem, possibilitando, assim, uma percepção diferenciada de si mesmos e do outro.

Nosso objetivo, ao planejarmos as aulas, era levar o aluno a perceber *in loco* os diferentes comportamentos, formas de pensar e agir dos belo-horizontinos. Assim, durante o curso tentamos fazer com que percebessem a diversidade cultural do Brasil em sua enorme extensão territorial, e com a visão de uma cultura que envolve contextos situados, deixar claro essa heterogeneidade e a noção de que as inúmeras formas de comportamentos para determinadas situações não só variam de região

para região, mas de cidade para cidade e que mesmo dentro da própria Belo Horizonte não se pode definir uma única cultura compartilhada entre os moradores, variando, assim, de comunidade para comunidade.

A seguir, comentamos a respeito das aulas, das tarefas comunicativas e atividades ministradas durante o curso, para em seguida discorrer sobre a percepção dos alunos e das autoras a respeito do Módulo Cultura.

Para a produção das aulas, pautamo-nos na abordagem comunicativa e na visão de língua como cultura (SERRANI, 2010; MENDES, 2004). Assim sendo, privilegiamos os textos autênticos pertencentes a gêneros textuais escritos e orais, que Dell’Isola (2009, p.100) define ser “manifestações sociais constituídas de elementos verbais e/ou não verbais intencionalmente selecionados e organizados para exercer uma atividade sociointerativa (...)”. Sobre as habilidades comunicativas, a autora salienta que a vida social contemporânea requer das pessoas uma capacidade de interagir de maneira mais crítica e participativa.

Iniciamos a primeira aula “Brasil Plural” com o propósito de discutir sobre os povos originários do país, bem como os movimentos migratórios do passado e da atualidade. A ideia era provocar reflexões sobre o processo de formação do povo brasileiro, os aspectos identitários, mas sem deixar de fazer um elo com a contemporaneidade. Consideramos, assim, a necessidade de abordar temas atuais, a exemplo do crescente fluxo migratório no mundo, causado por vários motivos. A internacionalização na esfera do ensino também foi outro aspecto pautado. Durante a aula, os aprendizes expuseram pontos de vista e trouxeram informações sobre os seus países de origem, especialmente no que refere à formação dos povos, à colonização, à constituição da sociedade. Ao final, contamos com a presença de dois estrangeiros residentes temporariamente no Brasil, que conversaram com a turma a respeito da experiência de morar no país.

Com temática focada em alimentos, para segunda aula “Você tem fome de quê?” sugerimos, num primeiro momento, atividades que remetiam os aprendizes ao sentido mais imediatista e pragmático do assunto. Desse modo, abordamos a diversidade da gastronomia brasileira, especialmente a mineira. Também demos exemplos de palavras usadas como medidas quantitativas (pedaço, pacote, pé, caixa, lata) e de expressões idiomáticas, tais como: sardinha em lata, uma colher de chá, pagar o pato, etc. E à medida que desenvolvemos a aula, chegamos aos aspectos mais críticos dos conteúdos. Assim, pudemos viabili-

zar reflexões em relação ao que nos alimenta – além da comida – e, também, ao que se tem fome. Em uma das atividades, ao ouvirem a música Comida, dos Titãs, os alunos puderam reconhecer as vontades que nos impulsionam a ir além das necessidades fisiológicas, como alimentar-se. Com isso, foi possível problematizar sobre o desejo e a falta, para assim, percebermos os indivíduos de uma maneira mais singular.

A terceira aula, “Ritmos do Brasil”, trouxe a musicalidade da cultura brasileira. Para além do samba – ritmo tão associado ao país – retratamos outros ritmos, tais como o frevo, o baião, o xote, o xaxado, a bossa nova. Pertinente ressaltar que a música brasileira desperta curiosidade na maioria dos alunos. É um aspecto da cultura com o qual muitos se identificam. A presença da musicalidade na capoeira, que representa a luta e a resistência dos negros brasileiros em relação à escravidão, foi outro ponto trabalhado em sala. Ao final da aula, para que os alunos pudessem aprofundar o assunto, houve uma palestra ministrada por representantes da Associação Mineira de Estudos da Capoeira (AMEC).

Através do conhecimento de que a Roda de Capoeira é um dos símbolos da identidade brasileira mais reconhecidos internacionalmente, presente em todo território nacional, e em mais de 160 países, em todos os continentes, uma arte considerada Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade desde 2014, pela Unesco, nos propusemos a inserir este conteúdo em nossas aulas de cultura brasileira. Desta forma, a terceira aula contou com uma palestra intitulada “Capoeira: instrumento de libertação, patrimônio cultural brasileiro” que foi ministrada pela equipe de Norberto Fernandes Damasceno (Mestre Beto Onça) em parceria com a AMEC, do Centro Cultural São Geraldo, de Belo Horizonte. Segundo Mestre Beto Onça, diretor e fundador da AMEC, esta associação faz parte dos inúmeros grupos que surgiram em Minas na década de 1980 e que, após mais de 30 anos de “resistência” com a promoção, prática e formação da capoeira, contribuem para colocar Belo Horizonte num lugar de destaque no mundo da capoeira. A AMEC foi fundada em 1991 e faz parte de uma linhagem da capoeira tradicional que tem como fonte os antigos mestres de Salvador.

Ademais, a instituição realiza estudos e encontros semanais para difundir os saberes, história e a prática ritualística da capoeira. Assim, como extensão da aula, e para proporcionar um momento prático, levamos os alunos à sede da AMEC, em horário extraclasse, onde puderam ouvir mais sobre a história da

*Português como  
língua estrangeira  
em ambiente de  
imersão: um relato  
de experiência*

capoeira e conhecer algumas curiosidades desta arte. Além disso, também puderam presenciar a Roda de Capoeira jogada por mestres e contramestres associados à AMEC e entender todo o ritual por trás dessa arte ícone da cultura brasileira. Na apresentação do projeto final, no último dia de curso, os aprendizes destacaram esse momento de aprendizado da capoeira como um dos mais ricos e interessantes do curso, em suas palavras. O interesse de voltar a seus países de origem e procurar um lugar onde possam começar a praticar a capoeira foi despertado em alguns deles.

Finalmente, através dos muitos comentários dos aprendizes, julgamos ter alcançado nosso objetivo com essa atividade que era levá-los a perceber a capoeira com uma visão que vai além da prática esportiva ou da dança, uma visão histórica, importante como manifestação cultural brasileira, de herança africana e recriada no Brasil, que expressa a História de resistência negra durante e após a escravidão. Ou seja, levá-los a entender que a roda de capoeira, como expresso pelo palestrante, além de ser um ritual que agrega cantigas e movimentos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia e um código de ética, compartilhados por um grupo, ela é, também, um instrumento de libertação espiritual, mental e física, uma arte difusora da igualdade entre os povos.

Em relação à quarta aula Festas Populares, buscamos apresentar aos alunos outras festas brasileiras, como Bumba-meu-boi, Festa Junina, e não apenas o Carnaval – celebração tão associada ao Brasil. Sobre esse, procuramos mostrar as mais diversas manifestações que ocorrem no país, que vão além da Apoteose carioca. Durante a aula, discutimos sobre a tradição e a importância de se preservar aspectos da cultura, o que revela traços identitários de um povo. Os alunos refletiram sobre festas populares em seus países, da forma como veem essas manifestações e de como as celebrações têm mudado o foco, especialmente em razão de questões mercantis.

Por fim, e pelo fato de os alunos se interessarem pela música brasileira, propusemos a última aula Música com esse viés novamente. A fim de propor mais interação, a aula foi realizada no Laboratório de Informática – Letras. Apresentamos alguns instrumentos musicais usados no Brasil, como exemplos: atabaque, agogô, cuíca, berimbau, entre outros. Na ocasião, os aprendizes puderam ouvir o som peculiar de cada instrumento. Também fizemos um recorte histórico, mostrando os movimentos musicais no país ao longo dos anos, e como a música foi enriquecida

pelos diversos povos que formam a sociedade brasileira. Como atividade, e com o objetivo de testar o conhecimento dos alunos, aplicamos o jogo *on-line*, Festival da Música Brasileira. Ao final, os dois vencedores – com maior pontuação – foram presenteados com CDs.

Os passeios, excursões às cidades históricas, museus e as visitas guiadas facilitaram a integração desses estudantes no ambiente de imersão, nos possibilitou trabalhar com mais opções ao se pensar em utilizar a cultura brasileira e a mineira, dentro da abordagem intercultural. A visita ao Mercado Central possibilitou aos estudantes que praticassem expressões e conteúdos estudados, em sala de aula, sobre comércio e culinária regional. Ao percorrerem o Circuito da Praça da Liberdade - corredor cultural composto por 14 instituições, dentre museus, centros de cultura e de formação, que mapeiam diferentes aspectos do universo cultural e artístico da cidade - os alunos puderam vivenciar e reconhecer semelhanças e diferenças entre as culturas nativas e a cultura alvo, aprimorando, assim, cada vez mais nossa língua e a variedade brasileira. O Circuito Cultural pela Praça da Estação foi uma parceria com o Centro Cultural da UFMG, uma visita guiada baseada em obras literárias - como o Encontro Mercado, de Fernando Sabino - que tem Belo Horizonte como palco de suas histórias, uma atividade que ajudou a unir a história da cidade e a literatura mineira.

A criação de tarefas autênticas e comunicativas possibilitou a inserção desses aprendizes na sociedade local e que, sob a orientação das professoras, os levassem a vivenciar a ‘nova’ cultura, favorecendo o reconhecimento das semelhanças e diferenças entre as culturas nativas e a cultura alvo, aprimorando, assim, cada vez mais a língua portuguesa. Com essa visão em mente, e após refletir sobre as atividades e tarefas realizadas com esse grupo de alunos neste curso específico, percebemos que o fato de estar em um ambiente de imersão favoreceu, logicamente, não só o aprendizado da língua portuguesa, mas também o aprendizado de parte da cultura brasileira, aqui entendida não só como a história, literatura etc. de uma determinada sociedade, mas como os valores, crenças, modo de pensar, de agir e reagir a situações diversas que cada povo possui. Percebemos que as tarefas desenvolvidas possibilitaram aos aprendizes uma reflexão sobre sua(s) língua(s) e cultura(s) materna(s) e a partir daí puderam entender melhor a língua e a cultura estrangeira. Além disso, a comparação constante entre as duas culturas colaborou para que desenvolvessem uma visão crítica, ajudando-os

*Português como  
língua estrangeira  
em ambiente de  
imersão: um relato  
de experiência*

a compreender o desconhecido e estabelecer uma atitude positiva de entendimento das diversidades culturais, ou seja, uma imagem de respeito e valorização da nova cultura e da cultura nativa. É isso que consideramos interculturalidade e identidade cultural.

Assim, através das atividades desenvolvidas, os aprendizes puderam refletir sobre aspectos da cultura brasileira e estabelecer pontes com sua própria cultura. Buscamos trabalhar com eles a aptidão para interagir com pessoas de outros países, a habilidade de interpretação e relacionamento, a quebra de estereótipos, a abertura para adquirir novos conhecimentos e o desenvolvimento crítico.

Baseados em nossa experiência, consideramos essencial a interação em sala e os momentos de trocas de experiências e autoquestionamento sobre a cultura local e a do aprendiz, para que haja uma melhor compreensão cultural e respeito mútuos.

## Referências

DELLISOLA, R.L.P. **Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta?** In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L (orgs) O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.99-120.

MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no dialogo de culturas.** Tese. Campinas: Unicamp, 2004.

PPPLE. **Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira.** Disponível em: <http://www.ppple.org>. Acesso em: maio de 2016.

SERRANI, S. **Discurso e Cultura na Aula de Língua/ currículo – leitura – escrita.** 2ª edição. SP: Pontes, 2010.

**Educar para Crescer.** Festival da Música Brasileira. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/mpb/>. Acesso em: julho de 2016.

**Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).** Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>. Acesso em: outubro de 2016.

## INTEGRANDO HABILIDADES EM UMA ATIVIDADE DE ESCRITA COLABORATIVA ENTRE TURMAS

*Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Doris de Almeida Soares<sup>1</sup>*

*Prof<sup>a</sup> M<sup>a</sup>. Juliana Anuniação Almeida<sup>2</sup>*

### Introdução

Dados apresentados por Soares (2012) sobre o ensino de produção textual em língua inglesa, em escolas e cursos de idiomas, apontam para uma dicotomia que muitos de nós vivenciamos em nossos próprios contextos profissionais: os professores entrevistados, em sua maioria (66,7% nas escolas e 100% nos cursos de idiomas), acreditam que é importante aprender a escrever na língua-alvo e sempre avaliam as atividades de escrita (42,9% e 69%, respectivamente). Contudo, poucos (14,3% nas escolas e 20% nos cursos) têm tempo para ensinar redação, ou realizam atividades de escrita durante as aulas (28,6% e 0%, respectivamente). Há, também, pouco destaque para a escrita nos próprios materiais didáticos: segundo 85,7% dos respondentes, os livros adotados nas escolas não ensinam a desenvolver essa habilidade, a qual aparece “às vezes” nos livros dos cursos de idiomas, segundo 60% dos entrevistados. Para completar, os alunos, segundo a percepção da maioria dos professores (57,1% e 60%, respectivamente), não gostam de realizar tarefas de escrita.

Esses números, apesar de representarem uma pesquisa em pequena escala, sugerem que o trabalho com a produção escrita em inglês, ainda é, em muitos casos, pouco explorado, mesmo estando previsto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, nos PCNs do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental e na recém-criada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em geral, isso pode ocorrer por vários fatores, alguns deles apontados nos próprios PCNs, tais como “as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas [...])”, o que acaba por justificar “o foco na leitura” (BRASIL, 1998, p.21).

Não obstante, se pensarmos que cada vez mais a escrita é utilizada para a comunicação global e para a produção de conteúdos, especialmente nos meios digitais, talvez seja desejável refletir sobre a necessidade de darmos mais atenção para essa habilidade que, por não ser inata ao ser humano, requer uma aprendizagem formal. Isso porque o ato de escrever não se resume a transcrever a língua oral em símbolos gráficos; é um

<sup>1</sup>Doutora em Estudos de Linguagens pela PUC Rio. Professora de inglês na Escola Naval, R.J.

<sup>2</sup>Doutoranda na UFRJ. Professora de inglês na Escola Naval, R.J.

processo de pensamento por si só (WHITE E ARNDT, 1991, p.3) que, com o advento da comunicação mediada por computador, vem sofrendo transformações para cumprir ações sociais no meio virtual (CRYSTAL, 2001).

Outro ponto para reflexão é o fato de que muitos alunos, desde a educação de base, percebem a atividade de escrita na sua própria língua como algo penoso devido às dificuldades para elaborarem textos e à falta de autoconfiança com relação a sua escrita (CONCEIÇÃO, 2002, p.45). Esse desprazer é transferido para a escrita em língua estrangeira, pois as dificuldades são potencializadas por causa das barreiras linguísticas e retóricas que o aluno encontra para tentar se expressar em um idioma que ele ainda não domina (SOARES, 2006, p. 17).

Portanto, considerando as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos, bem como a necessidade de despertar no aprendiz um desejo por se engajar nas atividades de escrita, uma sugestão seria elaborar sequências didáticas com vistas a “promover a interligação de habilidades” (BRASIL, 2006, p.122) e nas quais haja um propósito real para a produção textual.

Considerando essas questões, neste relato de experiência compartilhamos uma sequência didática para uma atividade realizada entre dois grupos de alunos adultos nos quais lecionamos inglês geral e que teve com objetivo principal integrar as habilidades de leitura, fala e escuta para ensinar a produção colaborativa e entre grupos de narrativas por escrito.

## 2 Descrição do contexto

Nesta seção, apresentaremos um panorama da instituição no que tange ao ensino da língua inglesa e descreveremos o contexto em que esta sequência didática foi desenvolvida.

### 2.1 Conhecendo a instituição

O relato descrito neste artigo se refere a um trabalho realizado em uma instituição de ensino superior no Rio de Janeiro, com cerca de 900 alunos. Esta oferece um curso de graduação profissional de quatro anos, em regime seriado e com três habilitações, no qual a língua inglesa é uma disciplina obrigatória ao longo de todo o período de formação. Para ministrá-la, há uma equipe de quinze professores de inglês, em sua maioria, pós-graduados.

Cada ano do curso tem sete turmas, as quais, dependendo

do ano e da habilitação, podem reunir entre 20-44 alunos entre 18-23 anos, oriundos de diferentes partes do país e de diversas classes sociais. A maioria ingressa na graduação a partir de um curso de formação equivalente ao Ensino Médio, no qual os conteúdos básicos de língua inglesa são ensinados, preparando-os para estarem aptos a cursarem o nível intermediário. Os demais ingressam por concurso, no qual há prova de leitura e de gramática na língua estrangeira.

*Integrando habilidades em uma atividade de escrita colaborativa entre turmas*

Na graduação, a língua inglesa tem por objetivo o aperfeiçoamento das quatro habilidades, levando os alunos do nível intermediário ao pré-avançado. Para tanto, como base do currículo, adota-se material didático publicado no mercado para inglês geral, empregando-se uma abordagem comunicativa durante as aulas.

Para oferecer melhores condições para a prática da língua inglesa, cada turma é dividida pela metade nos tempos de aula destinados à disciplina, seguindo para salas contíguas e equipadas com quadro interativo, projetor multimídia, quadro branco, computador, caixas de som e carteiras dispostas em formato de semicírculo.

A divisão de cada turma é feita no primeiro ano da graduação, por meio de teste de nivelamento, de modo que um grupo reúna os alunos com mais facilidade na língua (Grupo “alfa”, doravante GA) e o outro aqueles com mais dificuldade (Grupo “bravo”, doravante GB). Essa forma de divisão é adotada pensando tanto no aluno quanto no professor, pois possibilita que os aprendizes com maior desenvoltura se engajem em atividades mais desafiadoras e em maior quantidade. Já aqueles com mais dificuldade podem receber maior apoio e encorajamento do professor, além de estarem em um ambiente no qual não se sintam inibidos em expressar suas dúvidas.

Apesar de haver a divisão, ambos os grupos de uma mesma turma têm aula no mesmo dia/horário, utilizam o mesmo livro didático, seguem o mesmo conteúdo programático e fazem as mesmas avaliações. De acordo com os resultados das avaliações, é possível a mudança de grupo no ano seguinte para adequar o perfil do aluno ao seu contexto de aprendizagem.

## 2.2 Conhecendo o contexto em que a sequência didática ocorreu

A sequência didática aqui relatada foi realizada por nós em uma turma com 36 alunos e que se divide para as aulas de inglês em “alfa” (GA, 17 alunos) e “bravo” (GB, 19 alunos). Estes traba-

lharam cada um na sua sala, em duplas e um trio, nos diversos estágios da aula, de modo a construir narrativas, as quais foram continuadas pelos trio e duplas do grupo oposto, e revisitadas pelos membros do grupo inicial. As atividades foram planejadas para serem executadas dentro da carga horária de um dia de aula do inglês no terceiro ano, que é de três tempos seguidos de 45 minutos, uma vez na semana.

Em termos de currículo, nas aulas anteriores, já havíamos estudado o emprego de tempos verbais no passado (past simple, past continuous, past perfect, past perfect continuous) e trabalhado questões referentes ao gênero “narrativas no passado”. Como fechamento da unidade, o planejamento exigia a produção de uma narrativa.

Foi então que tivemos a ideia de experimentar uma forma alternativa de alcançar esse objetivo, mantendo uma visão de escrita como atividade social, na qual [...] é preciso que haja uma relação de possibilidade real de existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado (BRASIL, 1998, p.99).

Assim, elaboramos uma sequência didática com o intuito de dar aos alunos a oportunidade de produzirem textos para um leitor que não fosse o professor, a partir de uma motivação autêntica: narrar uma estória que certamente os membros do outro grupo não conhecessem, de modo que estes fossem capazes de interagir com os textos, percebendo possíveis discrepâncias, e finalizá-los de modo coerente. Depois, haveria a oportunidade de compararmos a estória original com as narrativas produzidas e discuti-las.

Além disso, como os alunos geralmente não gostam de escrever, colaborando pouco nas trocas orais para a construção de narrativas em grupo, decidimos trazer algo que despertasse a curiosidade dos grupos e os motivassem a se engajar nas tarefas que iríamos propor. Para tanto, escolhemos como *input* para a atividade de escrita dois vídeos amadores curtos do gênero suspense, em língua inglesa, disponíveis no Youtube, um para cada grupo, de modo a criar um *gap* de informação, o que justificaria a necessidade de uma escrita mais bem cuidada por parte dos alunos para auxiliar os leitores a entenderem do que se tratavam as narrativas.

Tendo descrito o contexto e nossa motivação, passaremos ao detalhamento dos procedimentos que adotamos.

### 3 Procedimentos

A sequência didática foi composta de cinco momentos, os quais foram conduzidos por nós, de modo simultâneo, nos grupos “alfa/bravo” da turma em questão. Iniciamos o primeiro momento dizendo que faríamos um trabalho diferente, no qual iríamos interagir com o grupo oposto para escrever histórias, colocando em prática tudo o que havíamos estudado recentemente e usando as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. Em seguida, preparamos os alunos para a escrita revendo, através de atividades indutivas preparadas por nós, as funções dos elementos léxico-gramaticais (tempos verbais, marcadores temporais/seqüenciais) e discursivos no gênero “narrativas no passado”.

No segundo momento, apresentamos a cada grupo um vídeo do gênero suspense. Para o grupo “alfa” (GA), selecionamos *The Flying Man*, um *thriller* sem legendas, produzido por um brasileiro que mora no Canadá, sobre um personagem misterioso que usa seus superpoderes para punir criminosos. Para o grupo “bravo” (GB), escolhemos *Amy: a Thriller Short Film*, legendado em inglês, produzido por estudantes indianos de cinema, e que narra a história de um rapaz e suas tentativas para encobrir um crime que pensa ter cometido. Nessa etapa, ambos os grupos assistiram ao seu vídeo até o clímax, sem que o desfecho fosse mostrado. Em seguida, solicitamos que os alunos trabalhassem em pares ou trios, recontando e escrevendo as narrativas em aproximadamente 100 palavras.

No quadro digital, havia orientações para: 1) apresentarem o contexto e narrarem a sequência de eventos, deixando a história sem final, e 2) adicionar um item imaginário, não retratado no vídeo (uma pequena mudança de cenário, uma característica de alguma personagem, um fato que na realidade não ocorreu). Além disso, havia indicação de quais páginas poderiam consultar no livro didático, caso precisassem de ajuda linguística. Durante o monitoramento da atividade, os alunos foram estimulados a pensar sobre o grau de detalhamento e sobre a inteligibilidade de seus textos, uma vez que seriam lidos por pessoas que desconheciam as histórias dos vídeos, e a tentarem solucionar suas dificuldades através do apoio de colegas, de recursos *on-line* (dicionários/tradutores nos seus celulares) e do livro di-

*Integrando  
habilidades em  
uma atividade de  
escrita colaborativa  
entre turmas*

dático. No GA, como a atividade de escrita acabou mais rápido, foi estimulada a leitura das narrativas por outros pares/trio com vistas ao *feedback* colaborativo e possível correção de erros. Ao término da fase de escrita, recolhemos as narrativas, as numeramos para manter o anonimato dos autores e as distribuímos entre os pares e trio do grupo oposto.

Para o terceiro momento, apresentamos instruções no quadro interativo para que os alunos lessem as histórias e avaliassem a sua compreensão. Discutimos o porquê de algumas estarem mais fáceis de entender e outras estarem obscuras, pensando no que poderia ter sido feito para melhorar as narrativas, uma vez que os leitores, como não haviam assistido ao vídeo, nada sabiam sobre a história. Em seguida, solicitamos que os alunos construíssem um desfecho breve para as narrativas que leram.

Como fechamento dessa etapa, os alunos assistiram ao vídeo completo da história que receberam e, sem seguida, discutiram em pares/trio as seguintes questões: *How accurate is the narrative you read compared to the video? Did you guess the ending correctly? What element in the narrative you read is the odd one out? What do you think about the original ending?*

Para o quarto momento, recolhemos os textos e os devolvemos aos seus autores iniciais no grupo oposto. Solicitamos que avaliassem os finais sugeridos para suas narrativas e dissessem como achavam que a história realmente acabaria. Em seguida, os alunos terminaram de assistir ao vídeo inicial e compararam o que viram com os finais imaginados por eles e pelos colegas do outro grupo.

Para encerrar a sequência didática, propusemos uma atividade de conversação em língua inglesa, por meio de perguntas no quadro interativo, na qual os alunos deveriam se posicionar sobre questões éticas e morais relacionadas às narrativas apresentadas nos vídeos, bem como dar sua opinião sobre as histórias que assistiram.

#### 4 Avaliação

Tendo em vista a natureza inédita desse tipo de trabalho em nossa instituição, coletamos a opinião dos alunos sobre essa sequência didática através de um breve questionário, respondido ao término da aula. Primeiramente, solicitamos que avaliassem a aula em uma escala entre “muito boa” e “péssima”. Em seguida, pedimos que respondessem duas perguntas abertas, nas quais deveriam mencionar (a) os aspectos positivos e (b) os aspectos

negativos das atividades sugeridas. Perguntamos, também, em quais partes da sequência didática sentiram mais dificuldades e, por fim, pedimos para justificarem se gostariam, ou não, de fazer mais atividades em que tivessem de interagir com outros grupos.

No GA, dois alunos avaliaram a aula como “regular”, oito como “boa” e sete como “muito boa”. Já no GB, as opiniões variaram entre “boa” (sete alunos) e “muito boa” (doze alunos). Não houve quem avaliasse a aula como “ruim” ou “péssima”.

Em ambos os grupos, a maioria dos pontos positivos se relacionou aos aspectos afetivos, lúdicos e sociais envolvidos na aprendizagem. Foram recorrentes as referências ao estímulo para usar a imaginação e criatividade (quatro menções no GA e uma no GB) e à oportunidade que tiveram de interação entre os alunos “alfa” e os alunos “bravo” (doze menções, no total). Além disso, houve a percepção de que a aula ficou mais dinâmica (sete menções no GA e quatro no GB), diversificada (uma menção no GB), interessante (sete menções no GA e quatro no GB) e divertida (uma menção em cada grupo). Houve, também, quem dissesse que se sentiu mais motivado (dois alunos no GB), que os vídeos prendem o interesse (dois alunos no GB) e que se sentiram estimulados a participar mais da aula (dois alunos no GB).

Do ponto de vista da aprendizagem do idioma, os pontos positivos foram: a oportunidade de praticar a escrita (um aluno no GA e três no GB) e compreensão oral (um aluno no GB), bem como trabalhar as quatro habilidades (um aluno no GB). Além disso, ambos os grupos destacaram a possibilidade de ampliação do vocabulário, como nesta fala de um aluno (GB), que afirma que: “é a melhor forma de aprender vocabulário” e nestas do GA: “possibilidade de nos depararmos com vocabulário não apresentados pelo livro” e “incentivo à busca de novas palavras”. Acreditamos que as menções ao estímulo da criatividade sejam, em parte, resultado da opção que fizemos por mostrar vídeos desconhecidos e do gênero suspense, parando a exibição no clímax, o que prendeu a atenção dos alunos e gerou expectativas e interesse, tanto nos que escreveram sobre o que viram quanto naqueles que leram as narrativas inacabadas.

A forma colaborativa de trabalhar proposta nessa sequência didática, ao se estender para além da classe, pode ter contribuído para que os alunos achassem a aula diferente e mais dinâmica. Como resultado da novidade, ao monitorarmos as tarefas, pudemos observar que, especialmente no GB, os alunos se engajaram mais do que o habitual, trocando ideias, perguntando, pedindo auxílio e se esmerando para produzir um bom texto,

*Integrando  
habilidades em  
uma atividade de  
escrita colaborativa  
entre turmas*

apesar de todas as suas dificuldades na expressão escrita.

Além disso, percebemos que as narrativas geram curiosidade na maioria dos alunos, pois, os pares/trio trocaram entre si, de modo espontâneo, os textos escritos pelo grupo oposto, buscando, nas diferentes narrativas, complementar o que o texto destinado ao seu par/trio dizia. Com isso, eles mesmos começaram a avaliar quais narrativas estavam mais completas, o que havia de diferente em cada uma e a tentar compreender o que estavam lendo. Ou seja, realmente se engajaram na atividade de leitura com foco na produção de sentido.

Apesar de a sequência didática ter sido bem avaliada pela grande maioria e de ter ensejado oportunidades para a aprendizagem automotivada, algumas dificuldades foram apontadas e alguns aspectos negativos foram listados.

Em termos de dificuldades, foram apontados problemas para a compreensão do áudio dos vídeos (seis alunos no GA e oito no GB), para a compreensão das narrativas escritas pelo grupo oposto (dois alunos em cada grupo) e para a produção escrita (sete alunos no GA e dez no GB). Sobre esta última, as dificuldades foram especificadas e variaram desde problemas mais amplos tais como: saber escrever o que se pensou, dificuldade de organizar as ideias para depois escrevê-las (dois alunos no GA) e a falta de vocabulário (três alunos em GA e quatro em GB), até questões mais específicas, tais como “conectar a parte do vídeo com o texto da alfa” (um aluno no GB), “finalizar a estória com a mesma ideia do vídeo” (um aluno no GB), e “criar o final da estória” (um aluno no GA).

Esses depoimentos nos levam a refletir se as dificuldades não podem ser uma consequência da situação apresentada na introdução deste artigo, que sugere que há pouca oportunidade para desenvolver a habilidade de escrita durante as aulas. Percebemos que mesmo alunos do grupo com melhor desempenho (GA) verbalizaram dificuldades para elaborar seus textos, sendo esse, portanto, um problema que vai além de um bom domínio da gramática da língua estrangeira. Essa falta de atenção para com o ensino da escrita talvez seja percebida pelos próprios alunos nesse estudo, pois alguns destacaram como positivo o fato de a sequência didática ter lhes dado a oportunidade de praticarem essa habilidade.

Sobre os pontos negativos apontados pelos alunos, o primeiro que discutiremos foi mencionado tanto no GA (três alunos) quanto no GB (quatro alunos) e diz respeito ao fato de o vídeo *The Flying Man* não ser legendado, o que dificultou a compre-

ensão. Sobre essa questão, na fase de planejamento da aula, avaliámos os prós e os contras de um vídeo sem legendas, mas preferimos este a outros que assistimos. Assim, optamos por usá-lo como *input* no GA, já que a maioria dos alunos tem mais facilidade com áudios em inglês, e planejamos ajudar aos demais fazendo perguntas orais de compreensão ao final da exibição. Mesmo assim, alguns se ressentiram da falta de legendas.

O segundo ponto negativo, levantado por três alunos (GA), foi a percepção equivocada de que demos tempo em demasia para a atividade como um todo. Essa opinião reflete uma característica do GA: são mais rápidos nas atividades do que o GB, porém menos engajados. Assim, alguns não demoraram muito tempo para escrever suas narrativas e esperaram um pouco para receber os textos do GB. Antecipando essa diferença de ritmos entre um grupo de outro, combinamos que os alunos do GA leriam as narrativas de outros pares de seu grupo e proveriam *feedback* enquanto aguardariam o GB acabar. Além disso, por estarmos em salas contíguas, nos comunicamos durante o monitoramento das tarefas para garantir que as etapas fossem sendo cumpridas de modo simultâneo, na medida do possível. Mesmo assim, alguns acabaram rápido demais e com empenho mínimo.

O terceiro aspecto negativo diz respeito ao que mais incomodou o GB: a falta de comprometimento e de seriedade do GA, mencionada por 12 alunos. Isso porque a maioria dos alunos do GB se esforçou para produzir textos seguindo as orientações passadas no início da aula, mesmo com suas dificuldades, mas, em troca, recebeu do GA narrativas curtas, bem menos detalhadas, escritas com pouco cuidado e atenção, mesmo com o grupo tendo tido tempo para fazer uma revisão. Esse contraste de esforço gerou insatisfação no GB, mas, por outro lado, mostrou que eles são capazes de fazer um bom trabalho, o que é positivo para a sua autoestima. Consideramos, portanto, que, se o GA tivesse se dedicado mais durante a atividade de escrita, poderia ter produzido textos de melhor qualidade e teria percebido que o tempo destinado não foi excessivo.

Outro ponto a considerar é que essa falta de engajamento de alguns alunos pode ser justificada pelo pouco interesse em realizar tarefas de escrita, conforme mencionado na introdução deste relato. Isso foi verbalizado quando um aluno no GA, ao avaliar a aula como regular, justificou sua avaliação com a seguinte afirmativa: “Acho melhor *speaking*”. Ou seja, alguns admitem que têm dificuldade, mas não têm interesse em praticar a escrita.

*Integrando  
habilidades em  
uma atividade de  
escrita colaborativa  
entre turmas*

Essa é uma questão para reflexão, pois, escrever é realmente trabalhoso e requer empenho, o que pode não ser tão divertido. Contudo, não há outra forma de desenvolver essa habilidade sem incluir muita prática.

Para fechar esta seção, destacamos que, apesar de todas as dificuldades e aspectos negativos ora apresentados, 34 dos 36 alunos envolvidos nesta pesquisa gostariam de fazer mais atividades nas quais tivessem de interagir com outro(s) grupo(s). Esse nos parece um saldo positivo e serve de encorajamento para que pensemos em novas propostas colaborativas.

## 5 Considerações finais

Este relato de experiência apresentou uma sequência didática cujo objetivo era promover a interação entre dois grupos de alunos adultos que estudam separadamente, na produção de narrativas no passado, a partir de atividades que ensejavam a integração das quatro habilidades (escuta, fala, leitura e escrita). Buscamos com isso motivar os alunos a escreverem com um propósito autêntico (recontar uma estória para alguém que não a conhecia) e para leitores autênticos (seus colegas do outro grupo), não para as professoras, como é comum nos contextos escolares.

A avaliação dos alunos, acrescida às nossas observações durante a aula, nos leva a afirmar que a sequência didática contribuiu para que nossos objetivos fossem alcançados: percebemos engajamento durante a exibição do vídeo e maior motivação para a escrita e leitura dos textos produzidos pelos colegas.

Contudo, como em qualquer atividade colaborativa, nem todos os aprendizes se empenharam da mesma forma ou aproveitaram ao máximo as oportunidades que lhes foram oferecidas para praticar as quatro habilidades na língua inglesa. Deste modo, embora tenhamos nos preocupado em apresentar a atividade de escrita de forma mais dinâmica, alguns alunos produziram pouco em relação ao esperado, o que mostra como é desafiador para os professores estimularem o aperfeiçoamento da escrita durante as aulas.

Por fim, acreditamos que, apesar de o nosso contexto ser peculiar em alguns aspectos, ou seja, a duração longa da aula e o fato de a turma ser dividida em dois grupos que estudam em salas contíguas, a sequência didática possa ser adaptada para outros contextos de aprendizagem de língua estrangeira, ou até mesmo para a língua materna. Isso por que as etapas podem ser distribuídas ao longo de uma sequência de aulas de 45 minutos,

e ter como *input* atividades de compreensão oral ou de vídeo que já estejam no planejamento do professor, por exemplo.

Assim, esperamos ter contribuído neste relato com ideias e reflexões para aqueles que almejam integrar as quatro habilidades visando à escrita em um contexto colaborativo de aprendizagem.

*Integrando  
habilidades em  
uma atividade de  
escrita colaborativa  
entre turmas*

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf) > Acesso em: 5 out. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em: 5 out. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: set. 2018.

CONCEIÇÃO, R. I. S. O ensino de produção textual e a (re)construção da competência discursiva do aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 40, p.45-61, jul./dez. 2002.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SOARES, D. de A. **O papel dos comentários dos colegas para a reescrita de textos em inglês como LE**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras, 2006. 269f.

SOARES, D. de A. **Reflexões sobre o ensino de produção textual em língua estrangeira**. II Simpósio sobre ensino de línguas estrangeiras. Caderno de programação e resumos, p.15. Rio de Janeiro: CEFET, 2012.

WHITE, R.; ARNDT, V. **Process writing**. UK: Longman, 1991.

# ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA COM AUXÍLIO DO MOODLE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES A DISTÂNCIA

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho<sup>1</sup>

## Considerações Iniciais

O ensino de línguas adicionais na modalidade a distância tem se tornado um campo para experimentações de várias tecnologias digitais, em especial com relação ao uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

Os AVAs podem ser relevantes instrumentos que possibilitam aos professores e alunos um conjunto de ferramentas tecnológicas para a criação de propostas didáticas, visando à socialização e práticas interativas, à construção do conhecimento coletivo e à mediação pedagógica.

Nessa perspectiva, este estudo tem por objetivo apresentar e discutir as possibilidades e contribuições dessas ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem em contexto *on-line*. Para tanto, tomo como cenário, uma experiência desenvolvida com a oferta de um curso de Língua Espanhola, em um contexto mediatizado com a utilização do *Moodle*, oferecido no Centro de Idiomas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

Dessa forma, busco descrever as ferramentas tecnológicas internas desse ambiente para a criação de atividades didáticas capazes de potencializar a comunicação interativa síncrona e assíncrona, a mediação docente, bem como facilitar o processo de avaliação formativa.

Para contextualizar a discussão das análises, tomo como embasamento teórico alguns pressupostos de Valente, Moreira e Dias (2007), Araújo Júnior e Marquesi (2009), Filho (2009) e Abegg (2011) para discussão sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e o funcionamento desses espaços *on-line* que são apresentados na seção seguinte, bem como a contextualização do cenário desse estudo.

## Pressupostos Teórico-Metodológicos

As Tecnologias da Informação e Comunicação disponíveis nos AVAs podem contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem e promover mudanças no ensino de línguas a distân-

<sup>1</sup>Doutora em Linguística pela UFSC. Professora de espanhol do Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

cia. Essas mudanças dependem de novos papéis assumidos pelo professor.

O ambiente tem como principal vantagem flexibilizar caminhos e suportar diferentes práticas didáticas e estratégias para a criação, atualização, armazenamento, recuperação e distribuição das informações sobre a língua-alvo, potencializando as formas de se comunicar, trocar informações e compartilhar conhecimentos por meio de vários recursos disponíveis.

Na sociedade da informação e do conhecimento, os AVAs proporcionam o redimensionamento do ensinar e do aprender que, antes, era realizado principalmente no espaço escolar. Esse redimensionamento permite que o espaço e o tempo de aprendizagem sejam ampliados e o conceito de ensinar tome, por conseguinte, novas proporções (ARAÚJO JÚNIOR; MARQUESI, 2009, p. 358).

No âmbito do ensino de línguas, as ferramentas tecnológicas disponibilizadas pelos AVAs oferecem muitas oportunidades para a criação de materiais didáticos, organizados em formato de recursos e atividades e quando bem selecionadas são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Para elaborar tais materiais, o professor pode explorar as possibilidades disponibilizadas em ambientes como o Moodle, por exemplo, por meio de um *box* com ‘recursos’ e ‘atividades’. Os recursos são ferramentas disponíveis para colocar no ambiente de um curso, materiais estáticos a serem usados por alunos, tais como, livro, página *web*, *Link* a um arquivo ou *site*, rótulo etc. Por outro lado, as atividades são as ferramentas *Moodle* que permitem e estimulam a participação e interação entre os estudantes. São, na visão de Filho (2009, p. 21-33), as principais ferramentas do ambiente para a construção de comunidades de aprendizagem, tais como o *chat*, fórum, *wiki*, glossário, tarefa, entre outras.

No *Moodle* são oferecidas as seguintes ferramentas de atividades:

- i) Atividade tarefa: atividade de estudo proposta pelo professor e caracterizada pela individualidade na sua resolução, necessária para o processo de escolarização, inclusive para o processo avaliativo;
- ii) Atividade fórum: São atividades a distância que potencializam o diálogo-problematizador, possibilitando interação assíncrona (não simultânea) entre os alunos e o professor;
- iii) Atividade *wiki*: Seu principal potencial é a produção colaborativa hipermediática que permite que os estudantes trabalhem juntos;

- iv) Atividade *chat*: Permite a realização de diálogo-problematizador textual na modalidade síncrona. Precisa ser tematizado e propor problemas para serem discutidos;
- v) Atividade blog: pode funcionar como um fórum, em que os alunos expõem suas produções publicadas em sequência, alinhadas cronologicamente;
- vi) Atividade lição: Aborda o conteúdo de um modo flexível, permitindo ao professor fazer uma série de questionamentos e exercícios de produção acerca do conteúdo;
- vii) Atividade glossário: Permite que os participantes, professores e estudantes, organizem e atualizem os conceitos-chave do conhecimento escolar de uma disciplina;
- viii) Atividade questionário: possibilita que se trabalhe com respostas de múltipla escolha, e propicia ao estudante uma resposta imediata de seu desempenho (ABEGG, 2011, p.41-44).

Com tais ferramentas podem ser elaboradas as atividades a distância (denominação dada para diferenciar das ferramentas “Atividades” disponibilizadas no *Moodle*), indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Por isso:

é fundamental que os professores tenham competências e habilidades para planejar e orientar as Atividades a Distância que, além de carregar um recorte do conteúdo específico de suas disciplinas, precisam levar ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes (ABEGG, 2011, p.40).

Por meio do *Moodle* é possível ter acesso a estas tecnologias e, portanto, faz-se necessário priorizar o planejamento, organização e criação das atividades que serão realizadas pelos estudantes. Nessa perspectiva, descrevo neste estudo, as atividades a distância mediadas pelo ambiente virtual de ensino-aprendizagem *Moodle*, contextualizando uma experiência de ensino de Língua Espanhola, na modalidade a distância, vinculado por meio do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras. O Programa compreende a oferta de três cursos: Espanhol, Inglês e Português para Estrangeiros, destinados aos professores, servidores técnico-administrativos e estudantes dos cursos técnicos de nível médio. Cabe ressaltar que os materiais didáticos que compõem os cursos são oriundos de uma elaboração conjunta de um grupo de Institutos Federais do Rio Grande do Norte (IFRN), Sul-rio-grandense (IFSul) e Ceará (IFCE), coordenado pelo Núcleo de Produção e Tecnologia Educacional (NPTE), do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

O curso foi realizado no Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, em

2015, e contou com a participação de 60 alunos . É composto por três módulos, com carga horária de 200 horas cada. A carga horária do módulo básico, analisado neste estudo, está distribu-

Quadro 1. Atividades presenciais do Curso de Espanhol e-Tec Idiomas Módulo Básico

Fase presencial	Atividades	Período	Orientador
Etapa de ambientação	Primeiro contato com os recursos utilizados no curso	Primeira Semana, no início do módulo semestral	Professor Formador e Tutores Presencial e a Distância
Aulas de conversação	Práticas de conversação	Encontros Quinzenais durante o semestre	Professor Formador
Avaliação	Avaliação Final que compreende as quatro habilidades	Última semana do curso	Professor Formador e Tutores Presencial e a Distância

Fonte: A autora (2018)

ída em vinte (20) semanas de curso, sendo dezoito (18) semanas cursadas a distância e duas (2) semanas, a primeira e a última, cursadas presencialmente nos polos.

O curso contou com atividades *on-line* e algumas presenciais desenvolvidas coletivamente, que estão resumidas no Quadro 1 que se segue:

Entre as atividades individuais, ocorridas no *Moodle*, citam-se: o estudo do Caderno de Atividades e Guia interativo do Curso, bem como a realização dos exercícios de verificação de aprendizagem, por meio de exercícios e tarefas efetivadas pelos estudantes, relacionadas aos conteúdos específicos de cada aula.

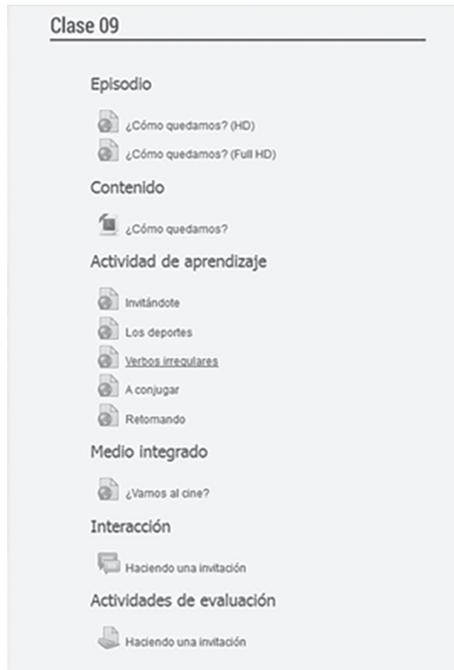
Com relação à organização desses materiais, cabe ressaltar que o ambiente divide-se em duas partes, uma base fixa, com conteúdos criados pelos Institutos e uma área flexível, de responsabilidade de cada instituição que oferta os cursos. Permite acrescentar atividades e materiais elaborados pelo professor e mediar um canal de comunicação específico entre professor e alunos. Esse processo atende aos quesitos de flexibilidade e interatividade, diretrizes pertencentes à metodologia adotada para os cursos do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras . A interatividade

acontece entre os estudantes e os materiais elaborados para o curso. Nesse enquadramento, a interação refere-se à ação recíproca entre duas ou mais pessoas, podendo ser os estudantes entre si, os estudantes e os professores, os estudantes e os tutores. Por outro lado, a flexibilidade diz respeito à possibilidade de o professor adequar tanto os conteúdos às atividades quanto as avaliações à realidade dos estudantes.

Para isso, o ambiente disponibiliza seções para que estes quesitos sejam tratados, denominadas *Interacción* (espaço em que os alunos podem interagir com os demais colegas e professores, e *Actividades de Evaluación* (área que compreende os exercícios avaliativos).

Além dessas duas seções, as aulas são organizadas em torno dos seguintes tópicos: *Episodio*, *Contenido*, *Actividad de Aprendizaje* e *Medio Integrado* (Figura 1).

Figura 1. Tela de visualização do Curso de Espanhol e-Tec Idiomas – Módulo Básico



Fonte: AVA/Moodle e-Tec Idiomas Espanhol

Nesse espaço, é possível incluir novas atividades no ambiente virtual de aprendizagem, estimulando a produção de novos materiais, tendo em vista o atendimento às necessidades dos alunos, no intuito de aprofundar conhecimentos necessários.

Para análise e descrição das atividades a distância criadas, tomo como base as seções *Interacción* e *Actividades de Evaluación*.

ón. O Módulo avaliado comprende um total de 37 propostas didáticas, organizadas em dezoito aulas, conforme Quadro 2 a seguir.

Quadro 2. Distribuição das ferramentas e atividades didáticas no universo estudado

Aulas	Seção Interacción	Recurso	Seção Actividades de Evaluación	Recurso
Clase 1	Los Saludos	Fórum	Diálogos	Fórum
	Deletrea tu nombre	Fórum	Yo Soy	Fórum
Clase 2	Los numerales - Juego de preguntas y respuestas	Fórum	Canción Andrés Suárez	Fórum
	Expresión Idiomática - trabajo, trabajo	Questionário	¿En qué trabajas?	Fórum
Clase 3	Los famosos	Fórum	Países hispanohablantes	Fórum
	Descripción Física	Fórum	Describir a personas	Tarefa
Clase 4	-	-	Tu familia	Tarefa
Clase 5	En mi barrio hay...	Fórum	La ciudad donde vives	Tarefa
Clase 6	¿Qué medios de transportes prefieres?	Fórum	La chacarera	Tarefa
Clase 7	-	-	La vivienda	Fórum
Clase 8	Pablo Neruda - la poesía chilena	Fórum	Las clases empiezan el lunes	Questionário
Clase 9	Haciendo una invitación	Fórum	Haciendo una invitación	Tarefa
Clase 10	El tereré y la sopa paraguaya	-	Rutina	Tarefa
		Fórum	Me levanto temprano	Questionário
Clase 11	El berro	Fórum	Yendo al mercado	Questionário
Clase 12	La leyenda de los pumas grises del Lago Titicaca	Fórum	Prendas de vestir	Questionário
Clase 13	El salar de Uyuni	Fórum	Iré al salar de Uyuni	Questionário
Clase 14	La canción "Peruano" - Pisko	Fórum	Estoy mareado	Fórum
Clase 15	-	-	Dar consejos	Tarefa
Clase 16	-	-	Un viaje gastronómico	Wiki
Clase 17	-	-	Repaso	Tarefa
Clase 18	-	-	Repaso	Tarefa

Fonte: A autora (2018)

Antes de dar início à discussão dos resultados, cabe ressaltar que nesse estudo são apresentadas apenas as considerações sobre a elaboração das atividades, sem dar ênfase às ações emergentes das interações desenvolvidas pelos alunos no ambiente, por meio da resolução e das relações entre os sujeitos.

Algumas evidências da experiência com o uso das ferramentas do *Moodle*

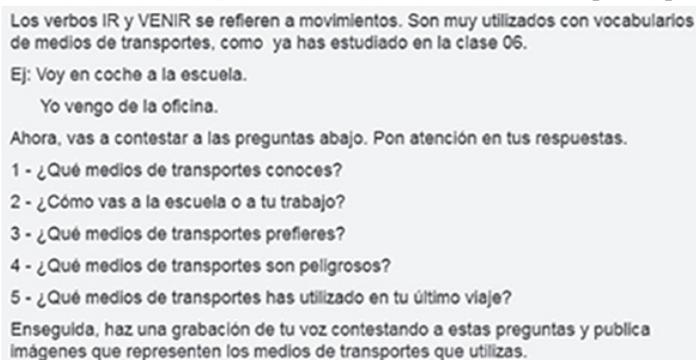
De acordo com os dados resultantes da análise, é significativo o número de fóruns utilizados para a realização de atividades colaborativas. A segunda ferramenta mais utilizada foi a tarefa para o envio de exercícios individuais e em seguida o questionário. O uso da *wiki* ocorreu uma única vez.

A análise desses materiais demonstrou certo padrão no fluxo de ações e intervenções das práticas docente e discente realizadas no ambiente na seguinte ordem: a criação e publicação das atividades didáticas por parte do professor, com a solicitação de uma ou mais tarefas, mediadas por instruções de como realizá-la; a resposta do aluno; a intervenção do professor, mediando e avaliando as produções e, em alguns casos, a resposta do aluno à intervenção docente.

Nessa seção, ilustro três atividades a distância relacionadas às ferramentas mais utilizadas durante o curso: o fórum e a tarefa. A primeira, (Figura 2) utiliza o fórum. De maneira geral, as atividades a distância englobam questões gramaticais e culturais. Neste caso, a atividade foi criada a partir de uma série de perguntas que estimulam o uso da língua-alvo e devem ser respondidas pelo aluno, inclui tarefas para serem realizadas com a linguagem escrita e oral e estimula o uso dos recursos digitais disponíveis no ambiente virtual para as gravações dos áudios.

Por meio da análise da materialidade discursiva dos enun-

Figura 2. Tela de visualização do fórum ¿Qué medios de transportes prefieres?



Fonte: A autora (2018)

ciados entregues pelos alunos, o professor pode realizar a mediação docente, bem como o gerenciamento e acompanhamento do trabalho, ressaltando os pontos positivos e negativos da execução das ações solicitadas.

O uso dessa ferramenta pode estimular a participação e possibilita “criar um ambiente de construção coletiva do conhecimento *on-line*”. “Muitos professores relatam um aumento significativo na participação quando se introduz esse formato de aprendizagem (FILHO, 2009, p. 3).

Várias atividades didáticas, assim como a seguinte, iniciam com a apresentação do conteúdo em formato multimídia, incluindo textos, animações, vídeo e/ou áudio, seguido pela solicitação de ações específicas de acordo com os objetivos que se quer trabalhar e com as habilidades a serem desenvolvidas para aprimorar a língua-alvo.

Neste caso, o aluno é convidado a realizar as seguintes ações: escutar e ler o poema *Puedo escribir los versos más tristes esta noche*, opinar sobre o texto e, posteriormente, gravar um áudio com os versos preferidos e buscar na internet outro poema do mesmo autor (Figura 3). Nessa atividade, por meio das ferramentas disponíveis no ambiente virtual, o professor consegue incluir diferentes tipos de linguagem tais como recursos sonoros, textuais, hipertextuais, recursos imagéticos, vídeos ligados por hiperlinks (KENSKI, 2007), com o intuito de estimular o desenvolvimento de várias habilidades.

Para Abegg (2011, p. 40), a elaboração de atividades a distância, mediadas por um ambiente virtual de aprendizagem necessita apresentar um caráter hipermediático. “Isso requer que seu planejamento seja direcionado a fim de aproveitar ao

*Ensino de Língua Espanhola com auxílio do Moodle: considerações sobre a elaboração de atividades a distância*

Figura 3. Tela de visualização do fórum Pablo Neruda - la poesía chilena



Fonte: Autora (2018)

máximo as possibilidades de interatividade que a Internet propicia”. Além disso, a autora também corrobora a necessidade da utilização de diversas linguagens, textual, visual, hipertextual e audiovisual.

Por meio destes recursos, todas as habilidades de compreensão e produção leitora e escrita podem ser trabalhadas. Além disso, exige-se do aluno que também tenha uma opinião crítica sobre sua leitura, avalie suas experiências e preferências com relação ao que leu e realize pesquisas na internet para aprofundar seus conhecimentos linguísticos e culturais da língua.

A proposta, nessa perspectiva, vai além da abordagem linguística, levando em consideração que o ensino-aprendizagem de uma língua não pode ficar restrito a aspectos estruturais, abordando também os fatores culturais, ligados ao conhecimento sociocultural compartilhado pelos membros de um grupo.

Atividades a distância como essa são utilizadas para propiciar a interação no ambiente virtual. Contudo é importante ressaltar que a maioria das propostas que usam essa ferramenta não teve como característica principal incentivar debates sobre assuntos ou temas específicos, mas como recurso disponível para realização das mediações docentes, realização de *feedback* das produções e acesso simultâneo às produções dos colegas, considerando que serve como um espaço em que todos os participantes podem visualizar os trabalhos de seus pares.

Todas estas ações contribuem para que a língua seja praticada e avaliada por meio dos recursos do ambiente que possibilitam a produção e registro para posterior *feedback* e avaliação do professor.

A proposta didática seguinte (Figura 4) ilustra o uso da ferramenta tarefa.

Figura 4. Tela de visualização da Tarefa Describir a personas

#### Ev06 - Describir a personas

Ahora que ya sabes describir a personas (nombre, apellidos, edad, profesión, nacionalidad, características físicas y de personalidad), elige dos celebridades de países diferentes para hacer un pequeño texto sobre cada una de ellas, y enseguida grábalo.

Para eso, tienes que:

- buscar una foto de cada uno de ellos;
- hacer una descripción para cada una de las fotos;
- grabar un audio con la descripción a partir del texto escrito;
- enviar este trabajo al apartado de la plataforma Moodle indicado por el profesor/tutor.

Fonte: A autora (2018)

Por meio da ferramenta ‘tarefa’, o professor cria uma atividade adequada aos objetivos a serem alcançados em cada aula, com vistas à realização do processo avaliativo. De acordo com Leite (2009, p.15), “essas ferramentas permitem ao professor ler, avaliar e comentar as produções dos alunos”. São realizadas especialmente “nos modos de ‘escrita *on-line*’, exclusivo para envio de textos simples, ou ‘envio de arquivo único’, mais adequado a envio de tabelas, gráficos, imagens, entre outros”. Além disso, o professor e alunos têm acesso às notas, que ficam disponíveis, podendo ser exportadas para outras planilhas, como Excel, por exemplo.

A principal contribuição é a possibilidade do acompanhamento contínuo do aprendiz e a facilidade do processo de interação a distância, desencadeada por meio dos recursos disponíveis, propiciando maior relacionamento entre professor e aluno, surgindo novas formas de construção do conhecimento e oportunidades para provocar mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse enquadramento, pode-se afirmar que as análises das atividades compreendem uma série de aspectos relevantes sobre a funcionalidade das ferramentas, a organização dos materiais por objetivo (interação e avaliação), o layout do curso, a integração entre conteúdos relacionados a cada unidade.

Entre os limites observados, destacam-se a necessidade de adequar o uso das ferramentas de forma mais equilibrada, incluindo outras possibilidades de propostas com uso variado de recursos digitais disponíveis no ambiente virtual. Isso leva em conta que o uso em excesso de uma determinada ferramenta tecnológica pode desmotivar os estudantes.

Outro aspecto, com relação ao uso do fórum, refere-se à necessidade de fomentar o desenvolvimento do trabalho colaborativo com vistas à realização de debates e discussões sobre dificuldades e opiniões dos alunos sobre determinados temas, não sendo utilizado apenas como simples ferramenta de envio de atividades solicitadas. Este aspecto sobre a necessidade de fomentar as práticas de discussão e colaboração por meio do fórum merece estudos mais detalhados para avaliar as potencialidades de interação possíveis, as vantagens e limites da ferramenta.

Outro problema visualizado refere-se à exigência de capacitação para o uso das ferramentas avaliadas, por parte de professor e estudantes. Essa é uma situação bastante comum em processos educativos mediados por computador e remete à necessidade do desenvolvimento de competências digitais docentes e conhecimentos técnicos necessários para realizar as ativi-

dades e aproveitar as vantagens do ambiente virtual.

Nesse contexto de análises, cabe ainda ressaltar que para o professor, a tarefa de conjugar, integrar e acompanhar um conjunto de espaços que propiciam a realização de aprendizagens torna-se cada vez mais complexa, sendo necessário prever mecanismos de apoio ao trabalho colaborativo (VALENTE; MOREIRA; DIAS, p.48). Para o funcionamento destes espaços de aprendizagem *on-line*, o professor “terá de potencializar os processos de construção de significados em detrimento dos processos de transmissão de conteúdos, assumindo um papel de moderador e promovendo a criação de conhecimento por todos os elementos do grupo.” (VALENTE; MOREIRA; DIAS, p.48), buscando o desenvolvimento da participação, das práticas interativas e experiência colaborativa da aprendizagem de línguas, na modalidade a distância.

### Considerações Finais

Nesse artigo, abordo uma experiência de ensino de Língua Espanhola na modalidade a distância. Por meio de um contexto mediatizado pelo ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, destaco algumas contribuições das ferramentas tecnológicas internas desse ambiente na criação de atividades didáticas.

De maneira geral, os resultados das atividades didáticas demonstram uma dinâmica formativa, no sentido de estimular a participação, interação e compartilhamento de informações para que os alunos possam construir juntos seus conhecimentos e desenvolver as habilidades básicas do idioma que estão aprendendo.

Nesse sentido, destaco a importância desses ambientes e de suas ferramentas, como apoio no ensino-aprendizagem de línguas adicionais no contexto *on-line*, capazes de balizar as práticas didáticas e auxiliar em novas propostas para integrar conteúdos e tecnologias digitais, num contexto de desenvolvimento da interação entre os sujeitos, possibilitando novas formas de trabalhar com a informação e o conhecimento na língua-alvo.

A experiência com o uso do ambiente e as ferramentas tecnológicas que ele disponibiliza reflete a relevância em utilizar tais recursos, principalmente, na educação a distância, tendo o ambiente virtual como um espaço de efetiva organização do trabalho pedagógico, capaz de fomentar novas formas de ensinar e aprender, incorporando metodologias inovadoras.

Os resultados das análises das atividades a distância demonstraram que as ferramentas foram utilizadas de forma eficiente,

contribuindo para o potencial estabelecimento de conexões e interações entre os sujeitos (professor e alunos), as possibilidades de mediação docente e as facilidades para a avaliação das ações e tarefas realizadas pelos alunos, a integração das diversas linguagens (hipertextual, audiovisual, hipermediática), o desenvolvimento da autonomia dos alunos, com relação ao uso das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem e à pesquisa autônoma na internet.

Práticas como as desenvolvidas no ambiente virtual, em que os professores tornam-se autores de seus materiais didáticos, privilegiam a alfabetização tecnológica, potencializam o desenvolvimento de propostas dinâmicas de aprendizagem e fomentam a integração entre conteúdos e tecnologias, consolidando a formação de uma rede de comunicação e aprendizagem da língua-alvo.

Apesar das vantagens mencionadas, as análises também demonstraram a importância em capacitar professores para utilização das ferramentas de comunicação e informação para fins didáticos, para que possam utilizar, de maneira diversificada e criativa as ferramentas disponíveis no ambiente virtual.

Nesse sentido, o uso dessas ferramentas vai exigir do professor “conhecimento da tecnologia, criatividade e muita dedicação para conceber e dinamizar atividades” (CARVALHO, 2007, p.35). Assim, compreendo que a aplicação eficaz e a “capacidade de ‘moldar’ as plataformas está principalmente nas mãos dos administradores e dos professores ou moderadores *on-line*” (VALENTE; MOREIRA; DIAS, 2007, p.42).

Antes de concluir, cabe ressaltar a relevância da utilização desse ambiente virtual de aprendizagem para oferta da Língua Espanhola em outros contextos e níveis de ensino, considerando que o objetivo principal do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras é democratizar o acesso a cursos de idiomas gratuitos, capacitando estudantes e servidores da rede federal de ensino e uma parcela de estudantes do Ensino Médio, das redes estaduais e municipais. Nesse enquadramento, é possível pensar em replicar as atividades didáticas aqui apresentadas assim como as demais que podem ser criadas e incluídas pelo professor na parte flexível do programa, incluindo outras modalidades de ensino tais como a *blended learning*, (*B-learning*) também denominada como aprendizagem híbrida, que combina momentos presenciais com momentos de formação a distância, ou ainda como apoio à aprendizagem no regime presencial, em diferentes níveis de ensino.

*Ensino de Língua Espanhola com auxílio do Moodle: considerações sobre a elaboração de atividades a distância*

## Referências

ABEGG, Ilse. **Atividades a distância mediadas pelo Moodle**. In: CORDENONSI, André Zanki et al. (Org.). Pesquisa, desenvolvimento e capacitação: recursos educacionais, tecnologias educacionais e atividades a distância. Santa Maria: Universidade Aberta do Brasil, Universidade Federal de Santa Maria, Coordenadoria de Educação a Distância, Equipe Multidisciplinar de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação, 2011, p. 40-48.

ARAÚJO JÚNIOR, Carlos Fernando; MARQUESI, Sueli Cristina. **Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade**. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos M. (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Rentabilizar a internet no ensino básico e secundário: dos Recursos e Ferramentas On-line aos LMS**. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, nº 3, 2007, p. 25-40. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7142/1/sisifo03PT02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FILHO, Athail Rangel Pulino. **Conte com Moodle no próximo semestre**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://giselebrugger.com/tutorial/tutorial\\_completo\\_unb.pdf](http://giselebrugger.com/tutorial/tutorial_completo_unb.pdf). Acesso em: 4 jan. 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Perfil de tutor de cursos pela internet: o caso do SEBRAE**. Linhas Críticas, Brasília, v. 13, n. 24, 2007, p. 53-75. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5346> Acesso em: 25 nov. 2016.

LEITE, Maria Tereza Meirelles. **O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos**. 2009. São Paulo. In: RODRIGUES et.al. Ana Paula de Lima. O desenvolvimento de atividades de estudo no ambiente virtual Moodle: reflexões e resultados a partir de uma experiência teórico-prática. Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: [www.virtual.unifesp.br/cursos/oficina-Moodle/textoMoodlevirtual.pdf](http://www.virtual.unifesp.br/cursos/oficina-Moodle/textoMoodlevirtual.pdf). Acesso em: 4 jan. 2017.

MACHADO, Suelen Fernanda; TERUYA, Teresa Kazuko. **Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: a perspectiva dos alunos**. IX congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUC, Paraná, 2009, p. 1726-1738. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2696\\_1218.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2696_1218.pdf). Acesso em: 6 jan. 2017.

VALENTE, Luís; MOREIRA, Paulo. **Moodle: moda, mania ou inovação na formação? testemunhos do Centro de Competência da Universidade do Minho**. In: P. Dias;

C. v. Freitas; B. Silva; A. Osório & A. Ramos (orgs.), Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2007, p. 781-790. Disponível em: [http://www.valente.org.pt/downloads/artigos/Moodle\\_mania\\_challenges.pdf](http://www.valente.org.pt/downloads/artigos/Moodle_mania_challenges.pdf). Acesso em: 4 jan. 2017.

VALENTE, Luis; MOREIRA, Paulo; DIAS, Paulo. **Moodle**: moda, mania ou inovação na formação?, 2007, p. 35-54. Disponível em: [http://www.valente.org.pt/downloads/artigos/Moodle\\_estrategias\\_ped.pdf](http://www.valente.org.pt/downloads/artigos/Moodle_estrategias_ped.pdf). Acesso em: 4 jan. 2017.

# MOSTRA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO MÉDIO DO CAMPUS RIO POMBA<sup>1</sup>: QUANDO AS LINGUAGENS SAEM DO ARMÁRIO

*Maria Catarina Paiva Repolês<sup>2</sup>*

## Introdução

Nós, professores das escolas públicas, temos muito a relatar sobre nossas práticas pedagógicas, e o fazemos. No entanto, compartilhamos nossas experiências, em geral, nos recreios, salas dos professores, conselhos de classe, reuniões, ou mesmo em conversas informais com os colegas ou em casa. Com isso, sem registro, deixamos passar oportunidades de disseminar formas eficazes e motivadoras de aprendizagens. E, por ser da nossa natureza pedagógica, sugestão do material didático, ou porque os jovens nos levam a sempre pensar uma prática que os envolvam, elas acontecem. O relato que ilustrará uma dessas práticas pretende mostrar uma atividade interdisciplinar e como os alunos superam nossas expectativas, mesmo em um contexto de poucos recursos.

Passo então ao relato do Festival de Música e Mostra Interdisciplinar das turmas do ensino médio integrado ao técnico, no *campus* Rio Pomba. A importância do evento para a comunidade escolar começa no desenvolvimento da abordagem interdisciplinar. Devido ao número reduzido de aulas de algumas disciplinas a interdisciplinaridade permite que o mesmo tema seja desenvolvido sob diferentes óticas, ampliando o conhecimento e a reflexão crítica do estudante sobre o assunto.

Ademais concordamos que “nenhuma área do conhecimento prescinde de outras. Ao contrário, elas estão perfeitamente interligadas e inter-relacionadas [...]” (BRASIL, PCNEM, 2000, p.30). E não obstante a formação muito específica de cada professor, a linguagem, em suas manifestações múltiplas, oferece meios para a articulação, construção, e implementação de práticas, como esta a ser apresentada neste texto.

Farei uma breve retrospectiva da atividade primeira que levou à prática.

## O primeiro festival

O primeiro evento ocorreu em dezembro de 2011, de maneira despreziosa, com um pequeno grupo de alunos, a maioria

<sup>1</sup> O *campus* Rio Pomba é uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais na região da Zona da Mata Mineira, uma instituição multicampi com reitoria em Juiz de Fora.

<sup>2</sup> Professora de Língua Inglesa no IFSEMG – *campus* Rio Pomba; Doutora em Estudos de Linguagens no CEFET/MG.

formandos. Estes, como forma de melhorar as notas da disciplina (Língua Inglesa) ficaram encarregados de uma apresentação oral de músicas no idioma estrangeiro. A escolha das músicas, os ensaios, a organização ficaram por conta dos próprios alunos. E foram vários de diferentes turmas. Revezaram-se nos instrumentos musicais, no manejo com a aparelhagem de som, nos vocais, nas apresentações. Tivemos um grupo de rapazes dançando *break*, apresentações solo e em coral, uma apresentação de canto e performance de um aluno do superior (este a convite meu).

Embora esta atividade não tenha sido registrada como evento no Departamento de Extensão, houve a presença de alguns pais, colegas professores, servidores, e alunos de outros níveis. Não obstante a despreensão foi deste primeiro evento, totalmente realizado pelos alunos, que surgiu a ideia dos próximos festivais. O que era para ser apenas uma atividade oral ganhou ares de festival, presente no quarto bimestre letivo, passando da fragmentação de uma disciplina para um acordo com outras favorecendo um maior diálogo entre as linguagens.

Assim, nos anos seguintes, o trabalho despertou o interesse de outros professores e departamentos, além da expectativa dos próprios alunos, que já aguardavam o último bimestre para as apresentações das turmas. Junto com o canto e a dança, eles faziam a pesquisa, os exercícios, os debates, gerenciavam os problemas da turma, e desenvolviam um trabalho escrito a ser entregue em data anterior à apresentação musical. Um não ocorria sem o outro.

Os objetivos foram ampliados, e, a partir de um planejamento, o festival passou a integrar a Mostra Interdisciplinar do Departamento de Educação tendo nas duas primeiras edições o principal apoio e empenho da professora de Artes, à época, Monica Mesquita.

### Objetivos do evento

Os objetivos são gerais para o evento, e específicos para cada ano da atividade, dependendo da época, banda, estilo musical ou outro tema selecionado para a pesquisa. Como consta no formulário de registro de eventos da extensão, o objetivo geral é: trabalhar as linguagens de forma lúdica e através dos valores socioafetivos; aprimorar a linguagem escrita, oral e artística (corporal, visual e sonora) por meio da pesquisa e apresentação dos trabalhos escritos e artísticos, conhecimento, socialização, e

uso pedagógico das novas tecnologias.

Os objetivos específicos giram em torno de reflexões, debates, produções escritas, reescrita em outros gêneros, realce de itens gramaticais presentes no contexto e relevantes para o bimestre, particularidades das influências socioterritoriais e culturais na ocorrência e desenvolvimento do estilo musical escolhido, da época ou tema a ser estudado. O importante é não fugir do diálogo entre as disciplinas, pois o resultado é um único trabalho escrito, para cada turma. Os próprios estudantes gerenciam suas tarefas, negociando, cedendo, cooperando, conscientes de suas responsabilidades e habilidades para o sucesso do grupo.

O projeto, assim, beneficia o desenvolvimento de atividades em grupos: otimização do cumprimento de regras, a lida com resoluções de problemas que possam surgir em um coletivo com diferentes opiniões, habilidades e vontades, a criatividade, a interatividade, a timidez, o respeito e o aperfeiçoamento pessoal bem como o uso das tecnologias na pesquisa e apresentação dos trabalhos nas disciplinas envolvidas.

Estes objetivos coadunam com recomendações presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2007), que sugerem substituir o trabalho compartimentado das disciplinas, e as atividades padronizadas e estanques em qualificação para a cidadania e aprendizado permanente na continuidade dos estudos ou no mundo do trabalho, por meio de ações articuladas entre as áreas do conhecimento.

### Desenvolvimento do projeto

Como mencionado na introdução deste texto, a relevância do evento interdisciplinar se deve ao fato de que diferentes disciplinas unificam a ação educativa em torno de um mesmo tema. Principalmente disciplinas com carga horária de uma aula semanal, como artes, espanhol, filosofia, inglês, sociologia, se beneficiam dessa parceria com a aplicação de cada uma de modo a enriquecer o objeto de estudo de forma integral. Assim,

O motor para a aprendizagem é movido por um determinado tema, tópico ou centro de interesse, que serve de eixo integrador das necessidades individuais com as dimensões mais propedêuticas do sistema educacional. (SANTOMÉ, 1996, p.64).

O autor defende no texto citado o currículo integrado, cuja seleção dos valores a serem trabalhados em salas de aula, crie

condições para o acesso a etapas superiores do sistema escolar. A nossa prática, no entanto, se limita a um bimestre letivo. Ainda assim é necessário considerar sua reflexão, principalmente ao apontar a falta de tempo como uma armadilha que obscurece as razões e efeitos da prática pedagógica integrada:

Um dos erros frequentes consiste em reduzir tudo a uma questão de “técnicas”, algo que se agrava nas instituições escolares, onde a urgência do imediato faz com que estejam mais obcecados por tarefas de caráter prático, onde a questão da falta de tempo se converte em uma armadilha que pode fazer que acabemos esquecendo de nos perguntar pelas verdadeiras razões e efeitos da prática” (Ibid, p.67).

Para Santomé é importante mostrar aos alunos questões comuns às diversas disciplinas e evitar as fronteiras entre especialidades, sem esquecer a filosofia que subjaz o trabalho curricular.

Assim, a cada ano seleciona-se uma banda, estilos musicais, ou outro tema cuja influência social, comportamental, ideológica é discutida e pesquisada pelos alunos culminando em uma apresentação de cada turma reunindo as linguagens universais: a dança e a música.

Em 2012, o projeto englobou as disciplinas de artes, inglês, português, filosofia e sociologia das cinco turmas dos 1ºs anos do ensino médio integrado ao técnico em alimentos, agropecuária, florestas, informática e zootecnia. No *campus* Rio Pomba, turmas de zootecnia têm, em sua maioria, meninos enquanto alimentos são turmas com a maioria de alunas meninas. As outras modalidades do técnico são mistas e mais equilibradas quanto à heterogeneidade de gênero.

Por seu histórico de escola agrícola, e pelo fato de o *campus*, até o primeiro semestre de 2014, oferecer alojamento apenas para meninos vindos de cidades mais distantes e da zona rural, tínhamos um número grande de rapazes, enquanto a maioria feminina vinha das cidades mais próximas nos ônibus e vans escolares. Este foi um fato surpreendente: o compromisso dos meninos com o trabalho, fazendo as apresentações de dança, cantando, tocando e cuidando da coreografia e vestuário com os recursos que tinham em mãos, no *campus*.

No segundo e terceiro festivais (2012, 2013), a professora de artes Monica Mesquita, se encarregou dos ensaios, das fotos, dos cartazes de apresentação além da discussão dos temas em classe nas aulas de artes. Os outros professores envolvidos (ao todo seis) também desenvolveram em suas aulas debates, reflexões, exercícios, reescrita, divisão e organização do trabalho.

*Mostra Interdisciplinar no Ensino Médio do campus Rio Pomba<sup>1</sup>: quando as linguagens saem do armário*

As músicas a serem apresentadas por cada turma sempre foram por meio de sorteio.

Em 2012, os alunos pesquisaram a banda inglesa *The Beatles* e sua influência sociocultural nos anos 60. Origem e trajetória do grupo, comportamento, o contexto histórico da época, ideologia defendida por eles, estética, instrumentos musicais usados, músicas mais famosas, influência nos costumes e moda da época, curiosidades e outras informações relevantes. Para muitos esse foi o primeiro contato com a mais renomada banda na história da música popular, passando a entender o fenômeno da “Beatlemania” e a popularidade internacional do grupo.



(Criação e arte: Professora Monica Mesquita)

Em 2013, as turmas dos 1ºs anos trabalharam com outro grupo de rock britânico e mundialmente famoso, a banda *Queen*. As turmas dos 2ºs anos participaram pesquisando bandas da década de 80. As disciplinas desenvolveram atividades de compreensão textual, ampliação de vocabulário, fixação de estruturas gramaticais (referentes, classe de palavras, verbos, etc.), reescrita, pronúncia, estratégias de leitura, mensagens e metáforas das músicas, etc. Refletiu-se sobre orientação sexual, os mitos da AIDS na década de 80, além de diferentes discussões nas turmas dos 2º anos relacionadas às temáticas das músicas e bandas escolhidas desenvolvendo uma construção crítica dos acontecimentos da época. Os alunos ainda conheceram os instrumentos musicais usados, ritmos e estética dos grupos, prin-

cipais músicas, autores, curiosidades sobre as bandas e músicas sorteadas, origem dos membros do grupo entre outros. Como anteriormente, os alunos pesquisaram e discutiram a trajetória do grupo e as principais características e acontecimentos históricos e políticos da época no Brasil e no mundo.

Sem centrar-se dos domínios de cada disciplina, mas também sem afastá-las, os professores conseguiram construir o trabalho escrito e a motivação da apresentação artística. Com a velocidade de acesso à informação que as tecnologias hoje nos permitem, os estudantes adquirem um volume muito grande de saberes sobre os grupos de décadas anteriores ao seu nascimento, com fotos, vídeos, reportagens, filmes, biografias e *wikime*-dia.

As apresentações aconteciam às quartas-feiras, à tarde, quando os alunos não têm aulas, não causando prejuízo na carga horária de nenhuma disciplina.

Neste terceiro festival tivemos a cobertura da Assessoria de Comunicação do *campus* com nota e fotos na página institucional, cujo *link* pode ser acessado: <http://www.riopomba.ifsudes-temg.edu.br/portal/node/615>

Na terceira mostra interdisciplinar, já o quarto festival de música em 2014, outras disciplinas foram parceiras no evento:

*Mostra Interdisciplinar no Ensino Médio do campus Rio Pomba<sup>1</sup>: quando as linguagens saem do armário*



(Criação e arte: Professora Monica Mesquita)

espanhol, educação física e história.

Acompanhando a tendência dos programas televisivos da época, a disco music foi selecionada para as turmas dos 1ºs anos, e músicas que foram temas de filmes para as turmas dos 2ºs anos. Mantendo a pesquisa, debates e outras atividades com todos os professores do projeto refletiu-se sobre a cultura de massa, influência da mídia, mudança de hábitos e preconceitos situando-se eventos históricos e sociais marcantes da época selecionada. Os alunos pesquisaram a inovação tecnológica que impulsionou a disseminação das discotecas, como os DJs, mixagem, luzes, etc., a moda como meio de coerção e comportamento social, estilos de dança. Em Espanhol, somente oferecido nos 2ºs anos, trabalhou-se o gênero sinopse de filme. A disciplina de Educação Física trabalhou um texto sobre corpo e movimentos que foram incluídos na coreografia da apresentação artística. Linguagens da arte, cultura e educação se comunicando por intermédio do corpo, do movimento.

Estas são competências e habilidades, presentes nas sugestões dos PCN para o ensino médio, que os professores buscaram desenvolver com os alunos, como em destaque:

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/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc.) (BRASIL, PCN- Ensino Médio, Parte II- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 2000, p.14).

Estas habilidades e competências abrangem todas as disciplinas envolvidas na mostra interdisciplinar, assim como todas as manifestações da linguagem nas produções verbais e artísticas. O *link* da página institucional traz a reportagem com fotos e detalhes sobre as apresentações em 2014: <http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br/portal/node/1038>

O que foi percebido ao longo dos anos foi uma mudança na postura da comunidade escolar como um todo. Para Cardoso, Fernandes e Duarte (2014, p.05) “a escola deve ser compreendida como um local de produção coletiva e crítica do conhecimento.” As dificuldades encontradas anteriormente, como permissão para ensaio nas salas durante os horários vagos, disponibilização do auditório principal, envolvimento de outros servidores, foram sendo substituídas pela ajuda voluntária nos ensaios, permissões de uso das salas, ajuda com as cópias e presença maciça nas apresentações. A escola, como citado acima, se

mobilizava como um local de produção coletiva e motivadora.

Em todos os anos tivemos a ajuda voluntária de alunos na programação, manejo da aparelhagem de som, e na cobertura do evento com registros de fotos e vídeos. Mesmo não sendo das turmas participantes, esses alunos disponibilizaram seu tempo e talento para solidarizarem-se com os colegas, quer na parceria com o violão, nos ensaios, ou nos registros das apresentações.

No ano de 2015 o festival e mostra interdisciplinar foram realizados pela professora que me substituiu durante o meu afastamento para qualificação. Animada e bem entrosada com as turmas seguiu o modelo do projeto, compartilhou vídeos no You Tube e facebook das turmas, mantendo o já tão esperado evento.

*Mostra Interdisciplinar no Ensino Médio do campus Rio Pomba<sup>1</sup>: quando as linguagens saem do armário*

## Reflexões acerca da experiência

A interdisciplinaridade consta nos PCN do ensino médio como uma estratégia de ensino importante a ser desenvolvida para a formação e qualificação do estudante. No entanto a escola mantém o caráter da hierarquização das disciplinas, centradas cada qual em seu conteúdo específico. Cito aqui um artigo de Fortunato, Confortin e Silva (2013) que trata da importância da interdisciplinaridade sob a luz dos documentos oficiais e de alguns autores. Embora a intenção do meu texto seja relatar uma experiência positiva, transcrevo as palavras citadas no trabalho acima referido quanto ao conceito da interdisciplinaridade:

Sem a pretensão de uma longa ou exígua discussão sobre o conceito do termo, interdisciplinaridade é entendida aqui, como uma perspectiva de trabalho pedagógico que promove o diálogo de saberes, a conversa entre as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos, o entrelaçamento entre os diversos fios que tecem o currículo escolar, de modo a fortalecer, qualificar e contextualizar o processo de aprendizagem dos discentes em seus respectivos níveis de ensino (FORTUNATO, CONFORTIN e SILVA, 2013, p.2).

As mesmas autoras citam os vários termos, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e, acrescento eu, pluridisciplinaridade “como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares.” Assim, sem a intenção de discutirem-se conceitos, reflito sobre a experiência retomando algumas falas.

Na introdução deste texto, assim como ao descrever o desenvolvimento do projeto, mencionei a importância deste devido

ao número exíguo de horas/aulas da maioria das disciplinas envolvidas, e da extensão da ação educativa enriquecida pela integração das atividades. Professores de língua inglesa vivenciam o discurso das dificuldades referentes ao ensino-aprendizagem do idioma nas escolas públicas como discutido em Lima (2009 e 2011), reflexões e propostas como em Hemais (2015), bem como ocorre com outras disciplinas de menor valor hierárquico no currículo escolar, principalmente perante discentes. Por isso destaco novamente a importância do trabalho conjunto nas palavras de Oliveira (2011), p.91:

O discurso da interdisciplinaridade não é um modismo, mas uma necessidade imposta por dois principais fatores: a complexidade da produção de conhecimento e o acúmulo colossal de saberes. [...] o trabalho solitário, centrado nas premissas e ferramentas de uma só disciplina torna-se insustentável e improdutivo.

Outra perspectiva importante a ser considerada é o histórico de escola agrícola, com muitos cursos técnicos voltados para o meio rural, e um quantitativo de estudantes vindo de cidades da redondeza, morando, hoje, em repúblicas ou em trajeto diário nas vans das prefeituras. O *campus* Rio Pomba fica a 5 km do centro urbano da cidade com transporte público nos horários de entrada e saída das aulas. Enfatizo tais detalhes porque eles poderiam ser, e a princípio surgiram como, empecilhos para o desenvolvimento da atividade interdisciplinar.

Até metade do ano de 2014 era oferecido aos alunos vindos das cidades da Zona da Mata Mineira o alojamento escolar. Apenas para os alunos do ensino médio integrado e do sexo masculino. Nos primeiros festivais, os alunos que moravam nos dormitórios do *campus*, necessitavam de autorização para a saída do *campus*, e tinham horário de recolhimento a ser obedecido. Outros, dependentes das vans escolares, tinham, e ainda têm o transporte limitado ao início e término das aulas, o que dificultava a reunião dos grupos para os ensaios.

Outra dificuldade encontrada inicialmente e já mencionada ao final do capítulo anterior é descrita por Fortunato, Confortin e Silva (2013, p.8) como sendo a:

fragmentação da prática na e da escola, (quando) o fazer dos professores e as ações técnicas/administrativas, desenvolvidas no interior da escola, pelos diversos sujeitos envolvidos não convergem e se articulam num propósito comum.

Inicialmente as regras mais rígidas de uso das dependências

escolares em horários outros que não das aulas regulares dificultaram os ensaios e reuniões dos grupos, assim como no segundo festival o uso do salão nobre para a atividade foi negado em favor de uma atividade administrativa que poderia ser recolocada em ambiente menor. A apresentação em 2012 foi feita no anfiteatro, sem espaço adequado para a dança e apresentação das turmas, em geral com mais de trinta alunos, sem contar a audiência.

No entanto, como também já mencionado, os eventos seguintes contaram com o envolvimento coletivo da escola que, apesar de extensa em área, número de alunos e servidores, mantém a característica das pequenas cidades de certa forma familiares.

Dado o contexto e as dificuldades mencionadas, e não foram todas, entendemos o resultado da prática interdisciplinar superando as expectativas iniciais.

Fortunato, Confortin e Silva (2013) também discutem a falta de diálogo entre os professores, que muitas vezes adotam uma postura defensiva, de neutralidade e distanciamento, impossibilitando o trabalho conjunto. Porém julgo bastante positivo o entrosamento de muitos dos professores do Departamento Acadêmico de Educação no *campus*, quanto à troca de ideias e conversas fora dos horários regulares de encontros, pois o papel do professor é fundamental na articulação e implementação de tais atividades. Como consta nos PCNEM (2000, p.65) “não há novidade na proposta. A novidade fica por conta da sua efetiva atualização na escola. Isso demanda conhecimento, participação, disponibilidade, interesse profissional e compreensão do papel social da escola.”

Outras reflexões importantes remetem à visão da linguagem da arte, da música e da informática como atividades extracurriculares, pouco consideradas como práticas pedagógicas de produção de conhecimento, assim como a pouca valorização da língua estrangeira na escola regular. Quanto a isso, podemos citar novamente os PCNEM (2000, p.64):

A opção por um trabalho dentro da área procura considerar as interseções que as linguagens estabelecem por sua natureza de articulação de significados culturais e sociais e função comunicativa. As disciplinas potenciais Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática encontram na área especificidades que sugerem um estudo articulado dos processos comunicativos. A fala, a escrita, os movimentos corporais, a arte estão intimamente ligados à cognição, à percepção, à ação, sendo expressões da cultura. Todos os sistemas procuram tornar os significados comunicáveis. As linguagens se afastam no plano da expressão, construindo formas próprias

*Mostra Interdisciplinar no Ensino Médio do campus Rio Pomba<sup>1</sup>: quando as linguagens saem do armário*

de manifestação, e voltam a se encontrar no plano do conteúdo, pano de fundo da construção humana dos símbolos.

Esse encontro das linguagens foi materializado na prática aqui relatada. Gostaria de enfatizar a consideração da prática pedagógica especificamente na escola na qual trabalhamos, com o público discente específico, com o horário integral de aulas, com algumas turmas predominantemente formadas pelo masculino, pela extensão e localização do *campus*. Mais uma vez cumpre ressaltar o trabalho com a relação diplomática entre as turmas. Na parte escrita é necessário seguir o rigor acadêmico, conter referências bibliográficas, figuras e ilustrações. Já na apresentação artística o respeito às diferenças e habilidades de cada um. Não há prêmios, não há vencedores, a mostra não é uma disputa, assim como não devem ser as diversas e diferentes manifestações da linguagem.

O *campus* Rio Pomba vem adequando seus cursos às novas demandas sociais, ampliando a oferta de outras modalidades de estudo. Os novos alunos chegam, a cada ano, mais conectados e de posse de aparelhos digitais modernos. Isso deveria contar como um facilitador de práticas interdisciplinares, sem perder de vista a valorização do conhecimento e das atitudes em relação ao outro, pois segundo Santomé (1996, p.71) “educar é uma ação política, não um trabalho meramente técnico.”

O meu anseio em dividir a experiência dos eventos informados aqui não foi explicitar teorias ou discutir documentos oficiais, tampouco detalhar os objetivos específicos de cada disciplina. Isso porque a autonomia de cada grupo de profissionais e alunos, a sintonia com acontecimentos locais ou globais do momento, as necessidades pedagógicas do público envolvido, a estrutura física e organizacional da escola, entre outros fatores é que irão determinar o que poderá ser tema de um trabalho interdisciplinar. Os arquivos de fotos ao longo dos anos são o espelho do resultado da união e motivação dos grupos. Principalmente, o espelho do que podem as linguagens quando, abertos os compartimentos, são colocadas para fora dos armários.

## Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2007.

CARDOSO, Juliana da Silva; FERNANDES, Felipe Moura; DUARTE, Cheyenne Fernandes. **A interdisciplinaridade e a disciplinaridade:** uma possibilidade de articulação do conhecimento. In: Revista Eletrônica do Instituto Superior Anísio Teixeira (ISAT). Nº 1, série 1, Outubro 2014. Disponível em: [http://www.revistadoisat.com.br/pdf/Juliana\\_et\\_al\\_Interdisciplinaridade.pdf](http://www.revistadoisat.com.br/pdf/Juliana_et_al_Interdisciplinaridade.pdf).

FORTUNATO, Raquel; CONFORTIN, Renata; SILVA, Rochele Tondello da. **Interdisciplinaridade nas escolas de educação básica:** da retórica à efetiva ação pedagógica. In: Revista de Educação do IDEAU. Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013, Semestral.

HEMAIS, Barbara (Org.). **Gêneros Discursivos e Multimodalidade:** desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa:** conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. **A matrix da LE no Brasil:** a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.79-92.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A instituição escolar e a compreensão da realidade:** o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 59-74.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO: A “DRAMATIZAÇÃO<sup>1</sup>” DO TEMA - RELAÇÃO ENTRE DIFERENTES GERAÇÕES NO MERCADO DE TRABALHO POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Priscila Júlio Guedes Pinto<sup>2</sup>

## Introdução

Este trabalho consiste em um relato de experiência do projeto A “dramatização” do tema - relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho por alunos do Ensino Médio, desenvolvido nas aulas de Prática de Redação, nos meses de maio a junho de 2013, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET) – *Campus Leopoldina*. A concepção geral deste projeto partiu do princípio de que o ensino de produção textual, no Ensino Médio, deveria estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que vivemos.

Numa realidade dinâmica como a nossa, que se transforma na mesma velocidade com que se disseminam informações nos meios eletrônicos, é essencial o papel que a disciplina Prática de Redação, a qual envolve o estudo de múltiplas linguagens, desempenha na educação formal do indivíduo, já que a linguagem permeia todas as atividades humanas, em todas as esferas sociais. Na esfera escolar, a linguagem, seja oral, seja escrita, é uma ferramenta indispensável para a construção de conhecimentos.

Considerando este tratamento dado à linguagem como ação linguística sobre a realidade, justifica-se a execução do referido projeto que visou à produção e à encenação de textos teatrais por alunos dos 1º e 2º anos de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Eletrotécnica, Mecânica e Informática) sobre o tema: relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho, como forma de fazer com que os estudantes não só refletissem sobre a atuação de distintas gerações em um mesmo ambiente de trabalho, mas também desenvolvessem as suas competências comunicativas, ao terem acesso às características que compõem o gênero textual público – a peça teatral.

Além disso, a realização deste projeto pelos alunos possibilitou-lhes desenvolver as suas capacidades de criação, de modo que, por meio das palavras, eles puderam despertar no leitor/interlocutor a fruição estética e puderam promover a reflexão crítica sobre o tema abordado no gênero textual específico.

<sup>1</sup> Este vocábulo no título apresenta ambiguidade de sentido: refere-se tanto ao sentido stricto sensu da palavra “tornar dramático, comovente, interessante” (PRIBERAM, 2008) quanto ao sentido relacionado ao gênero literário dramático composto por “textos escritos para serem encenados” (CEREJA, MAGALHÃES, 2008). A escolha deste vocábulo deve-se a essa possibilidade de duplicidade de sentido que permite ao nosso leitor interpretar o título das seguintes maneiras: tratar o tema em questão - as gerações no mercado de trabalho - como um assunto interessante a ser estudado por alunos do Ensino Médio, os quais, após a conclusão desta etapa de ensino, poderão ingressar no mercado de trabalho, e tratar o tema “a relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho” como assunto da peça teatral a ser dramatizada/encenada pelos alunos do Ensino Médio.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora e professora de Língua Portuguesa/Redação e Língua Espanhola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG) – *Campus Santos Dumont*. E-mail para contato: priscila.pinto@ifsudestemg.edu.br.

## Objetivos do projeto

Para a execução do projeto, foram propostos os seguintes objetivos: (1) identificar o gênero textual em estudo; (2) compreender as características e funções do gênero peça teatral, levando em conta o objetivo comunicativo de quem o produz (fazer rir, refletir, etc.), a estrutura composicional, o estilo do gênero, o contexto situacional e a relação entre o produtor do texto e o possível leitor/interlocutor; (3) desenvolver a competência comunicativa dos alunos, respeitando as características e função do gênero; (4) identificar os procedimentos linguísticos de construção do texto teatral escrito e associá-los à produção de sentido; (5) entender as múltiplas linguagens utilizadas no gênero peça de teatro como forma de expressão artística; (6) perceber os confrontos entre gerações no mercado de trabalho; (7) promover a reflexão dos alunos quanto à coexistência pacífica de diferentes gerações no mesmo ambiente de trabalho; (8) observar as influências da geração anterior na geração posterior; (9) pensar sobre as características da geração emergente e como esta relacionar-se-á futuramente com as gerações antecedentes no ambiente de trabalho.

## Metodologia e descrição da experiência

O projeto pautou-se nos estudos interacionistas da linguagem, os quais defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação, já que, conforme demonstram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008), é na interação em diferentes instituições sociais (família, comunidades de bairro, o trabalho, escola, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem, construindo, assim, seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações sociais.

A partir dessa concepção de ensino de língua voltada para a apreensão de práticas de linguagem por parte dos alunos e modos de uso da língua construídos nas interações em sociedade, centrou-se a proposta de trabalho que, conforme exposto na introdução, consistiu na produção e encenação de peças de teatro sobre o tema: relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho. Como pontuado anteriormente, tal projeto foi executado nas aulas de Prática de Redação, ministradas por Priscila Júlio Guedes Pinto, quem trabalhou como professora substituta no CEFET- MG (*Campus Leopoldina*). Os alunos envolvidos ti-

nham a idade de 15 e 16 anos e estavam no 1º ou 2º anos dos cursos técnicos integrados de Eletrotécnica, Mecânica e Informática.

Para que os estudantes compreendessem o gênero textual – peça teatral e a relação entre gerações no mercado de trabalho, a docente abordou, nas aulas, os seguintes conteúdos: a caracterização dos gêneros textuais – conto e peça de teatro (CEREJA, MAGALHÃES, 2008; SCHNEUWLY et al., 2004); teorias sobre gerações no mercado de trabalho (APRIGIO, 2013; LOIOLA, 2009; CARVALHO, BRITO, 2013).

Antes de a professora trabalhar com os alunos o gênero textual público – peça de teatro, ela realizou com os estudantes a leitura do conto denominado “Negócio de ocasião” (SABINO, 1989), a partir do qual, elaborou, junto com eles, um roteiro de peça de teatro. Após a leitura desse conto, ela apresentou, no quadro, as características desse gênero textual identificadas tanto por ela quanto pelos alunos no decorrer da leitura: a organização estrutural do gênero, apontando os elementos que compõem o texto narrativo; o tipo de linguagem utilizada pelo autor; a densidade da narrativa; a relação do gênero e o contexto em que o conto foi produzido; o efeito de sentido que o conto provocou nos leitores (na docente e nos alunos).

Depois da identificação das características que compõem o gênero conto, ela propôs aos estudantes uma atividade que envolveu a transmutação de gêneros textuais: o gênero conto se transformou no gênero peça de teatro. Durante a realização dessa atividade, mostraram-se aos alunos as características e a função do gênero teatral escrito: a estrutura composicional e o estilo do gênero, apontando os elementos da narrativa (fatos, tempo, cenário, personagens, etc.) e a presença menos ativa do narrador em relação ao conto; a organização das partes da peça em cenas e atos; a descrição de cada ato e dos cenários; a organização das falas das personagens; a presença das rubricas, as quais indicam tanto como as personagens devem falar (rubricas de interpretação) quanto como devem se movimentar em cena (rubrica de movimento), e procuram dar informações ao leitor/interlocutor sobre aquilo que irá ser visto no palco (rubricas cênicas); o tipo de linguagem a ser utilizado pelas personagens; o efeito de sentido que a peça pode provocar no público. Posteriormente a isso, alguns estudantes encenaram a peça de teatro para a turma, tornando a aula mais dinâmica.

Através dessa atividade, os alunos perceberam as diferenças entre o conto e o texto teatral escrito e as adaptações sofridas por um texto ao ser modificado em outro para atender às características que compõem o gênero peça de teatro.

O tema da relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho foi introduzido a partir da leitura de textos, os quais mostram as origens e características das gerações Baby Boomers, X, Y e Z (APRIGIO, 2013; LOIOLA, 2009; CARVALHO, BRITO, 2013). A Geração Baby Boomers surgiu logo após o fim da Segunda Guerra Mundial e, hoje, estas pessoas estão com mais de 45 anos e se caracterizam por gostarem de um emprego fixo e estável. No trabalho, seus valores estão fortemente demarcados no tempo de serviço, e preferem ser reconhecidas pela sua experiência no trabalho à sua capacidade de inovação. Os membros dessa geração lutam para viverem em paz e gostam da música, das artes e de todas as formas de cultura como instrumentos para desenvolvimento intelectual.

A Geração X surgiu em meados da década de 60 e estendeu-se até o final dos anos 1970, vivenciando, no Brasil, acontecimentos como as “Diretas Já” e o fim da ditadura. No meio profissional, essa geração é caracterizada atualmente por certas resistências em relação a tudo que é novo, além de apresentar insegurança em perder o emprego para pessoas mais novas e com mais disposição para o trabalho.

Em oposição à Geração X surge, em meios a avanços tecnológicos, a Geração Y na década de 80. No ambiente de trabalho, essa geração é diferente das anteriores ao se individualizar e procurar fazer várias coisas ao mesmo tempo, como ouvir música, navegar na internet, ler os e-mails, entre outras atividades. Essa geração possui o interesse por novas experiências, buscando uma ascensão rápida no trabalho, pleiteando cargos mais altos em períodos relativamente curtos.

Após a Geração Y, surge a Geração Z, a qual é composta por jovens nascidos em meados da década de 90. Esses jovens ainda não estão inseridos no mercado de trabalho, mas apresentam um comportamento individualista e, em muitas vezes, antissocial. Os jovens da Geração Z apresentam perfil mais imediatista. Querem tudo no momento em que solicitam e não têm paciência com as pessoas mais velhas quando estas necessitam de ajuda com algum equipamento eletrônico ou com algum recurso da informática. Devido à característica individualista e impaciente dos jovens dessa geração, acredita-se que eles serão grandes empreendedores por serem criativos e não aceitarem o regime rígido e inflexível das empresas.

Depois da leitura dos textos, foi proposta aos alunos uma discussão sobre o tema do projeto através das seguintes perguntas:  
1- Com qual geração você se identifica? Por quê?

*Relato de experiência do projeto: A “dramatização” do tema - relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho por alunos do Ensino Médio*

- 2-Em que medida uma geração influenciou a outra?
- 3-Como pode ser a relação entre gerações que apresentam comportamentos e pensamentos diferentes em um mesmo ambiente de trabalho?
- 4-Como as gerações podem conviver pacificamente no ambiente de trabalho?
- 5-Quais serão as características da Geração Z ao ingressar no mercado de trabalho?
- 6-Como será a relação da Geração Z com as outras gerações no mercado de trabalho futuramente?

Essas perguntas permitiram aos estudantes refletirem criticamente sobre o tema “a relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho”. As respostas fornecidas pelos alunos foram sistematizadas pela professora no quadro e registradas por eles no caderno. Embora a maioria dos alunos tenham se identificado com as Gerações Y e Z pelo fato de estas fazerem uso constante da tecnologia e tratem o trabalho como fonte de prazer, buscando a realização pessoal junto com a profissional, eles não descartaram a importância das Gerações Baby Boomers e X no mercado trabalho: os Baby Boomers têm o capital, a segurança, a dedicação e a crença que podem mudar o mundo, também são otimistas; os membros da Geração X rompem com essa dedicação excessiva ao trabalho, associando a vida pessoal à laboral, trazem consigo a criatividade que falta nos Boomers, mas falta-lhes otimismo e autoconfiança.

Os estudantes ressaltaram que a Geração X influenciou a Geração Y, por aquela voltar seu olhar para a qualidade de vida e não só para o trabalho. Sua contribuição também aparece ao avaliarmos a maneira como as crianças foram educadas, de forma a terem uma autoestima elevada. Os discentes afirmaram também que a Geração Y está influenciando a Z, pois ambas são criativas e estão “ligadas” no mundo virtual.

Os alunos acreditaram que os conflitos entre as gerações no ambiente de trabalho podem ser resolvidos a partir do momento em que os membros de cada geração passem a respeitar o comportamento e o pensamento de cada um, já que cada geração pode contribuir para o avanço da empresa. Os estudantes argumentaram também que as empresas podem tornar o ambiente de trabalho menos conflituoso, criando momentos para que todos possam construir as suas ideias em conjunto, de modo que prevaleça a vontade de todos e não somente a daquele que assume a posição hierárquica superior.

Com relação especificamente à Geração Z, os alunos afir-

maram que os membros dessa geração serão extremamente individualistas e poderão ter dificuldade de se relacionarem com o outro no mercado de trabalho. Por isso, eles acreditam que as pessoas dessa geração optarão por trabalhar em salas individuais e não suportarão trabalhar em equipe. Além disso, eles comentaram que os membros dessa geração serão muito competitivos entre si, não aceitando o ponto de vista do outro em detrimento ao seu.

Posteriormente a essa discussão, a docente apresentou-lhes vídeos (PAULO COELHO, [200\_ ]; MOURA, [200\_ ]; NETO, [200\_ ]; MONSERRATT, [200\_ ]; STEVENS, [200\_ ] ), através dos quais, não só mostrou-lhes as relações entre as Gerações Baby Boomers, X e Y em empresas brasileiras e estrangeiras, mas também a possível atuação das pessoas da Geração Z no mercado de trabalho. A partir desses vídeos, os discentes corroboraram as respostas que eles apresentaram no momento da discussão.

Com base nesses vídeos e nos textos discutidos em sala sobre o tema em estudo, a professora enfatizou que é possível manter uma relação harmônica com o outro desde que se respeite a diferença de cada um.

Após a construção do entendimento sobre as características do gênero peça teatral e as discussões sobre a relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho, a docente solicitou que os alunos de cada turma se dividissem em grupos de 10 (dez) pessoas para a elaboração e encenação das peças de teatro sobre o tema do projeto. Cada grupo ficou responsável por elaborar uma peça teatral sobre uma geração a ser escolhida (Geração Baby Boomers, Geração X, Geração Y e Geração Z). A escolha das gerações por cada grupo foi livre.

Em sala de aula, cada grupo das turmas se reuniu para a produção do roteiro da peça teatral. Durante a elaboração do roteiro, as características do gênero peça de teatro foram retomadas, e cada grupo foi orientado a como elaborá-lo. Esse momento foi importante para os estudantes, os quais expressaram as suas ideias e construíram um trabalho fruto da relação com o outro.

Depois da confecção escrita da peça, a professora leu os roteiros das peças com cada grupo, apresentando sugestões que pudessem enriquecer os textos. As peças teatrais foram reescritas pelos alunos e dramatizadas/encenadas por eles após duas semanas de ensaio.

As peças foram apresentadas para funcionários e alunos do CEFET- *Campus* Leopoldina.

*Relato de experiência do projeto: A “dramatização” do tema - relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho por alunos do Ensino Médio*

As atividades realizadas no projeto foram avaliadas pela docente juntamente com os alunos. A compreensão dos estudantes sobre as características e funções do gênero peça teatral foi avaliada durante a elaboração dos roteiros teatrais por eles sob a orientação da docente, a qual serviu como mediadora para a construção do conhecimento nesta etapa de aprendizagem. Após a confecção das peças, a professora contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem, apresentando sugestões aos alunos para o enriquecimento dos textos escritos. Estes foram reelaborados pelos discentes junto com ela.

Além dos textos escritos, a docente avaliou as dramatizações das peças teatrais, pontuando os pontos positivos e negativos ao final de cada apresentação. Nesse momento, ela mostrou-lhes como atuaram no palco, como interagiram em cena com o público expectador, como o jogo de linguagens (verbal e não verbal) contribuiu para a construção de sentidos das peças e como foi abordado o tema da relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho em cada encenação.

Como forma de fazer com que os discentes expressassem a sua opinião individualmente sobre o assunto das gerações no mercado de trabalho, foi proposto, após as dramatizações das peças teatrais, a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre o seguinte recorte temático: “a relação entre gerações é frequentemente caracterizada pelo conflito. Entretanto, há outras formas de relacionamento que podem ganhar novos contornos em decorrência de mudanças sociais, tecnológicas, políticas e culturais”. Nesse texto, os alunos deveriam discutir as formas pelas quais se estabelecem as relações entre as gerações e argumentar no sentido de mostrar que essas diferentes formas coexistem.

Essa avaliação atendeu aos moldes de proposta de redação presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em que, antes da apresentação do tema a ser discutido, há a exposição de textos verbais e não verbais que servem de base para o desenvolvimento da proposta de redação. A realização dessa atividade pelos alunos permitiu-lhes não só exercitar a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo que atendesse às exigências do ENEM – exame a ser realizado por eles no final do 3º ano do Ensino Médio, mas também mostrar o seu entendimento sobre o tema das gerações no mercado de trabalho, discutido nas aulas de Prática de Redação, e expor seus pontos de vista sobre o assunto .

O desenvolvimento do projeto A “dramatização” do tema - relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho por alunos do Ensino Médio nas aulas de Prática de Redação contribuiu tanto para ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos a partir da elaboração e dramatização/encenação das peças teatrais, como para fazer com que os adolescentes entendessem as peças de teatro como formas de manifestações artísticas em que múltiplas linguagens se combinam para a representação da realidade.

O trabalho com o tema das gerações no mercado de trabalho possibilitou-lhes também concluir que as distintas gerações, apesar de terem surgido em épocas diferentes e, por isso, apresentarem concepções de vida e valores diferentes, podem coexistir dentro de um mesmo ambiente de trabalho desde que os membros das gerações respeitem as diferenças entre eles e o espaço de cada um dentro da empresa. Além disso, o projeto os fez pensar sobre como agirão futuramente no ambiente de trabalho para que possam manter a harmonia neste.

O desenvolvimento do projeto foi importante para trabalhar as relações interpessoais com os alunos no CEFET, pois, por meio dele, foi possível conscientizá-los sobre como devem se relacionar socialmente, de modo que aprendam ser tolerantes e pacientes em situações onde existam diferenças de opiniões e de valores entre pessoas, que pertençam a épocas e culturas diferentes, tornando-os, assim, cidadãos capazes de respeitar o outro nas diversas circunstâncias sociais.

*Relato de experiência do projeto: A “dramatização” do tema - relação entre diferentes gerações no mercado de trabalho por alunos do Ensino Médio*

## Referências

APRIGIO, B.T. **Gerações no mercado de trabalho**: Gerações Y. Revista de Administração do UNISAL, Campinas, v.3, n.3, p.19-28, 2013.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CARVALHO, A.A.; BRITO, M.P.V. **As gerações Baby Boomers, X, Y e Z**. Rio de Janeiro, 31 jan. 2013. Disponível em: < <http://www.advivo.com.br/blog/marco-paulo-valeriano-de-brito/as-geracoes-boomer-baby-boomer-x-y-z>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

CEREJA, R.C.; MAGALHÃES, T.C. **Português**: Linguagens. 6ª ed. São Paulo: Atual, 2008.

**DRAMATIZAÇÃO.** In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. 2008. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

LOIOLA, R. **Geração Y.** Galileu, Rio de Janeiro, p. 1-3, out. 2009. Disponível em:<<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,EDG87165-7943-219,00-GERACAO+Y.html>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

MONSERRATT, R. **Nova geração muda a cara do trabalho**, [200\_\_]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YTxZrOkb0vs>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

MOURA, M. **Geração X, Y e Baby Boomers**, [200\_\_]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TCDtJKUpR1A>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

NETO, P. **Geração Z Geração Y Geração X Geração Baby Boomers Jornal da Globo Parte V** [200\_\_]. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=fX34Ayy-gyA8>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

PAULO COELHO, M. **Geração X, Y e Z as mudanças no mercado de trabalho**, [200\_\_]. Disponível em:<[https://www.youtube.com/watch?v=filGzBj\\_NRo](https://www.youtube.com/watch?v=filGzBj_NRo)>. Acesso em: 16 abr. 2013.

SABINO, F. **Negócio de ocasião.** In.: ANDRADE, C. D.; BRAGA, R.; CAMPOS, P. M.; SABINO, F. Para Gostar de Ler. 8 ed. São Paulo: Ática, v. 3, 1989. p.26-27.

SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STEVENS, S. **Você faz o que realmente ama?** Somos a Geração Y, [200\_\_]. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=dhmZrZSwTPs>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

# A CORREÇÃO REFLEXIVA DE TESTES ESCRITOS COMO UM SUPORTE PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

*Tufi Neder Neto*<sup>1</sup>

## Introdução

Nós vivemos em um mundo onde mudanças na sociedade, notadamente em relações de mercado e na cultura, estão ocorrendo na maior velocidade que a história já presenciou. Os trabalhadores, para sobreviver à obsolescência, têm que adquirir as habilidades necessárias para se tornarem aprendizes autônomos (Zimmerman & Schunk, 2009) e o local, por excelência, para esse aprendizado é a escola.

Contudo, é comum encontrar professores ensinando os conteúdos de seus programas mas não dando a atenção merecida ao processo de construção de conhecimento. É um retrato de desintegração (vista como o oposto da integração) de um processo que deveria ser visto como um todo. Esse tipo de intervenção do professor pode ser representado pela afirmação: “Meu papel é lhes dar conteúdo e, o seu, aprender” e que reflete o que Freire (2002) chamou de “educação bancária, na qual os alunos são tábulas rasas desprovidas de qualquer conhecimento e são totalmente dependentes do que o professor lhes dá para aprender. Nessa linha de ação, a educação reforça o papel de repetidores passivos e memorizadores de informação, ao qual os alunos estão bem acostumados.

Em contraste com esse tipo de educação que, em nosso ponto de vista, contribui muito pouco para a autonomia do estudante, nós defendemos uma forma de ajudá-lo a se tornar ativo em sua aprendizagem. Isso pode ser possível se, por exemplo, ele adquirir as estratégias e procedimentos de construção do conhecimento adequados a cada área. Freire (2002, p. 29) também reflete sobre a autonomia do educando e insere a figura do educador como o parceiro que compartilha a responsabilidade da aprendizagem: “... nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Daí o papel decisivo do professor como um orientador no processo. É tarefa do docente mostrar o quê e como aprender, instigando o aprendiz a assumir seu desenvolvimento.

Dessa forma, os alunos têm que estar convencidos que todos atores envolvidos no processo são responsáveis por sua apren-

<sup>1</sup> Professor doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professor da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

dizagem e que eles devem fazer tudo que puderem a fim de fortalecer suas habilidades. Contudo, partimos da premissa que os alunos, em geral, não estão familiarizados com o papel de atores ativos na construção de seu conhecimento, assim como as consequências para sua vida escolar. Acreditamos que eles têm que se conscientizar acerca de sua responsabilidade para atingir a autonomia. O desenvolvimento da autonomia concentra-se, primariamente, na noção de que ela anda de mãos dadas com a responsabilidade (Scharle & Szabó, 2000; Sartre, 2005). Sartre (ibid) afirma que a responsabilidade sobre seus atos é um traço inescapável a todo ser humano: tudo que fazemos (ou não) deve refletir nossa consciência de que haverá consequências para nossas vidas. Dessa forma, os alunos deveriam entender que eles são, pelo menos parcialmente, responsáveis pelos sucessos e fracassos em seu processo de aprendizagem e que seus esforços são a chave para seu progresso (Scharle & Szabó, ibid).

Após deixarmos clara nossa posição acerca das responsabilidades sobre o aprendizado, defendemos a habilidade de aprender de forma independente como o ponto chave para a autonomia. Essa habilidade será entendida neste trabalho como a aprendizagem autorregulada (AAR, doravante), a qual pode ser definida como “o processo autodirecionado por meio do qual os aprendizes transformam suas habilidades mentais em habilidades relacionadas às tarefas acadêmicas” (ZIMMERMAN, 2009, p. 1). Ainda segundo a autora, a AAR é baseada em uma atitude proativa por parte do aprendiz ao invés de ser um elemento reativo na aprendizagem em sala de aula.

A esse respeito, Scharle & Szabó (2000) introduzem uma lista de blocos constitutivos para o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia, dos quais consideramos particularmente úteis para este trabalho:

- a) motivação e autoconfiança: um foco na motivação intrínseca e na autoconfiança para que os alunos se envolvam e criem em seu progresso;
- b) monitoramento e avaliação: quando os alunos focam em seu processo de aprendizagem, oportunidades são criadas para sua análise consciente de sua evolução e, conseqüentemente, sua parcela de responsabilidade e contribuição por seu desenvolvimento são aumentadas;
- c) foco em estratégias de aprendizagem: os professores devem ser responsáveis por mostrar aos alunos novas estratégias de aprendizagem, além de ensiná-los a como selecioná-las e utilizá-las.

Por sua vez, Zimmerman (2009, p. 5) descreve o aprendiz autorregulado como alguém que:

- (a) consegue, individualmente, incrementar sua habilidade de aprender por meio do uso seletivo de estratégias metacognitivas e motivacionais; (b) consegue, antecipadamente, selecionar, estruturar e mesmo criar ambientes de aprendizagem produtivos; e (c) consegue ter um papel significativo em escolher a forma e a quantidade de instrução que precisa.

*A correção reflexiva de testes escritos como um suporte para o ensino e a aprendizagem*

Não é difícil perceber a co-ocorrência de alguns conceitos em Scharle & Szabó (2000) e Zimmerman (2009): o uso de estratégias, a importância da motivação e o monitoramento da aprendizagem. Estas estão entre as características mais importantes de aprendizes autorregulados e deveriam ser estimuladas em ambientes de aprendizagem.

Entretanto, é necessário fazer uma pergunta: a AAR é eficaz? Pesquisas demonstram que, quando comparados a alunos com baixo desempenho, os bem sucedidos estabelecem objetivos de aprendizagem mais específicos, usam mais estratégias, controlam seu progresso e se adaptam para atingir resultados melhores, além de exibir níveis mais altos de autoeficácia e se sentirem mais responsáveis por seu progresso (Zimmerman, Bonner & Kovach, 2009). Por outro lado, alunos com baixo desempenho normalmente apresentam sentimentos de baixa autoeficácia porque, quando confrontados com uma atividade que eles percebem como difícil, eles desenvolvem níveis altos de ansiedade específica para aquela atividade (Oxford & Shearin, 1994; Ehrman, 1996). Tais sentimentos de baixa autoeficácia podem ser extremamente danosos a alguns alunos. A fim de ajudá-los a combater a desmotivação e o fracasso, Zimmerman, Bonner & Kovach (2009) defendem ações docentes direcionadas ao desenvolvimento e estabelecimento de objetivos, o uso de estratégias e o automonitoramento. O objetivo final é que o aluno se torne um “controlador de seu processo de aprendizagem, ao invés de uma vítima dele” (ibid: 9) e se livre do sentimento de impotência que geralmente o acompanha em sua vida escolar.

A modelagem do uso de estratégias pode ser fundamental para os alunos de baixo rendimento, seja ela feita por colegas ou pelo professor. Eles precisam assistir a uma pessoa demonstrar e ouvir as explicações de como implementá-las. Em seguida, a prática pode ajudá-los a consolidar o uso de uma estratégia específica. A conscientização é o primeiro passo e a prática é a oportunidade de relacionar a teoria com a vivência de aprendizagem (ZIMMERMAN, BONNER e KOVACH, 2009).

Outro aspecto importante da AAR é a habilidade de recorrer a várias fontes como suporte de aprendizagem. Um exemplo são os colegas de sala, pois eles podem desempenhar um papel importante na modelagem e orientação na construção dos conhecimentos. Além disso, os alunos podem se sentir mais confortáveis em ser ajudados por colegas do que pelo professor: eles assumem mais riscos e demonstram níveis menores de ansiedade quando estão trabalhando em grupo (Ehrman, 1996).

Igualmente relevantes são o tipo de retorno oferecido aos alunos sobre seu desempenho e as orientações sobre seus objetivos individuais, assim como sua relação com a motivação e sentimentos de autoeficácia (Zimmerman, Bonner & Kovach, 2009; Marzano, Pickering & Pollock, 2008). Nós podemos tomar como exemplo o estudo de um tópico relativamente complexo. O professor pode dividi-lo em unidades menores para fazer com que fique mais simples de entender. Ele pode ajudar os alunos a estabelecerem subobjetivos para que aprendam mais facilmente e lhes orientar acerca de como verificar se eles foram atingidos. Assim, é possível que os alunos desenvolvam sentimentos positivos com relação àquele tópico específico – é a autoeficácia agindo simultaneamente à motivação para aprender. O desenvolvimento de heurísticas de aprendizagem pode ser um bom apoio, ou seja, uma explanação passo-a-passo sobre como abordar o objeto de estudo.

### A Correção Reflexiva de Testes Escritos

Além do incentivo ao uso de estratégias e o foco na motivação, Scharle & Szabó (2000) também propõem uma série de atitudes dos professores que seriam benéficas à autonomia dos aprendizes, dentre as quais, que estes sejam estimulados a exteriorizar seus processos cognitivos internos ao nível da consciência para que possam fazer descobertas sobre seu modo particular de pensar. Supõe-se que essa exteriorização possa desencadear um processo lento de análise e reconsideração de atitudes, o qual culminaria com a melhoria dos hábitos de aprendizagem.

Esse procedimento de exteriorização, ao mesmo tempo, daria aos professores um acesso inédito aos processos mentais dos alunos. Assim, um registro escrito de tais processos pode se constituir em uma fonte de informações valiosa para professores e escolas no sentido de agir como um suporte na compreensão e superação das dificuldades dos alunos. As escolas poderiam analisar vários registros dos alunos e visualizar limi-

tações que eles apresentam em determinadas áreas da cognição, as quais poderiam perpassar mais de uma disciplina escolar. No fim das contas, o processo poderia se configurar em uma ação proativa de aprendizagem que envolveria a participação de alunos, professores e a forma como a própria instituição escolar se organiza (Zimmerman, 2009).

Uma das formas concretas de aplicação desse processo de exteriorização é o foco deste trabalho: a correção reflexiva das avaliações escritas. Neste tipo de correção dos testes, os professores conduzem uma reflexão com os alunos, fazendo com que eles pensem sobre vários fatores relacionados à sua aprendizagem e que são ligados diretamente à sua preparação, execução e atividades posteriores às avaliações escritas.

Dentre as características de alunos com baixo desempenho, uma que nos inspirou a investigar esta área encontra eco em Zimmerman, Bonner e Kovach (2009, p.93), que afirmam que “é possível que os alunos saibam o conteúdo mas não se saiam bem em provas”, o que pode ocorrer por causas diversas. Para evitar que isso aconteça, estratégias de preparação específicas podem ser desenvolvidas. Uma possibilidade é levar os alunos a prever quais tópicos se constituem em áreas potenciais para melhorar seu desempenho, assim como solicitar que façam uma estimativa de qual nota obterão nelas. Para aquelas em que eles preveem notas baixas, os alunos têm que pensar sobre quais estratégias poderiam utilizar para melhorar seu resultado. Essa previsão pode direcionar sua atenção e esforços aos pontos em que eles apresentam limitações e traçar planos de ação para superá-los.

Além disso, após a aplicação dos testes, propomos que os alunos escrevam sobre as dificuldades que tiveram e sejam orientados a refletir sobre as possíveis causas de seus erros, os quais podem variar desde a uma interpretação equivocada ou parcial das instruções dos itens a questões mais complexas tais como limitações no processamento do conteúdo estudado. Nessa linha de pensamento, os testes escritos são entendidos como parte de uma avaliação formativa (Perrenoud, 1999; Clark, 2012; Ávila & Prochnow, 2015), ou seja, eles compõem um conjunto de ações educativas que objetivam fomentar a aprendizagem e atuar no desenvolvimento da autonomia e autorregulação dos alunos. A exteriorização e registro escrito das dificuldades pode direcionar as ações de professores e dos próprios alunos para intervenções sobre suas necessidades específicas.

Uma das características desse registro escrito é o uso da metalinguagem da área, orientado pelo professor, o que con-

*A correção reflexiva de testes escritos como um suporte para o ensino e a aprendizagem*

tribui para o desenvolvimento do pensamento de ordem superior (TISHMAN, PERKINS & JAY, 1999), pois acredita-se que o enriquecimento do inventário lexical do educando é um fator crucial para seu refinamento cognitivo. Na área de ensino e aprendizagem de LA, tais termos podem estar relacionados à estrutura sintática (sujeito, verbo auxiliar, verbo principal, por exemplo), à fonologia (fonema, entonação, acento), enfim, a qualquer subárea na qual o aluno possa ter necessidade de expressar suas dificuldades. Segue que é fundamental o apoio do professor para sua descrição mais precisa.

Finalmente, os alunos são convidados a traçar planos de preparação de estudos futuros com base nos resultados obtidos nos testes e suas experiências de aprendizagem. Esse momento pode ser compartilhado com os colegas e o professor, conforme preconizado neste trabalho. Fecha-se, assim, uma das etapas do ciclo da AAR, que se iniciou com os estudos diários e a preparação para a avaliação e culmina com o planejamento de ações seguintes. Convém destacar que é apenas uma das etapas do processo de aprendizagem, pois a rigor o ciclo nunca se encerra. A AAR subentende uma atitude de ação e avaliação constantes com o intuito de aperfeiçoamento da aprendizagem.

A seguir, apresentamos o resultado da aplicação de uma Ficha de Correção Reflexiva, a qual foi elaborada com o objetivo de conduzir o processo de reflexão defendido neste trabalho.

## Metodologia

Nossos informantes foram onze alunos de graduação do curso de Letras que têm domínio básico a intermediário da língua. A coleta de dados ocorreu nos dias da correção de três testes escritos com eles em sala. Eles receberam uma Ficha de Correção Reflexiva, a qual foi dividida nas seguintes seções:

### a. Pré-Aplicação do Teste

1. Administração de tempo e esforço – os alunos tinham que relatar quando eles começaram a se preparar para os testes, quanto tempo e esforço dedicaram a essa preparação e se eles a consideraram suficiente. Na Ficha de Correção do segundo teste escrito, também lhes foi perguntado se o resultado do primeiro teste teve alguma influência sobre suas decisões de como se preparar para o segundo. Essa é uma parte importante da AAR, uma vez que habilidades de gerenciamento de tempo e esforço são fundamentais para o sucesso dos aprendizes;

2. Uso de estratégias – para alguns alunos, a preparação para testes significa apenas estudar o conteúdo, geralmente da mesma forma. Contudo, é uma tarefa complexa que pode se tornar mais fácil se dividida em partes menores. Assim, com o objetivo de desenvolver o sentimento de autoeficácia dos alunos, nós os ajudamos a dividir a preparação para a prova em áreas como compreensão auditiva, léxico, funções ou uso da língua. Para cada uma, os alunos tinham que dizer quais estratégias pretendiam usar na preparação para os testes. Então eles foram convidados a conversar com colegas para trocar experiências sobre como cada um se preparava nas áreas específicas. Como foi mencionado anteriormente, a AAR dá destaque à habilidade de aprender a partir de várias fontes, sendo uma delas os colegas de sala;

*A correção reflexiva de testes escritos como um suporte para o ensino e a aprendizagem*

#### b. Pós-Aplicação do Teste

3. A análise dos erros – para cada questão dos testes, nós informamos o conteúdo cobrado e a habilidade exigida para processá-lo. Por exemplo, uma questão teve como conteúdo o uso da língua medido por meio da produção de versões de sentenças, de Português para Inglês. Após receber seus testes e verificarem os problemas que tiveram nessa questão, os alunos redigiram sobre as causas de suas dificuldades. Acredita-se que esse registro possa auxiliá-los na superação dessas dificuldades porque os alunos adquirem maior consciência dos seus processos mentais. Além disso, o professor os auxilia na compreensão e redação desse registro, uma vez que ele pode envolver o uso da metalinguagem da área e também pode ocorrer que os alunos não consigam identificar as causas de seus problemas com facilidade;

4. Planejamento para o futuro – a última seção da ficha propõe que os alunos reflitam acerca de formas por meio das quais eles podem melhorar seu desempenho no próximo teste, por exemplo, alterando estratégias que não funcionaram bem ou intensificando o que deu certo.

#### Resultados

Algumas respostas dadas pelos informantes foram selecionadas a fim de ilustrar cada aspecto:

a) Gerenciamento de tempo, esforço e uso de estratégias  
Esses aspectos foram analisados conjuntamente porque eles estão intimamente ligados. Com relação à quantidade de tempo

e esforços dispendidos, 10 informantes reconheceram que podiam ter se esforçado mais. De fato, a maioria deles relatou ter começado a estudar apenas um ou dois dias antes do teste e o total de tempo dedicado à preparação foi, na média, de 4 horas. Algumas respostas foram:

“Considerando que o resultado do primeiro teste não foi satisfatório, foi necessário estudar mais para o segundo”;

“Os resultados do segundo teste me mostraram muitos erros que cometi durante minha preparação. Eu acho que podia ter me dedicado mais, levando em consideração que eu não tive um bom resultado na primeira prova. E eu devia ter estudado mais tempo, pois eu comecei a estudar só no dia antes...”

É interessante perceber que, após um bom resultado, alguns alunos podem relaxar e não se preparar adequadamente para o teste seguinte. Um deles disse:

“Minha preparação para a prova foi ruim. Eu não dediquei meu tempo para estudar e fiz só um pouco de exercícios. Foi diferente da primeira prova, que eu estudei mais e tive uma nota melhor”.

O adiamento indefinido da ação é um dos problemas que alguns alunos enfrentam, mesmo tendo consciência de que precisam começar a estudar em tempo hábil:

“Para esta prova eu não me dediquei o suficiente; eu fiquei adiando para depois, apesar de saber das dificuldades em assimilar os conteúdos...”

Quando o foco é no esforço e uso de estratégias, alguns alunos que obtiveram notas baixas relataram o seguinte:

“Eu não fiz as tarefas de casa marcadas”

“Eu fiz o dever de casa, mas não todo.”

“Eu fiz só parte do dever de casa. Eu acho que, se tivesse feito tudo, poderia ter tido um resultado melhor”

Por outro lado, a maioria dos alunos que conseguiu boas notas revela ter dedicado bastante esforço em seus estudos, combinado com uma variedade grande de estratégias:

“Eu fiz todos os deveres de casa”

“Para preparar para a prova, eu refiz alguns exercícios do livro e assisti alguns vídeos na internet sobre gramática. Toda semana eu fazia o dever e isso ajudou a preparar para as provas”

“Eu estudei tudo sozinho e depois com meu grupo”

“Eu estudei usando o livro e anotações das aulas. Eu enfoquei a gramática, a leitura (eu reli todos os textos das unidades) e pratiquei redação também. Eu

posso dizer que estou orgulhosa de minha produção escrita!”

Alguns depoimentos mostram que uma parte dos alunos já começaram a analisar o uso de estratégias:

“Eu tive uma preparação boa, mas eu acredito que eu usei estratégias que não me proporcionaram uma compreensão boa do conteúdo”

Entretanto, houve casos em que uma nota boa no primeiro teste levou o aluno a repetir o mesmo tipo de preparação para o segundo:

“No primeiro teste eu tive uma nota boa e decidi usar os mesmos métodos para o segundo”

#### b) Análise dos erros nos testes

Esta seção da ficha objetivou fazer com que os alunos refletissem acerca das causas dos erros que cometeram nos testes. As respostas revelam que esse objetivo foi alcançado, embora isso não signifique que eles não cometerão os mesmos erros novamente. O que desejamos é conscientizá-los sobre seus problemas como uma forma de oferecer um auxílio para que futuras ações remediadoras possam ser ativadas.

#### Questão de Compreensão Auditiva

Uma aluna concluiu que seu problema está nas falsas pistas das gravações:

“[Errei] por causa de falta de vocabulário e as pistas falsas, porque quando ouvia uma palavra, que eu achava que era a resposta, eu escrevia imediatamente.”

Outra aluna não sabia o que tinha que fazer na questão:

“Eu não fui bem nesta questão porque eu realmente não entendi a instrução.”

Uso da Língua (fazer versão de sentenças de Português para Inglês)

Houve um caso em que o erro foi originado de uma distração:

“Eu fiz uma confusão nessa questão porque eu não prestei muita atenção; eu não vi que estava escrito can e não can’t”

Outro aluno teve problema com o uso de maiúsculas:

*A correção reflexiva de testes escritos como um suporte para o ensino e a aprendizagem*

“Eu não percebi que Latin era escrito com maiúscula em inglês”

Uma aluna percebeu o problema da interferência da língua materna na língua alvo:

“A gente precisa praticar o vocabulário mais e lembrar que a articulação das palavras na sentença não é a mesma que em português, ou seja, a língua materna ainda domina a formulação das minhas frases”

Por outro lado, alunos com dificuldades mais sérias na questão podem se sentir desmotivados e sem ação:

“Eu não sabia nada nessa questão. Parece que eu nunca vi o conteúdo”

## Gramática

Problemas com estruturas gramaticais foram comuns:

“Eu não lembrei que, depois do verbo can, o verbo seguinte não é modificado”  
“Eu inverti tudo. Eu nunca consigo guardar as regras!”

Interpretação de textos – os erros relatados foram bastante variados, mas revelaram a consciência dos alunos acerca deles:

“A ansiedade foi a causa principal dos erros nesta questão e me fez ler rápido demais...”  
“De fato, eu pensei que eram dois anúncios para dois temas diferentes.”

## Redação

Esta é uma área na qual os alunos encontram mais dificuldades porque ela abrange vários aspectos simultaneamente, como gramática, léxico, composição de sentenças e estruturação de ideias, por exemplo.

“Meus problemas em redação são geralmente relacionados a vocabulário e conectores”

## Fonologia

Houve um caso interessante de uma aluna que fez uma formulação errada de uma regra fonológica:

“Eu esqueci que o som /ŋ/ só vem depois de /t/”

c) Planejamento para o futuro – este estágio da AAR representa o início de um novo ciclo. Depois de analisar todo o processo, começando desde o gerenciamento do tempo e culminando com os resultados nos testes, os alunos são instigados a planejar suas ações para o futuro a fim de melhorar sua aprendizagem e seus resultados.

*A correção reflexiva de testes escritos como um suporte para o ensino e a aprendizagem*

“Eu vou tentar mudar o jeito que eu tenho estudado para melhorar minha concentração. Eu também vou procurar novas fontes de vocabulário em inglês e oportunidades de estudar gramática”

“Eu vou estudar todo dia, fazer anotações nas aulas e fazer os exercícios 2 vezes para melhorar minha aprendizagem”

Alguns alunos chegam a relatar seus sentimentos e emoções:

“Eu sei que preciso organizar minha programação melhor, mas eu aprendi que o ser humano tem que ser visto como um todo. No fim das contas, temos que lidar com tantas coisas que é impossível separar a razão das emoções”

“A organização do tempo pode me ajudar com meus problemas de ansiedade e depressão...”

“A primeira mudança vai ser melhorar meu planejamento: mais tempo para estudar para a próxima prova. Eu acho que isso vai me ajudar bastante. Eu vou fazer o dever de casa com mais frequência [...] Eu estou me sentindo mais confiante”

As respostas listadas nesta seção ilustraram os estágios que compreendem o período anterior e o posterior à aplicação dos testes. Eles mostram a infinidade de aspectos que podem ser investigados mais profundamente, seja por professores ou pesquisadores.

Depois que o professor recebe as Fichas de Correção Reflexiva preenchidas pelos alunos, ele pode analisar as causas possíveis de seus problemas e oferecer um retorno individualizado ou em grupo, no caso de alunos que exibirem problemas semelhantes. Esperamos que a compreensão das dificuldades possa contribuir para sua superação. Além disso, a análise dos registros dos alunos pode ser aproveitada por professores, escolas e até mesmo editoras de material didático para abordar áreas específicas que requeiram um tratamento mais intenso na sala de aula.

Conclusão

A AAR pode ajudar os alunos a se tornarem mais autônomos em seu progresso cognitivo. Neste trabalho, nós destacamos a importância de ações anteriores e posteriores à aplicação de

testes escritos, cujo enfoque residiu na conscientização dos alunos sobre aspectos variados inerentes à sua aprendizagem, que vão desde o gerenciamento do tempo e esforço, seleção e uso de estratégias, análise de erros em testes escritos e planejamento para o futuro.

A fim de capturar as impressões dos alunos sobre o processo, nós lançamos mão de uma Ficha de Correção Reflexiva, a qual abrangeu todos os aspectos citados. A exteriorização das respostas constituiu-se em uma oportunidade para os alunos pensarem sobre sua preparação para os testes e sobre as causas das dificuldades que encontraram nos erros que cometeram em suas questões. A conscientização dos alunos ficou evidente nos registros que produziram. Isso nos mostra que a AAR pode ser uma ferramenta valiosa para alunos progredirem em seus estudos. Ao mesmo tempo, esses registros são uma fonte de informação acerca de processos mentais dos alunos, que podem ajudar professores, instituições de ensino e autores de material didático a levar em consideração características cognitivas de alunos que geralmente passam despercebidas. De posse desse material, esses agentes da educação podem elaborar novas formas de contribuir para a melhoria da aprendizagem.

Reconhecemos as limitações deste estudo e indicações de investigações futuras: a amostra foi muito limitada e há necessidade de trabalhar com grupos diferentes, por exemplo, alunos de ensino fundamental e médio; foram utilizadas apenas três avaliações escritas, então uma amostra maior também é necessária; não desenvolvemos os temas levantados pelos depoimentos dos alunos (embora esse não tenha sido o objetivo deste estudo), o que indica a possibilidade de geração de vários direcionamentos de pesquisa.

## Referências

ÁVILA, A. P.; PROCHNOW, A. L. C. **A Revista Brasileira de Linguística Aplicada como espaço de divulgação e circulação de saberes sobre avaliação da aprendizagem no ensino de línguas**. Nonada, n.25, 2º sem, 2015.

CLARK, I. Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, v.24, p. 205-249, 2012.

- EHRMAN, M. **Understanding second language learning difficulties**. London: Sage, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MARZANO, R. J., PICKERING, D. J., POLLOCK, J. E. Trad: Magda França Lopes. **O ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 158p.
- MENTIS, M. (Coord.) Trad: José Francisco Azevedo. **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: Ed. Senac, 1998. 202p.
- OXFORD, R., SHEARIN, J. **Language learning motivation; expanding the theoretical framework**. *Modern Language Journal*, v. 78, n. 1, p.12-18, Jan. 1994.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SARTRE, J. P. Trad. Paulo Perdigão. **O ser e o nada**. Petrópolis: Vozes, 2005. 782p.
- SCHARLE, A., SZABÓ, A. **Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 112p.
- TISHMAN, S., PERKINS, D. N., JAY, E. Trad: Cláudia Buchweitz. **A cultura do pensamento na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ZIMMERMAN, B. J. **Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis**. In: ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2 ed. Nova Iorque: Routledge, 2009. Cap. 1.
- ZIMMERMAN, B. J., BONNER, S., KOVACH, R. **Developing self-regulated learners – beyond achievement to self-efficacy**. Washington: American Psychology Association, 2009. 147p.
- ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2 ed. Nova Iorque: Routledge, 2009. 322p.

*Josimar Gonçalves Ribeiro*<sup>1</sup>

## Introdução

A leitura é a chave que abre a porta do conhecimento em todos os campos. É o caminho por onde passam informações que associadas às experiências humanas se transformam em bem cultural pessoal, social e coletivo. De acordo com Petit (2009, p. 61): “[...] a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode[r] modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social.”

O conteúdo dessas leituras interfere de forma relevante na visão de mundo dos leitores. A sociedade em geral indica os cânones como a leitura certa para os jovens estudantes. Porém, há opositores que declaram todos os tipos de leitura, como boas leituras. Neste conflito, sabe-se que: “a leitura de bons textos e a escrita, o exercício contínuo da reescrita e releitura, a comparação do que lemos e escrevemos e do que os outros leem e escrevem nos leva a melhor ouvir, entender, falar e, portanto, exercer uma competência que em nossa sociedade letrada é arma.” (CHIAPPINI, 2005, p. 258)

Contudo, o problema não é o que ler, e sim como motivar o outro a ler. Segundo dados do PCN de Língua Portuguesa (1998, p.16): “[...] apenas um em cada quatro jovens e adultos brasileiros consegue compreender totalmente as informações contidas em um texto e relacioná-las com outros dados.” Na questão avaliativa:

[...] dados do SAEB-2001 são também reforçados pela avaliação das habilidades de leitura dos alunos de 8ª série do Ensino Fundamental realizada no SAEB-2003: 4,8% classificam-se em um estágio muito crítico, 20,1% em um estágio crítico e 64,8% em um estágio intermediário. (PCN- LÍNGUA PORTUGUESA, 5ª a 8ª, 1998, p.15)

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Fundação Dom André Arcoverde e Universidade Severino Sombra. Especialista pela Fundação Educacional de Além Paraíba. Mestra em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Doutoranda em Estudos de Linguagens no CEFET/MG. Professora do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Rio Pomba. josimar.ribeiro@ifsudestemg.edu.br

<sup>2</sup> Por questões éticas, o nome do Colégio é fictício.

De posse dessas informações, apresenta-se o Colégio Andes<sup>2</sup>, escola da rede privada situada no Estado do Rio de Janeiro. Estabelecimento possuidor de uma estrutura admirável, oferece Ensino Fundamental e Médio de qualidade.

As turmas dos 8ª anos do Ensino Fundamental foram selecionadas a participar do projeto de formação leitora. A escolha se justificou por serem de responsabilidade da professora de Língua Portuguesa que relata esta experiência. Elas eram com-

postas de estudantes pertencentes à classe média. Eles eram ativos, falantes, mas desinteressados em assuntos que envolvessem a leitura.

O problema de desinteresse com a leitura fez com que se buscasse uma forma para incentivo à formação leitora. Logo, a proposta que será descrita neste trabalho passa pela retextualização conforme Marcuschi (2001) associada ao Letramento Literário segundo Cosson (2009).

O diferencial deste estudo é a aplicação da retextualização de forma inversa, já que Marcuschi (2001) usou esta técnica de transposição de textos orais para textos escritos. A proposta aplicou as nove operações da retextualização em um romance (texto escrito) que foi transposto para a literatura de cordel (literatura derivada da tradição oral).

Sendo assim, será exposto o objetivo desta sugestão na próxima seção.

## Objetivo

O objetivo principal foi desenvolver a competência leitora dos alunos dos 8º anos do Colégio Andes. Para viabilizá-lo, foram utilizadas as nove operações da retextualização, consoante Marcuschi (2001) a fim de auxiliar a transposição do romance *Câmera na mão, o Guarani no Coração*, de Moacyr Scliar. Unido a estas operações, usou-se a teoria de letramento literário, conforme Cosson (2009) com a finalidade de consubstanciar a proposta.

A atividade propôs examinar as mudanças que ocorreram no romance: *Câmera na mão, o Guarani no Coração* de Moacyr Scliar organizado na modalidade escrita para, então, verificar o resultado desta transformação em literatura de cordel, texto organizado em modalidade escrita com finalidade oral. A literatura de cordel é um gênero textual que representa principalmente a cultura do nordeste brasileiro.

O viés literário se justificou por ser a disciplina que oportuniza um: “[...] envolvimento único [...] em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, [...]” (COSSON, 2009, p. 29).

A literatura de cordel é um gênero textual oriundo das falas das pessoas pertencentes às classes mais pobres da população. O conteúdo destas histórias são crenças, pensamentos e concepções adquiridas pela vivência. Ela tem como princípio as cantigas trovadorescas medievais que visavam noticiar os fatos da época.

Esse texto se apresenta em forma de poesia. São impressas em livretos de 8,16 ou 32 páginas com a dimensão aproximadamente da palma da mão. São expostas em barbantes. Algumas se direcionam para um viés cômico. Elas costumam criticar fatos polêmicos da sociedade.

Portanto, na seção a seguir, mostrar-se-á a metodologia empregada na aplicação da proposta.

## Metodologia

O estudo apresentou abordagens da pesquisa-ação com a “finalidade de orientar a prática.” Esta pesquisa capacitou o sujeito envolvido (o discente transcritor) no processo a “compreender e transformar sua realidade” (CHIZZOTTI, 2014, p. 90). Segundo Chizzotti, (2014, p.80): “[...]visa um conhecimento situacional de um problema no seu contexto natural e busca os meios disponíveis para realizá-lo.”

Os sujeitos abraçados neste projeto (são os estudantes pertencentes aos 8<sup>a</sup> anos A e B do Ensino Fundamental) que se mostraram na figura do aluno autor, ou seja, “[...]são coautores participantes do processo de produção do conhecimento a ser incorporado na ação” (CHIZZOTTI, p. 2014, p. 93).

As ações desses alunos autores se enquadraram na concepção segundo Chizzotti, (2014, p.93): “Juntos promovem ampla participação no processo de coleta e de análise das informações necessárias para aprofundar o conhecimento desse problema [...]”. Desta forma, sob a luz da pesquisa-ação descreverei os procedimentos executados na transcrição do romance para a literatura de cordel.

Para coletar os dados, estudá-los e analisá-los, foram executados os seguintes passos, consoante Chizzotti (2014, pp. 86-87):

- a) Definição do problema;
- b) Formulação do problema;
- c) Implementação da ação;
- d) Execução da ação;
- e) Avaliação da ação;
- f) Continuidade da ação.

Esses passos funcionaram como facilitadores das etapas produzidas na realização das nove operações de retextualização, conforme Marcuschi (2001,) aliada ao processo de letramento literário, segundo Cosson. (2009).

A fim de esclarecer as conceituações das teorias utilizadas no procedimento de transcrição, se seguirá na próxima seção a fundamentação teórica.

Fundamentação teórica

*Retextualizar para  
gostar de ler*

### Retextualização

De acordo com Marcuschi (2007, p. 16): “A fala e escrita são realizações de um mesmo sistema linguístico de base, mas com realização, histórica e representação próprias.” Os dois funcionamentos da língua têm sua importância. Apesar de a língua escrita ser o objeto de estudo das escolas, a língua oral não possui um valor menor em relação à escrita. Quanto ao uso, a língua oral é muito mais utilizada do que a escrita. O relevante é que ambas são transmissoras de heranças culturais.

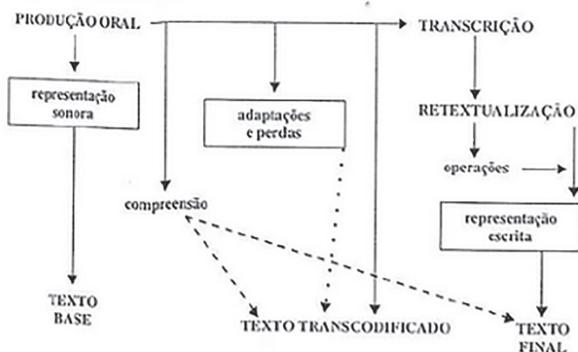
O ponto fundamental no relacionamento entre a fala e escrita é que não se pode vê-las de forma dicotômica. Quando se estuda a fala, conseqüentemente se ampliará a chance de compreender melhor a escrita. A constatação crucial é que cada realização possui suas regras e formas de representações que precisam ser obedecidas.

A retextualização se enquadra entre as duas manifestações da linguagem. “Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.” (MARCUSCHI, 2001, p. 46)

A definição para a retextualização é, consoante Marcuschi (2001, p. 49): “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados.” Para executar este processo, utilizam-se operações que funcionam como etapas a serem realizadas. Elas estão relacionadas com aspectos linguísticos-textuais-discursivos – que tratam das idealizações, reformulações e adaptações; e cognitivos – a compreensão.

No contexto geral, o desenvolvimento das ações funciona de acordo com o diagrama a seguir, segundo Marcuschi (2001, p. 72):

Diagrama 1. Fluxo das ações



Fonte: Marcuschi (2007); Marcuschi (2001, p. 73)

Ao observar o diagrama, as ações partiram do texto oral em direção ao texto escrito. Durante o percurso, há alteração na compreensão do texto transcodificado para atingir o texto final. A produção sofreu adaptações e perdas. A composição recebeu as mudanças exigidas pelas nove operações da retextualização. Após a realização de todo o processo o texto final se concretiza. As operações realizadas na retextualização se dividem em dois blocos: Operações de regularização e idealização (desde a 1ª operação à 4ª); Operações de transformação (da 5ª operação à 9ª). Elas se subdividem em nove operações ancoradas em estratégias, conforme Marcuschi (2001, p. 73):

1ª Operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras. (Estratégia de eliminação baseada na idealização linguística);

2ª Operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas. (Estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia);

3ª Operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos. (Estratégia de eliminação para uma condensação linguística);

4ª Operação: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos. (Estratégia de inserção);

5ª Operação: Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos. (Estratégia de reformulação objetivando explicitude);

6ª Operação: Reconstrução de estruturas truncadas, concorências, reordenação sintática, encadeamentos. (Estratégia de reconstrução em função da norma escrita);

7ª Operação: Tratamento estilístico com seleção de novas

estruturas sintáticas e novas opções léxicas. (Estratégia de substituição visando a uma maior formalidade);

8ª Operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa. (Estratégia de estruturação argumentativa);

9ª Operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias. (Estratégia de condensação).

*Retextualizar para gostar de ler*

Fundamentado o conceito da retextualização, será esclarecida a teoria de letramento literário consoante Cosson (2009) que se detalhará no próximo seguimento.

### Letramento Literário

O letramento literário proposto por Cosson (2009) é definido como um percurso que direciona a:

[...] ir além da simples leitura [...]. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2009, p. 30)

A literatura é identificada como expressão artística que revela a realidade por manifestações diferenciadas. Este conceito de conhecimento se associa ao pensamento responsável pela formação intelectual humana.

Ela exerce papel fundamental em meio ao processo de articulação entre o leitor e os textos existentes. Oportuniza o conhecimento da condição humana, que segundo a obra *Literatura em perigo*, é explicada como: “aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.” (TODOROV, 2009 p.52)

Essa expressão cultural, pertencente à antiguidade, é fonte inesgotável de ciência, experiência, sentidos e informações específicas dos hábitos dos seres humanos. Deve-se a ela a transcrição e proliferação da cultura construída ao longo dos tempos.

Apesar de a consciência humana saber que o desenvolvimento do ser só foi possível por causa da transmissão cognitiva entre os homens durante a sua trajetória histórica, muitos ainda refutam essa fonte enriquecedora. Há dificuldade no relacionamento entre o sujeito e as palavras quando se direciona ao contexto literário como ratifica Compagnon (2009, p. 56): “[...]a iniciação

à língua literária e à cultura humanista, menos rentável a curto prazo, parece vulnerável na escola e na sociedade do amanhã.”

Para realizar a proposta, utilizei a estratégia do letramento literário, consoante Cosson (2009). Esta segue três etapas no processo de leitura:

- “Antecipação: [...] operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito. [...] elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas entre outros.”
- Decifração: familiarização entre o leitor e as palavras contidas no texto. De acordo com o grau de letramento do indivíduo, é o que se determina o relacionamento com o significado e o contexto envolvido.
- Interpretação: “[...] relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto.” (COSSON, 2009, pp. 41-42)

Em conseqüências a essas etapas, os sujeitos da proposta descrita se permitiram:

[...] posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2009, p. 120)

Os conceitos de letramento literário e retextualização foram os pilares rumo à motivação leitora dos alunos dos 8º anos do Ensino Fundamental no Colégio Andes. Na seção seguinte serão descritos o desenvolvimento da experiência.

### Descrição da experiência

Os livros paradidáticos são escolhidos pelas professoras e a equipe pedagógica da escola. O intuito é de se ler um livro por bimestre. As turmas pertencentes ao Ensino Fundamental se comprometem a fazer a leitura de quatro livros ao ano. E o romance *Câmera na mão*, *Guarani no coração* de Moacyr Scliar era um dos quatro paradidáticos que as turmas dos 8ª anos deveriam ler em 2010.

De acordo com o horário escolar, cada turma teria seis aulas de Língua Portuguesa por semana. O professor responsável decidiria como seria a divisão de aula. Logo, decidiu-se que cada parte da disciplina (Língua Portuguesa, Literatura, Produção

Textual) teria 2 aulas por semana, totalizando as seis.

No primeiro dia de aula do 1º bimestre, houve uma conversa com as turmas a fim de esclarecer o projeto de formação leitora para o ano de 2010. A sugestão era associar duas teorias: retextualização conforme Marcuschi (2001), e letramento literário, consoante Cosson (2009). A proposta era incentivar a leitura de forma diferenciada.

*Retextualizar para  
gostar de ler*

O letramento literário funcionou como pilar da sugestão. A intenção era trabalhar com a leitura dos clássicos literários. Logo, o primeiro livro a ser lido seria: *Câmera na mão, Guarani no coração* de Moacyr Scliar. Esta obra é uma releitura do clássico: *O Guarani* de José de Alencar. O planejamento levou em conta a promoção da conexão entre a releitura e o clássico.

A retextualização serviu como roteiro, já que era a ação inovadora no processo. A recomendação foi transcrever a obra de Scliar em formato de literatura de cordel. E para realizar esta tarefa, seguiram-se as nove operações da retextualização, teoria de Marcuschi (2001).

A literatura de cordel traz em seu formato dois pontos relevantes: é uma poesia cantada e é de fácil exposição. A sugestão de trabalho agradou as duas turmas. Então, o primeiro passo foi dar o prazo de um mês para a leitura do livro *Câmera na mão, Guarani no coração*.

Na segunda semana de aula, foi executado o primeiro modo de leitura: a antecipação. Analisou-se “[...] os elementos que compõem a materialidade do texto, como capa, o título, o número de páginas entre outros.” (COSSON, 2009, p. 40). Também foram mediadas informações sobre o clássico *O Guarani* de José de Alencar. Assim, facilitaria a leitura da obra de Scliar.

Na terceira semana, os estudantes trouxeram palavras e expressões diferenciadas da obra. Houve o momento de troca de dados, já que cada aluno se encontrava em capítulos diferenciados do livro. Neste ato, praticou-se a etapa de decifração segundo Cosson (2009).

A etapa de interpretação ocorreria no dia da entrega do resumo, segunda semana de março. Neste dia, sucederam debates e comparações com a obra clássica. Muitos discentes alteraram seus textos com apontamentos fornecidos naquela aula. Os conteúdos dos resumos obedeceram rigorosamente ao original. Este critério facilitaria a transposição do romance para a poesia de cordel.

Na quarta semana, de posse dos resumos, partiu-se para o processo de transcrição. Na 1ª operação foram eliminadas as

marcas romanescas do resumo. Deixou-se a 2ª operação para o final do processo, uma vez que a poesia ainda seria construída. Na quinta semana, executou-se a 3ª operação que foi a retirada de palavras repetidas, redundâncias e pronomes egóticos.

Na sexta semana, criou-se a poesia. Esta obedeceu a ordem dos tópicos como sugeriu a 4ª operação. Após a criação do poema, aplicou-se a inserção da pontuação da 2ª operação.

Na oitava semana, os alunos assistiram vários slides sobre a literatura de cordel. Depois, introduziram as marcas e verbalizações típicas desta literatura, conforme sugeria a 5ª operação.

Na nona semana, sucedeu-se a reconstrução das estruturas e reordenação sintática como indicava a 6ª operação. Nesta mesma aula, foi feita a 7ª operação: seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. Nessa etapa, foram formadas as rimas, visando a melodia cordelista.

Na décima semana, foram executadas as 8ª e 9ª operações. Houve a reordenação tópica do texto sem fugir a sequência do livro de Scliar. Posteriormente, fez-se a condensação das ideias, ajustes em prol de um texto aprimorado.

Com a finalização do processo, os estudantes digitaram e elaboraram capas diferenciadas para a exposição dos trabalhos. No dia marcado, houve a exposição dos textos no pátio da escola. Obedecendo a tradição da literatura de cordel, os discentes cantaram e depois penduraram os livretos em um varal de barbante para cada turma.

Expostos os passos seguidos, passaremos para a análise dos dados obtidos juntamente com algumas observações pertinentes.

### Avaliação dos resultados

O trabalho foi produzido apenas no primeiro bimestre de 2010. O motivo deste limite foi a existência de outros projetos executados nas outras disciplinas. Outro aspecto a ressaltar foi que o processo de retextualização associado ao letramento literário requer um tempo ampliado para ser trabalhado, e isto foi um ponto preocupante, porque pode comprometer o andamento curricular.

O problema agravante foi o pouco empenho de alguns alunos no momento da leitura da obra *Câmera na mão, Guarani no Coração*. Este fator foi detectado no início das tarefas. Porém, com o desenvolvimento das atividades, a participação aumentou.

O ponto encorajador foi a realização dos trabalhos em sala de aula. O compartilhamento das facilidades e dificuldades no período do cumprimento das operações de retextualização fun-

cionou como ponto positivo do projeto.

A exposição para toda a escola com apresentações cantadas oportunizou um dia de glória para os alunos participantes. O reconhecimento trazido pelo trabalho bem feito entusiasmou os estudantes autores. Pode-se verificar que muitos participantes continuariam o caminho da leitura, mesmo que devagar, todavia seria contínua.

*Retextualizar para  
gostar de ler*

A definição do problema de leitura, juntamente com a constatação dos 8º anos de não serem leitores, foi de suma importância. A partir desta identificação, as turmas puderam analisar o fato, e buscar alternativas para resolver.

A implementação do projeto de formação leitora auxiliou, segundo Chizzotti, (2014, p.77): “[...] a promoção de algum tipo de mudança desejada; pressupõem uma tomada de consciência, [...] dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para estabelecer [...] os meios de superá-los.”

### Considerações finais

Este relato discorreu sobre a aplicação do projeto Retextualizar para gostar de ler que tinha como objetivo desenvolver a competência leitora das turmas dos 8ª anos do Colégio Andes em 2010. Esta proposta pedagógica demonstrou o poder que um recurso didático oportuniza no ensino e na aprendizagem.

A intenção de unir a fala e a escrita possibilitou a observação detalhada de ambas. Como afirma Marcuschi (2007, p.8):

Certamente, todos nós falamos e ouvimos muito mais do que escrevemos ou lemos, mas o peso dessas práticas não é o mesmo sob o ponto de vista dos valores sociais. Contemplar a língua em uso é importante porque pode auxiliar bastante nossas ações no trabalho de desfazer tais equívocos. É certo que a escola existe para ensinar a leitura e a escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já dominam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam na escola, esta não pode partir do nada. Isso justifica que se tenha uma ideia dessa competência oral para partir dela no restante do trabalho com a língua. A escola não vai ensinar a língua como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para chegar a esse reconhecimento. O que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita.

O diferencial deste trabalho foi justamente a associação entre a fala e a escrita a favor da leitura, sob a luz da literatura.

A experiência apresentou resultado satisfatório. O fruto dessa atividade demonstrou pontos positivos em prol da formação leitora. Como também a convicção de que esta sugestão poderá ser aplicada em outras realidades.

É preciso admitir que a escola necessita vestir-se da responsabilidade que tem em formar leitores. Pois, se ela não se ocupar com isto, o quadro de cidadãos incapazes de progredir socialmente não mudará.

## Referências

ALENCAR, José. **O Guarani**. Série Bom Livro. 17ª ed. Editora Ática. 1992.

CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez. 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Bandini. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto. 2009.

MARCUSCHI, Luiz. **Fala e escrita**. Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio (Orgs.). 1ª ed. 1º reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. 208 p.

\_\_\_\_\_. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez Editora. 2001.

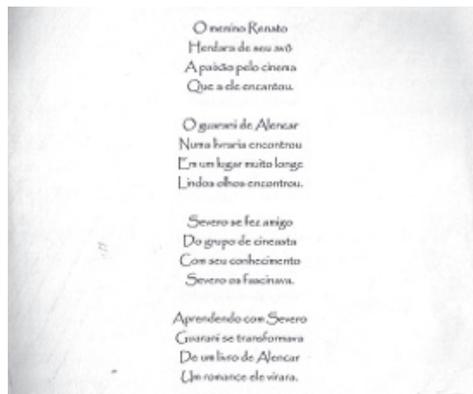
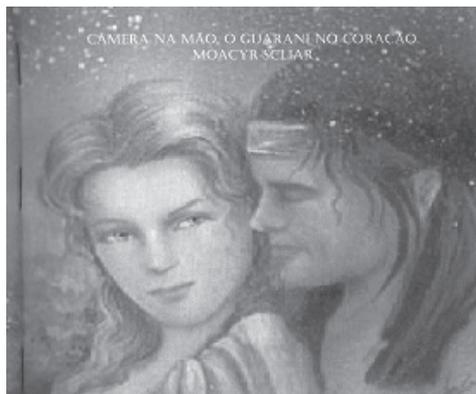
BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental**. 3. ed. – Brasília : A Secretaria, 1998.

PETIT, Michéle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009. 2ª Edição. 192 p.

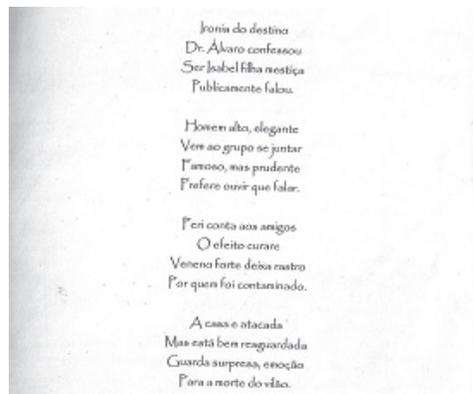
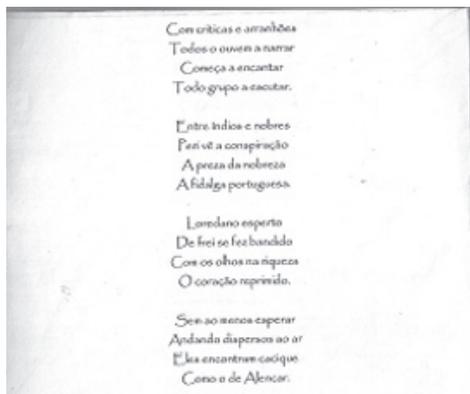
SCLIAR, Moacyr. **Câmera na mão, O Guarani no coração**. 1. ed. Editora Ática. 2006.

Anexo

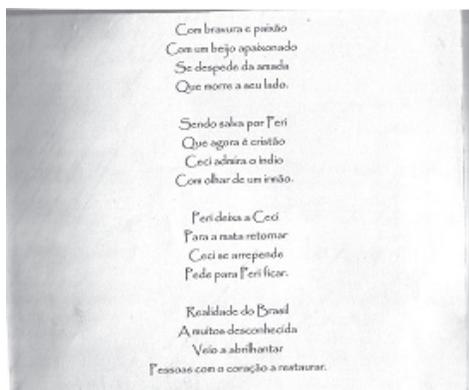
Fotografia da capa e 1ª página do trabalho de Gisele (nome fictício)



Fotografia da 2ª e 3ª páginas do trabalho de Gisele

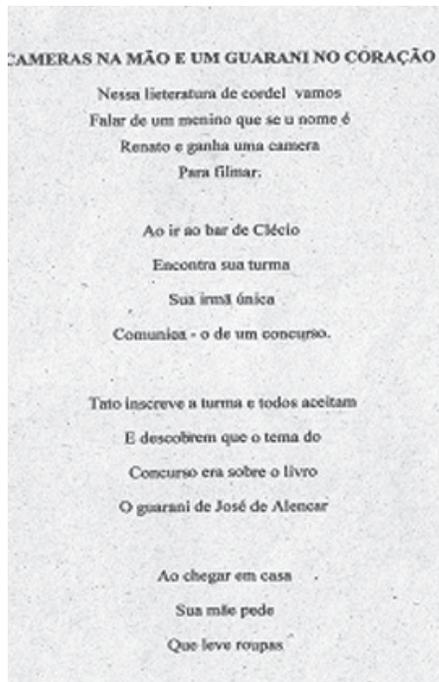


Fotografia da 4ª página do trabalho de Gisele

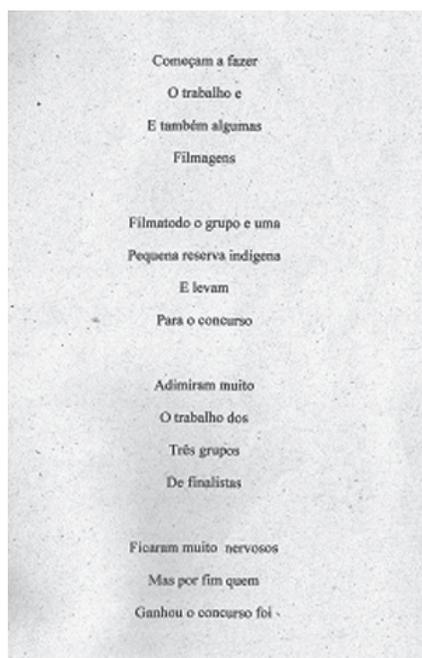
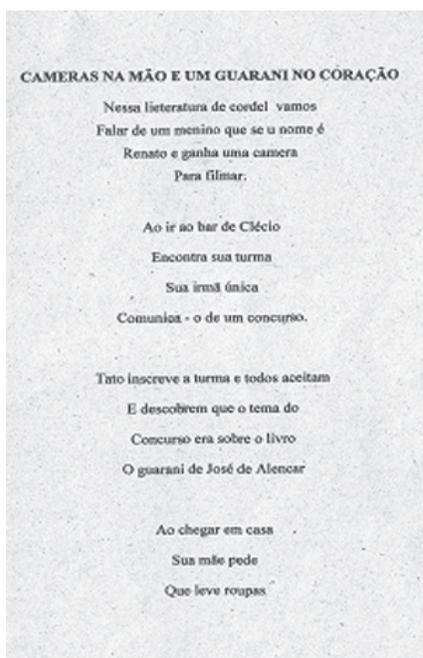


Fonte das imagens: reprodução feita pela professora.

Fotografia da capa e 1ª página do trabalho de Leila (nome fictício)



Fotografia da 2ª e 3ª páginas do trabalho de Leila



Fonte das imagens: reprodução feita pela professora.

# PRACTICAL PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN BELO HORIZONTE TEACHER'S REPORT ON A WORKSHOP TRAINING EFFECTIVE PRESENTATIONS

*Prof. Dr. Jackie Pocklington*<sup>1</sup>

## Brief Description of the Venue and the Target Group

CEFET-MG is a network of public, federal universities of applied sciences which also incorporates federally funded elite secondary schools with strong humanities departments and extensive staffs of English and Portuguese teachers all on the same *campuses* as the universities. Moreover, the CEFET-MG campi in Belo Horizonte also has a broad spectrum of graduate and post-graduate degree programs.

In the week of February 13-17, 2017 at a time before the new semester started up, Dr. Pocklington offered a presentation-training workshop to seventeen students of CEFET-MG enrolled in Master's and PhD programs, many of whom were already working as high-school and university teachers.

## The Necessity for Training Communication Skills When Speaking in Public

When people are unpracticed in speaking in public as most students and beginning teachers are likely to be, they suddenly can no longer speak convincingly as they are otherwise wont to do in normal conversation: They find it difficult to look at the audience while speaking. Moreover, their voice usually suffers a loss of volume and becomes flat whereas the intonation pattern of the voice fails to go down regularly at the end of sentences, which are now frequently strung together with the conjunction *and*. Finally, untrained presenters usually speak at a hectic tempo without pausing throughout their presentation.

In private we normally never talk like this. Why do we act so differently then when speaking in public? It is because when we are in public we become nervous and start to worry about what we are going to say next. We are afraid that our mind will go embarrassingly blank. On top of that when we are speaking in a foreign language, we are also worried about how to formulate our sentences correctly. In other words, we have major distractions that keep us from speaking normally because while we are talking we fail to give full attention to what it is that we are saying at the

<sup>1</sup> Professor of Business and Technical English at the Beuth University of Applied Sciences Berlin. He has specialized in soft-skills training, in particular in job-application training and presentation training. He is co-author of a book with CD-Rom on the job-application process entitled *Bewerben auf Englisch* [Applying in English, 2004/2007/2010]. He is also the author of numerous articles on this topic as well on training presentation skills. The Beuth University granted him sabbatical leave from October 2016 till March 2017 allowing him to provide presentation and job-application training to teachers and students at the partner university in Belo Horizonte, Brazil called the Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

moment of communication. As a result, we lack authority as a speaker and we do not sound confident about what we are saying: In other words, our presentation fails to make a strong, favorable impression upon the audience.

What can we do then when speaking in public to sound normal again and to make a strong, favorable, first impression on our audience? How can we regain control over our eyes, our voice and our tempo of speech to communicate in a convincing manner again? The challenge is that when we speak in public we need to serve two masters at the same time: On the one hand, we want to look at our audience while speaking, ensure that our voice is strong and emotive while communicating with an intonation pattern that goes down regularly at the end of sentences, and employ pauses and changes in speaking tempo effectively. However, at the same time, we also have to focus on what we want to say and how to formulate it.

This is a serious dilemma because under normal circumstances it is impossible to serve two masters at the same time. When these two masters compete against each other for our attention, we cannot think about how to employ effective communication skills.

Then how can we overcome this dilemma? In principle it is quite simple: We have to practice intensively on developing effective communication skills until they work automatically without thinking despite the fact that we are focusing on our messages. Moreover, we have to learn to speak at a comfortable tempo (say 80%) rather than speaking in hectic (say 100%) which better allows our brain to recall information and also allows the audience to follow the presentation much more easily. In particular, we have to consciously work with pausing between brief passages of information throughout the presentation. We practice until we have developed the skills of effective communication.

And that is the trick: We can in fact serve two masters at the same time. We will always give our full attention to the one master: The content and the formulation of our ideas. The other master of communicating effectively we can serve through the power of habit. In other words, in future occasions of public speaking we will be free to focus entirely on determining what it is that we wish to say and how to formulate it because we will be able to employ effective communication skills without even having to think about them: This happens automatically.

#### IV. The Aim of the Workshop

The strength or effectiveness of a presentation is measured not only on the basis of the formulation and argumentation of its content, but also on how easy it is to follow and on the communication skills employed by the speaker that make him appear to be a person of expertise, truly interested in his own topic and confident of his messages. In other words, a speaker adept at giving presentations projects an image of himself as being professional. The communication tools required for being an effective presenter are as follows:

- 1) maintaining extensive eye contact with the audience in order to build a relationship with them by utilizing this crucial channel of communication
- 2) employing a strong, emotive voice and thereby employing an intonation pattern which regularly goes down at the end of sentences thus appearing to be an authority
- 3) slowing down the speaking tempo on specific occasions either to draw audience attention to significant points about to be made in the presentation or to give prominence to transitions being made within and between presentation sections, thus making it easier for the audience to follow the organization of information in the presentation
- 4) utilizing pausing between passages of information in order to allow the audience to grasp the import of what has just been expressed and, when required, to be able alter the speaker's speaking tempo from normal to slow talk

Pausing not only serves the audience's needs well, but also those of the speaker: Pauses allow the speaker to focus entirely on what he is currently expressing without being distracted at the same time with having to recall what comes next in the presentation. The speaker learns to trust that when he makes a pause between passages of information, his brain is usually quite capable of recalling the messages and details of the next passage of information to be conveyed. In other words, the pausing reduces the extreme pressure placed on the speaker to recall everything intended to be expressed immediately and continually without allowing oneself moments of reflection.

Therefore, the aim of the workshop is to have the workshop participants develop effective communication skills to the point that they no longer consciously have to think about them because

*Practical  
pedagogical  
experience in Belo  
Horizonte  
Teacher's Report  
on a Workshop  
Training Effective  
Presentations*

they work automatically. This allows the presenter to focus entirely on the content and formulation of his messages while at the same time expressing these ideas in a manner that makes a powerful impression of professionalism on the audience. The acquisition of these communication skills should enable workshop participants to excel in speaking persuasively to audiences in English, Portuguese or in whatever language they employ.

## V. Teaching Materials Employed

The following preparation texts and videos were provided to the participants in advance of the workshop:

- Psychological Aspects of Designing Effective Presentations, 6 pp. – Publication of the teacher which 1) briefly depicts the factors that contribute to the speakers' fears when giving presentations in public, in particular the over-exaggerated expectations of perfectionism, 2) suggests making a paradigm change by adopting an approach of professionalism (preparing one's presentation based on a realistic understanding of what can be achieved through practice), and 3) describes the expectations of the audience in their relationship to the speaker, as well as the interplay of this relationship throughout the entire course of a presentation in order to point out how to maximize effectiveness in communication.
- Concept of Employing a Presentation-Practice Worksheet, 3 pp.
- Publication of the teacher which briefly describes how a presentation worksheet can be employed in class or on one's own for training the effective communication skills required for giving presentations. The approach is to take the script of a presentation text, and then reduce the content to a bare minimum of information in order to allow the presenter to focus much more extensively on his performance in trying to develop communication skills without being too distracted by having to remember so much content. Moreover, the worksheet text is encoded in such a way that the participant is informed when to speak in particular ways to be effective while practicing particular passages of the presentation text.
- Your Personalized Presentation Worksheet, 1 p. – A Word version of the Presentation-Practice Worksheet above that allows workshop participants to exchange the content of the presentation topic provided in the original worksheet for the content of their own presentation topic – see Teaching Methodology below.
- Presentation Proposal Guidelines, ½ p. – An explanation of

what kind of information on a proposed presentation topic is required for the teacher to gain some basic understanding whether the proposal of a workshop participant for an individual ten-minute presentation is suitable for an academic context and logically conceived.

- Two videos on self-presentation (one in English and the other in Portuguese, nine and fourteen minutes long respectively) which briefly explain how our nervousness when speaking in public adversely affects our communication skills as well as how this ineffective form of communication can be overcome through practice; available through the following dropbox:

<https://www.dropbox.com/sh/brxiai9cgfpaabw/AACjk0ZbyOxcUqk9ZaQ6vX7ra?dl=0>

- Uptalk in Public Speaking – A 90-second video on the ineffectiveness of speaking in public when the intonation pattern of the voice does not go down at the end of sentences:

<https://www.youtube.com/watch?v=NQWej-hMiZI&t=4s>

- Amy Cuddy – Your body language shapes who you are – By acting the part of the authoritative professional in a public context, we can not only develop effective public-speaking skills but also overcome our feelings of inadequacy that then later morph into feelings of confidence and conviction: [https://www.ted.com/talks/amy\\_cuddy\\_your\\_body\\_language\\_shapes\\_who\\_you\\_are#t-488768](https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are#t-488768)

- Gina Barnett – A TED speaker coach shares eleven tips for the time just before giving a talk – Practical suggestions for dealing with the nervousness of speaking in public.

<http://blog.ed.ted.com/2015/10/08/a-ted-speaker-coach-shares-11-tips-for-right-before-you-give-a-talk/>

## VI. The Description of the Workshop

In advance of the workshop, participants were provided the teaching materials discussed above (V. Teaching Materials Employed) with the request to prepare by reading/viewing these materials. In principle this workshop could have been offered in Portuguese or practically any European language for that matter as the same principles of effective communication will presumably equally apply in most cases. Regardless, the participants were pleased to have the opportunity not only to develop their presentation skills but also improve their English in the process.

*Practical  
pedagogical  
experience in Belo  
Horizonte  
Teacher's Report  
on a Workshop  
Training Effective  
Presentations*

## Phase 1: Content of the workshop presentation and group-work practice

The weeklong workshop broke down into three phases: 1) Content of the workshop presentation and group-work practice, 2) intensive, individual presentation training, and 3) final presentations. The initial phase of input and group exercises took place on Monday and Tuesday afternoon from 2-6 pm. The teacher started the workshop by introducing himself briefly, and unexpectedly, in Portuguese. Although he may have struggled with these few sentences in his attempt to be fluent, his autoapresentação demonstrated to the workshop participants that the communication tools of effective communication also apply to usage of a foreign language, even when employed in elementary discourse. Despite the challenges of speaking in a foreign language, once the skills of effective communication have been acquired, they serve one well in whatever language is employed. In any case, this initial usage of Portuguese was well received and set a positive tone at the outset of the workshop.

Afterwards attention was turned to the participants by having them introduce themselves briefly: They should state their name, the university they are studying at, the degree program they are enrolled in, what year they are at in their program and the year they will graduate. One by one, the workshop participants started to introduce themselves accordingly. After the first three participants had completed their self-introduction, the teacher interrupted the activity to explain that these volunteers were his guinea pigs, i.e. they demonstrated the typical problems in communication that most everyone experiences when speaking in public. In particular, he reenacted the manner in which the participants had spoken with the intonation pattern staying up at the end of sentences. In other words, the sentences never feel like they have been completed because they are strung together with a rising pattern at the end of sentences and are also frequently connected with the conjunctive “and” or a filler like “ahm”. Moreover, he explained that this problem was not specific to these three participants: Not just the workshop participants, or students in general but also teachers and native speakers usually lack effective communication skills when speaking in public. In other words, practically everyone speaking in public lack effective communication skills because their focus is devoted wholly to the content and formulation of their messages: While we are speaking about one point that we are presently conveying to the audience, we are already preoccupied with what we want to say next.

The teacher then demonstrated how much more effective it is to pause before starting to speak to allow the brain to prepare itself not only for speaking but also for reducing nervousness and gaining control of one's behavior so as not to allow hectic to take over. Moreover, the teacher suggests starting a self-introduction with a preliminary sentence that states that he is about to introduce himself: Let me introduce myself. If spoken slowly, it captures the attention of the audience as a forewarning that something important is about to be announced. The following sentence is also expressed slowly, then pausing briefly before the full name is well enunciated: My name is [pause] Jac•kie Pock•ling•ton. When expressed in this manner, the self-introduction sends a message to the audience: If the speaker treats himself with such respect, then so should they. These two sentences are not only spoken slowly but they end with the intonation pattern coming down at the end of each sentence. To make this possible, it is best to start high at the beginning of the sentence; in fact, if one starts the sentence already with a low intonation pattern, it becomes impossible to go down any lower at the end of the sentence. When the speaker continues the self-presentation providing the further information about his university and degree program, this is all spoken at normal tempo. Note: after stating one's name, one should not continue the very next sentences with the conjunctive "and" (e.g., My name is [pause] Jac•kie Pock•ling•ton...and I am studying...) because it torpedoes the just accomplished positive impression attained through the effective presentation of one's name. The reason is that "and" conveys the message that what has just been reported is just another piece of information like any other, i.e. it is nothing particularly important.

The participants are then divided into groups of three to practice giving their self-presentations more effectively. The one who presents himself stands up. He is expected not only to present himself but also to observe his own performance in order to determine its shortcomings before turning to the other group members for feedback (or when at home before turning to the assistance of a cell-phone recording). It is important in this phase of training to employ an approach we can call double vision: The speaker not only focuses on what he is saying and how to formulate it as he is wont to do, but also to focus on how effectively he is communicating this information to the audience. Double vision provides the quickest way to improve one's performance because when the speaker catches his own shortcomings, he can immediately attempt to make improvements. The teacher called this rewiring the brain.

*Practical  
pedagogical  
experience in Belo  
Horizonte  
Teacher's Report  
on a Workshop  
Training Effective  
Presentations*

The other two group members become coaches who observe the speaker's performance of his self-presentation. When necessary they actively intervene in the speaker's performance to provide advice on how to make improvements to the performance (as a back-up measure to the speaker's usage of double vision). At the end of each self-presentation practice, the group members are encouraged to provide feedback on what they observed. In particular, they should start by pointing out what they especially liked about the speaker's performance; only afterwards should they come forward with criticisms of the performance with follow-up advice. The reason for this is clear: As every speaker knows that he is not yet an effective presenter, he feels quite vulnerable. If the group members start right off with major criticisms of their performance, this can be a blow to many participants' self-confidence. Therefore, the group members are advised to employ the so-called sandwich technique of providing feedback: Starting with observations of positive behavior, following up with constructive criticisms and then rounding off with encouragement expressing trusting that the speaker's next practice of the self-presentation will be much improved.

During the group-work activity the teacher provides feedback on the speaker's performance and trains the other participants to become effective coaches. When the first speaker has finished his self-presentation, the other two group members have their turns as well. In fact, one everyone finishes their turn, they should start another round and continue until the teacher concludes this activity after around ten minutes. When this group-practice activity is concluded, the teacher takes one student as a "volunteer" to give a self-presentation to the entire class. The class applauds the participant for "volunteering". First, the teacher reviews what the speaker is expected to do: pausing first, speaking two sentences slowly, then speaking the remaining sentences at regular tempo, all the while speaking loudly, emotively and bringing the intonation pattern down at the end of each sentence...and practicing double vision. The class has the opportunity after the performance to employ the sandwich technique form of providing feedback. The speaker usually performs his self-presentation a few times with intervening self-evaluations and feedback from the class until his self-presentation works fairly well. The speaker usually experiences notable improvement in his performance despite having to cope with the high-pressure situation of speaking in front of his peers.

It should be noted that this approach of consciously becoming

aware of one's own speaking behavior in order to develop effective skills of communication is only a temporary activity. Once the skills have been well established, the speaker can then return to focusing entirely on the content of his presentation as is his habit, however now with the support of effective communication skills. At this point more portions of content can be added sections at a time to the presentation practices.

The rest of the workshop for the first two days is based on an informative PowerPoint presentation alternating with skills training for all phases of giving presentations based on the Presentation-Practice Worksheet (discussed above in V. Teaching Materials Employed). This PowerPoint presentation initially discusses the fears that beginning presenters face, particularly when speaking in a foreign language. Worst of all, the fears of a presenter are fueled extensively by the exaggerated expectations they have of their potential performance because they erroneously believe that the presentation has to be perfect. This unrealistic expectation of being able to attain perfection, which usually reduces the aim of the presentation to simply reproducing an entire English text without grammar or vocabulary mistakes or lapses in memory. Perfectionism not only sharply increases the pressure the speaker places upon himself, it completely misses the mark because it fails to give the presentation as an authentic act of communication with the audience.

To attain true communication with the audience, a paradigm change is required: Abandoning perfectionism for an approach called professionalism. The professional realizes he cannot be perfect; however, he recognizes that he can greatly improve his performance through extensive practice. In fact, although he does not plan to make mistakes, whenever problems arise in practice, he sees them as opportunities to demonstrate that he is capable of dealing with them by staying in the role of the presenter. In other words, the professional improves his performance through practice and even practices dealing with problems that arise as a natural occurrence in the presentation.

The PowerPoint presentation also addresses the expectations that audiences have of the speaker, like wanting to build a relationship with the speaker, achieved through the channels of communication like the eyes, the voice and speaking tempo. If the audience feels that the speaker's performance is not a genuine form of communication, as in reproducing a memorized text, they usually quit following the presentation. Secondly, the audience wishes to be addressed by someone who appears to be

*Practical  
pedagogical  
experience in Belo  
Horizonte  
Teacher's Report  
on a Workshop  
Training Effective  
Presentations*

professional, not only through effective argumentation but also through the employment of effective communication skills. These two expectations of the audience – that the speaker builds a relationship with them and at the same time demonstrate effective communication skills – have to be met if the speaker wishes to convey his messages successfully.

Finally, the PowerPoint presentation discusses the interplay between the speaker and the audience in his attempt to effectively communicate his messages and meet their expectations throughout the numerous phases of a presentation. After a brief discussion of each of nine phases of a presentation, a break is taken to have the workshop participants practice each phase of a presentation in groups of three with the use of the Presentation-Practice Worksheet. Each section is explained by the teacher, then read out loud or presented freely as an example that demonstrates good eye-contact with a loud, emotive voice which comes down regularly at the end of sentences, and employs pausing and slow talk in specific occasions instead of speaking at normal tempo. In each of the practice groups, the speaker would stand and read out the text, however trying to put to work all of the communication skills to be trained. The other participants follow the presentation with their copies of the worksheet and assist the speaker with feedback on his performance allowing him further practice opportunities to make improvements. After each participant has practiced reading the text passage effectively, everyone studies the passage one last time and then turns the worksheet over to work now entirely from memory. The presenter speaks freely without the worksheet whereas the other group members provide assistance without utilizing the worksheet. The speaker tries his best not only to recall what there is to say in this passage but to do so effectively. The other group participants are prepared not only to provide feedback on the performance, but to help the speaker remember what is to be done/said next if he becomes stuck. If the speaker forgets what to do/say next, he should take a breath or two to figure it out himself. This is better than being told by the other group members because it is much more likely that he will be able to recall this information the next time.

The participants are advised to continue practice at home, employ double vision to assess their own performance and utilize their cell phone as a back-up tool for assessment feedback. Then they should work together with friends to acquire a sense for performing in public and to gain further feedback on their performance.

## Phase 2: Intensive, individual presentation training

By the end of the first phase of the workshop on Tuesday, the participants organized themselves into groups of three for two-hour blocks of intensive presentation practice, ~40 minutes each, scheduled for Wednesday and Thursday. In preparation each participant submitted a presentation proposal based on the Presentation Proposal Guidelines (see V. Teaching Materials Employed above). Upon approval they create their own practice-presentation handout based on the original handout supplied before the workshop, which they can customize for practicing the presentation of their own topic by replacing the information in the original document with information suitable to their own topic: their name, title, purpose, section headings, transitions, and the first and last sentences of each body section. Participants are encouraged to create their own version of the presentation-practice worksheet asap in order that they can begin the practice on their own presentation at home, but even for practice in class in lieu of the original worksheet. In fact, the forty-minute intensive, individual practice presentation training concentrates almost entirely on what is practiced on the worksheet: the presentation introduction, the body transitions, the first and last sentences of each body section, the transition to the summary and the entire conclusion section, i.e. there is practically no practice of the content as it is assumed that this too will be practiced and be performed fairly well.

The participants do not yet have to work out the details of their body sections, which makes sense because the presenter should not yet be distracted by the content of the presentation; rather they should stay focused on developing the skills for communicating effectively. In other words, it is too early to include the content of the presentation in this practice phase. What is required for the practice presentation is a set of PowerPoint transparencies or similar media as this provides the basis for practicing one's presentation. Participants are encouraged to have these transparencies prepared in advance of the practice; better yet, they should be sent to the teacher as an email attachment asap. Through feedback on the transparencies, the participant can practice in advance for their practice presentations already with improved transparencies; moreover, considerable time is saved in the practice sessions that is otherwise spent on providing feedback on the transparencies.

One participant of the group of three gives his practice pre-

*Practical  
pedagogical  
experience in Belo  
Horizonte  
Teacher's Report  
on a Workshop  
Training Effective  
Presentations*

sentation while the other two observe and provide feedback. The teacher also observes and takes notes to provide later feedback. Each practice session is recorded on video and provided to the participants for downloading on their laptops. Since 2010 it has been a powerful tool in order to record each presentation as a means of providing detailed feedback effectively. The teacher employs video-recording equipment for this purpose. However, the participant's cell phones can also be employed.

In the case that a participant has not yet received feedback on his transparencies, then these are shown and discussed prior to the presentation practice. It is particularly important that the transparencies employ visuals and/or key-word topics and not full sentences and/or details in order to maintain the integrity of the speaker as the primary source of information, not the transparencies.

Then in one go the speaker is allowed to present the entire introduction section and even continue the presentation a few sentences into the first body section. It is important to withhold the feedback instead of interrupting the performance so as to allow the speaker to acquire some sense of what it is like to give the presentation in public as a contiguous whole. After stopping the presentation a few sentences into the first body section, the teacher asks the speaker how they feel about their presentation so far, requesting that they be specific regarding what they liked and/or did not like, and whether they had practiced double vision? He then appeals to the members of the audience to obtain their feedback (practicing the sandwich technique). Then parts of the introduction or the entire introduction is practiced again, often in smaller passages to make improvements on whatever shortcomings there may be.

When the introduction section has been practiced, focus is then placed on the various kinds of transitions that can be employed: transitions between transparencies, between body sections and between the final body section and the ensuing summary. In particular attention has to be paid to practicing the transitions by starting with the last sentence of each body section because it is followed by a pause that precedes the transition. This pause is particularly important because it not only allows the audience to grasp what had just been articulated in that section, but it also allows the speaker to shift from normal speaking tempo down to slow talk, which is impossible to do without a pause. Expressing transitions slowly creates effective signposting by signaling to the audience that an important transition between

transparencies and between body sections is taking place, thereby making it easy for the audience to follow the presentation.

Starting with the summary, the conclusion section is also practiced intensively. In particular, the summary must be communicated well as it conveys the essential messages that the presenter wishes to convey to his audience, the pinnacle of the presentation. Finally, there must be some form of rounding off the summary messages to bring closure to the presentation.

Notes are not allowed in either the practice or final presentations. Participants are expected to speak freely based on the key-word topics provided on their transparencies.

After the presentation practice, the video file is provided to the speaker for downloading onto his computer. It provides the basis for detailed feedback provided during the practice. The participants then continue practice on their customized presentation-practice worksheets until they are confident about the establishment of the required communication skills. At this point in their development they can begin to incorporate an ever-increasing amount of the content of their presentation into the preparation of their final presentations scheduled for Friday afternoon.

### Phase Three: Final presentations / Results

Final presentations were organized into two-hour sessions with five participants each. These sessions were also video-taped to provide the participants a before-and-after comparison of their performances. The teacher generally allows the final presentation to be given without interruption. During the presentation notes are also taken to be able to provide feedback afterwards. If there are any serious shortcomings that persist until the final body section, the teacher may take the liberty to interrupt the presenter, point out the strengths of the presentation so far, then the shortcoming and finally express faith that the speaker can improve the remaining performance of his presentation, fortunately which is often the case. Afterwards the teacher makes a point to have a few questions regarding the content of the presentation. The other participants are encouraged to do the same. Evaluations by the teacher can be given before the next presentation or at the end of all presentations for this particular group.

All 17 participants attended the three phases of the workshop: the PowerPoint presentation with intermittent group work employing the Presentation-Practice Worksheet, the intensive individual practice presentation and the final presentations. In every

*Practical  
pedagogical  
experience in Belo  
Horizonte  
Teacher's Report  
on a Workshop  
Training Effective  
Presentations*

case there were notable improvements in the communication skills of the participants; there was also significant gain in self-confidence of the workshop participants in dealing with the stress factors that accompany giving presentations in English before an audience. Obviously to varying degrees there is always room for further improvement; however, our goal is not to reach perfection, rather to reach a plateau of professionalism that is powerful and effective in communicating messages to the audience. As the workshop participants could easily recognize the progress they had achieved in their own communication skills in the presentation setting, they were very appreciative of the workshop. They were not only content with the outcomes, but they were perhaps relieved that they now could recognize the strength of their performances without devaluing their accomplishments due to some shortcomings which made their performances less than perfect.

On a final note, the workshop participants were encouraged in the future to apply their acquired skills of effective communication to their next presentation, whether given in English, Portuguese or any other languages they may employ. It is particularly important to focus again on the development of effective communication skills in preparation for the very next presentation in order to ensure that these communication skills become well established as abilities which will them for a lifetime when speaking in public.

## VII. Reflections

This workshop was the first course for credits that the teacher had ever offered outside of Germany. It was exciting to deal with participants from a completely different language and cultural background than that which he has experienced before (including many Germans students with a migrant heritage). Although speakers of different language/cultural backgrounds make distinctly different kinds of errors in their employment of English, when speaking in public generally everyone – native speakers included – lacks the effective communication skills that they may otherwise possess when speaking in private.

Despite the fact that it has become obvious to everyone in the professional world that soft skills have now become essential for the basis of a successful professional career, it was particularly surprising to discover that at all levels of education in Brazil, whether at public or private schools or universities, virtually no

training of soft skills is being provided to students or teaching staff. As the employment of soft skills has become a regular feature of modern professional life, presentation training and job application training urgently need to be integrated extensively into the curricula of secondary and tertiary levels of education. Brazilian business communities are well advised to demand these skills from their job applicants so as to place pressure on educational institutions to address this serious deficit.

*Practical  
pedagogical  
experience in Belo  
Horizonte  
Teacher's Report  
on a Workshop  
Training Effective  
Presentations*

## POR QUE OS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES SÃO IMPORTANTES?

*Renato Caixeta da Silva*<sup>1</sup>

Na segunda metade da década de 1990, quando eu estava cursando o mestrado, em uma das aulas, ouvi de uma professora: “Temos muitos relatos de experiência, precisamos de dados de pesquisa”. Não posso negar a importância de dados de pesquisa vindos de trabalhos científicos sistematizados, válidos e confiáveis como as pesquisas devem ser. O rigor da ciência é importante para nos dar credibilidade na construção do conhecimento na sociedade moderna e contemporânea. Negar isso seria também negar minha própria trajetória de professor pesquisador. A professora não estava errada.

Nas últimas décadas, inúmeros trabalhos acadêmico-científicos vêm sendo produzidos com qualidade em Linguística Aplicada, a qual tem o ensino e a aprendizagem de línguas como uma de suas importantes áreas de investigação. Isso tem trazido benefícios e novos conhecimentos sobre o ensinar e o aprender línguas. De acordo com Paiva, Silva e Gomes (2015), dentre os temas mais pesquisados na área, tanto no Brasil como no exterior, estão ensino e aprendizagem de línguas, aquisição de segunda língua, e temas correlatos (estratégias de aprendizagem, letramento, leitura e escrita, educação em língua materna). Não desconsidero os outros temas enfocados pelos pesquisadores como tradução, análise do discurso, linguagem e tecnologia, mas atendo-me à área de interesse deste livro: o ensinar.

Muitas realizações em sala de aula acontecem decorrentes de pesquisas ou da formação do docente como pesquisador. Outras acontecem a partir do compromisso do docente com seu fazer bem feito, de sua criatividade, de necessidades locais, decorrem da preocupação do professor com o aluno, nem sempre fruto de pesquisas realizadas nos meios acadêmicos embora também possam ser. Essas realizações cotidianas geram experiências bem sucedidas ou frustradas, com as quais também se aprende, e a partir das quais novas realizações podem ser concebidas. Assim, práticas e entendimentos sobre elas são ressignificados de acordo com o contexto específico em que acontecem, envolvendo as pessoas, os recursos disponíveis, as ideais circulantes em determinado tempo e espaço, e de acordo com o acesso ao conhecimento.

Penso que esse aprender a partir do que se faz, ou do que alguém faz ou fez, pode ser uma primeira resposta para a pergunta expressa no título deste capítulo. A palavra “experiência” tem como um de seus significados conhecimento ou aprendizado construído por meio da prática, ela é vivência que produz

<sup>1</sup>Professor titular do CEFET-MG.

conhecimento tácito (AMATUZZI, 2007). Relatos de experiência de professores, então, são textos (orais ou escritos) frutos do conhecimento produzido a partir do contato desses profissionais com a realidade construída por eles com seus pares e seus alunos. Esses sujeitos constroem, de uma forma ou de outra, o evento aula ou outros como produção de materiais didáticos, experimentação de novos recursos tecnológicos e pedagógicos, atitudes em relação aos aprendizes, enfim momentos em que, pela interação entre pessoas e dessas com o conteúdo, se produz conhecimento. E este conhecimento, uma vez relatado e publicado como neste livro ou em outro tipo de publicação, torna-se conhecido e referência para novas realizações, como dito no parágrafo anterior. Em outras palavras, com relatos de experiências, aprende-se com o que se diz ou diz o outro, e com o que também foi aprendido.

Relatar experiências não é, e não pode ser, considerado um ato de menor importância. É o narrar constituído de eventos em que houve a vivência com o real por parte de quem relata, e esse relatar passa a ser, então, a apreensão de uma realidade construída decorrente de ações que acontecem em determinado momento (tanto no passado quanto no presente), e que podem ajudar outras pessoas, no caso outros profissionais do ensino, ou pode ser o pensar e repensar daquela vivência. Eis mais uma importância. Como diz Paulo Freire, expressar-se sobre uma experiência é “reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz (...) envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer” (FREIRE, 2011, p. 23).

Para os próprios docentes autores dos relatos, no momento em que se revive uma experiência quando a relata, esses profissionais promovem autorreflexão, novos entendimentos, e podem construir novos conhecimentos a partir do conhecimento já produzido com a vivência. É pelo discurso que se promove reflexão sobre a construção do conhecimento, e com isso, significa-se o mundo e se pode modificá-lo, como defende Medrado (2015). Eis mais uma importância, pois “compreender a relação entre estruturas/contextos sociais e trajetórias individuais é produzir compreensões sobre como é possível agir para a transformação das trajetórias pessoais e para a mudança social” (RÖWER, 2014, p.42). Em termos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY E MATHIESSEN, 2004), um relato de experiência docente é um texto, exemplar de uso da linguagem, e como em qualquer texto que o ser humano produz, um professor constrói e organiza uma mensagem - metafunção textual; com essa mensagem, seu autor procura influenciar outras pessoas, estabelecendo uma relação de troca de informações e atitudes (com um interlocutor, seja colega de trabalho, outro

professor, pesquisador) - metafunção interpessoal; ao mesmo tempo, tudo isso está relacionado ao ato, por parte desse autor professor, de representar ou construir suas experiências e vivências em um determinado contexto de atuação - metafunção ideacional. Então, ao se usar a linguagem para relatar uma experiência, o professor age no mundo como usuário de uma língua, de uma linguagem, como ser social que é, influenciado pelo contexto de atuação em que se insere, assumindo agora, uma postura de autor que vivenciou determinada experiência e com a linguagem cria novo conhecimento.

Além disso, o que é relatado por escrito ou oralmente pode ser replicado no mesmo contexto ou em outro. Pode ser adaptado, repensado, e assim a experiência serve de base para outras experiências semelhantes ou opostas. Enfim, de qualquer maneira, uma experiência é fonte de novas possibilidades para os profissionais. Essas novas realizações poderão acontecer na mesma escola, com o mesmo professor, em outro contexto com ele, ou com outro colega, às vezes até mesmo em outra disciplina de maneira adaptada. Não se pode pensar numa réplica exata do que é relatado, pois o que outro professor fizer, mesmo seguindo os mesmos passos, será em contexto diferente, e adaptações serão necessárias, posturas e interesses serão outros, pois as pessoas são outras em outra realidade. Portanto, pode-se entender que relatos de experiência docente têm a importância de promover mudanças e ressignificações nas práticas de outros docentes leitores dessas experiências contadas.

Em algumas situações, ao ler um relato de experiência, um professor pode perceber que a realidade ali tratada não é muito diferente da sua, que uma experiência publicada pode ser semelhante à sua: as condições materiais de trabalho, de ensino e de aprendizagem, os problemas de aprendizagem vivenciados pelos alunos, os problemas de relacionamento entre os participantes do ato de ensinar, as questões pedagógicas e metodológicas envolvidas. O professor receptor, neste caso, pode se ver contemplado e refletido naquele relato. A partir do momento em que percebemos que os problemas por nós enfrentados não são exclusividade nossa, mas são comuns também a outros semelhantes, torna-se possível entendê-lo como algo que precisa ser considerado na sociedade como um todo. Com isso, é possível buscar entendimentos diversos com pessoas que também vivenciam situações semelhantes, e com isso, propor entendimentos, e talvez possíveis soluções.

O relato de uma experiência de um docente, ao chegar a outro, então, pode promover reflexão e aprendizagem por parte de quem o recebe – mais uma importância. É o que geralmente acontece de maneira informal, às vezes inconsciente às vezes não, em conversas cotidianas. Este é um momento de troca, do

qual professores muitas vezes sentem necessidade. Temos visto em pesquisas que a conversa com o colega sobre sua experiência com determinado material didático tem importância no processo de seleção de materiais como mostra a pesquisas de Oliveira (2015). Esta pesquisadora, ao investigar como professores de História escolhem livros didáticos, detectou que a conversa com colegas é uma das estratégias mais importantes das relatadas pelos seus informantes. Tive a mesma constatação numa coleta de informações em uma oficina realizada no II SILID/ I SIMAR em 2008, quando tratei do tema avaliação de materiais didáticos para o ensino de línguas (SILVA, 2010). Os participantes elencaram a conversa com colegas como a principal estratégia utilizada para a tomada de decisão referente à adoção de um livro didático.

Esses relatos são também uma forma de se estabelecer interações entre colegas ainda que não presencialmente, mas via o texto escrito e publicado. Com isso, a interação pode ser mais intensa, além da conversa do horário de intervalo numa escola. Ler e reler um relato de experiência é também poder interagir com o outro, questionar ainda que mentalmente, entender, rever, tirar dúvidas. A interação com produtor de um relato escrito tem a vantagem de ser assíncrona, e esta permite ir e voltar no texto várias vezes. Se um endereço eletrônico for disponibilizado, por exemplo, isso pode permitir uma interação *on-line* mais aproximada.

Um relato de experiência docente pode chegar aos profissionais informalmente de maneira mais rápida e eficaz, mas uma vez registrado como neste volume, pode ter alcance maior que as conversas rotineiras, rápidas e nem sempre possíveis no cotidiano de professores que correm de um lugar a outro para lecionar, de uma sala a outra, numa lógica fordista de (re)produção de aulas: uma após a outra, sem tempo para conversas e trocas de experiência, reflexões e relatos. As avaliações em forma de provas, que deveriam ser um meio de se checar aprendizagem para promover novas reflexões e retomadas de conteúdo, passam a ser o fim do ensino. Professores, ainda vivenciando essas práticas, normalmente desejam e sentem a necessidade de trocar informações com pessoas semelhantes no cotidiano para terem segurança de um trabalho inovador possível, mas são impossibilitados pela lógica do sistema, caracterizada pelo acúmulo, pelo cansaço, pelo descaso, pela falta de incentivo ao exercício da profissão.

Para os pesquisadores, os relatos de professores podem ser fonte de pesquisas sobre vários temas, como novas propostas, posturas e atitudes de alunos e docentes, sobre avaliações, utilização e produção de materiais e recursos didáticos, sobre discursos de agentes do ensinar e do aprender, dentre muitos

outros temas. Os tópicos de pesquisa não surgem do nada, mas de nossas experiências no mundo, em outras palavras de nossas vivências narradas. Assim, também, uma experiência vivida e relatada pode servir de base para o início de um projeto de pesquisa, instigando pesquisadores nos mais diversos níveis (iniciação científica, especialização, mestrado, doutorado), contextos de ensino e de aprendizagem (escola regular pública ou privada, escola especializada, aulas particulares, cursos de idiomas), e nas mais diversas disciplinas.

Pesquisas são realizadas com o rigor necessário ao fazer científico. Boas pesquisas, como já dito, são consideradas confiáveis, válidas. Mas elas circulam de maneira restrita ao meio acadêmico por meio de dissertações, teses, artigos, livros, gêneros pertencentes e circulantes no próprio meio. Nem sempre os resultados de pesquisa chegam como retorno aos professores e alunos dela participantes, ou como novas propostas à prática escolar cotidiana. Quando chegam, muitas vezes é por meio de uma nova política, e para isso pode haver incorporação de novas ideias aos materiais didáticos produzidos para o mercado escolar, o que não garante sucesso ou que o livro será usado. Também podem estar contemplados em novas propostas de orientações pedagógicas de órgãos oficiais de Educação. Mas nem por isso, garantem-se as mudanças no ensinar e conseqüentemente no aprender. Em determinadas situações, também, os próprios professores são resistentes às novas propostas. A escola em si, enquanto instituição e como aparato ideológico (ALTHUSSER, 1998), rígida e reprodutora dos meios de dominação, pouco está aberta a transformações na prática pedagógica de maneira rápida. Às vezes, uma experiência realizada num contexto específico por um professor, ainda que com base em achados de pesquisas, é mais bem aceita do que novas teorias e práticas. Muitas vezes, na escola, muda-se o discurso de acordo com o que se diz no meio acadêmico ou nas orientações governamentais – pois essa é a ordem do discurso (FOUCAULT, 1996), aquilo que se deve e se pode dizer no momento histórico – mas muito poucas vezes esse discurso é transformado em prática pedagógica.

Uma experiência pode ser fruto também de vivências de pesquisas por parte de um docente, ou de um olhar de pesquisador para uma realidade específica. Assim sendo, contribui para mais entrosamento entre os conhecimentos produzidos no meio acadêmico-científico e contextos e pessoas não envolvidos com a academia. É este mais um ponto do caráter formador do relato de experiência: formador do outro.

Por fim, creio ser importante ressaltar que o professor não pode ser pensado e considerado (por si e pela sociedade) como transmissor de conhecimento. Esta é a mais comum das representações que vemos no cotidiano. Sempre se referem na mídia

ao professor como tal. Mais que transmissor, o professor é produtor de conhecimento o qual se constrói de várias maneiras, dentre elas por meio da prática vivenciada em sala de aula, muitas vezes com olhar atento e semelhante ao de um pesquisador. O professor precisa ser também pesquisador, ou pelo menos, ter olhar de pesquisador, e como tal, pode e deve relatar suas experiências. Assim estará promovendo mais e mais conhecimento ao falar de si e de sua inserção no mundo, agindo sobre o outro, tudo isso por meio de seu relato, a sua mensagem.

## Referências

AMATUZZI, M. **Experiência**: um termo chave para a Psicologia. Memorandum, 13, Belo Horizonte: FAFICH – UFMG, 2007. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/amatuzzi05.pdf>. Acesso em 09/06/2018

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. (16ªed). Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edicoes Loyola, 1996.

MEDRADO, B. P. **Imagens no espelho**: reflexoes sobre a pratica docente. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. Linguística Aplicada – um caminho com diferentes acessos. 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo, Editora Contexto, 2015, p. 91-111.

OLIVEIRA, P. R. **O Processo de escolha do livro didático de História numa perspectiva discursiva**. Dissertacao de mestrado em Estudos de Linguagens. Belo Horizonte: POSLING / Centro Federal de Educacao Tecnologica de Minas Gerais – CEFET- MG, 2015, 136fls.

PAIVA, V.L.M.O; SILVA, M. M; GOMES, I. F. **Sessenta anos de Linguística Aplicada**: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C; ROCA, P. Linguística Aplicada – um caminho com diferentes acessos. 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo, Editora Contexto, 2015, p. 25-50.

ROWER, J. E. **Relatar-se para refletir-se**: uma experiencia de escritas de si nas aulas de Sociologia. Revista Café com Sociologia, Vol.3, No3. set./dez. de 2014, p. 34-43. Disponível em <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/viewFile/369/pdf>.

SILVA, R. C. **Avaliação e seleção de livros / materiais didáticos para o ensino de línguas** – relato de uma oficina In.: HEMAIS, B.J. W & FARBIASZ, J. Anais do II Simposiosobre o Livro Didatico de Lingua Materna e Estrangeira e do I Simposio sobre Materiais e Recursos Didaticos. Rio de Janeiro: Edicoes Entrelugar, 2010, p.53-63.



CATARINA REPOLÊS É PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA NO IFSUDESTE - CAMPUS RIO POMBA. FORMADA EM LETRAS, COM ESPECIALIZAÇÕES NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E LÍNGUÍSTICA.

TEM MESTRADO E DOUTORADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS PELO CEFET- MG COM PESQUISAS VOLTADAS PARA MATERIAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



RENATO CAIXETA DA SILVA É PROFESSOR TITULAR DO CEFET-MG, ONDE ATUA DESDE 1997.

PERTENCE AO DEPARTAMENTO DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA E É DO CORPO DOCENTE PERMANENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS (POSLING / CEFET-MG).

RENATO É MESTRE EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS PELA FACULDADE DE LETRAS DA UFMG (1998) E DOUTOR EM LETRAS - ESTUDOS DA LINGUAGEM PELA PUC-RIO (2012).

Reunir experiências boas de professores que estão efetivamente em sala de aula não é um projeto ambicioso. Afinal, é de maneira até inconsciente que os professores estão sempre buscando como trabalhar seus conteúdos envolvendo e motivando seus alunos. Excetuando-se as conversas nos intervalos ou reuniões, projetos criativos e trabalhos, aulas plenas de conteúdo aliado ao despertar de atitudes e questionamentos positivos, esforço e gastos de ambos, alunos e professores, ficam limitados às quatro paredes da sala de aula.

O que buscamos aqui foi uma parceria com alguns colegas que se dispuseram a colocar no papel algumas dessas experiências. São relatos de trabalhos de docentes envolvendo a linguagem que poderão ser adaptados em outros contextos ou por professores de outras disciplinas, e que, esperamos, influenciarão os colegas a registrarem seus próprios trabalhos com as turmas.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-99872-49-9



9 788599 872499