

ISSN: 2318-4175

Anais **IV** Seminário Nacional do Ensino Médio



Ensino, Juventude e Diversidade na Escola Pública

04, 05 e 06 de Maio • UERN • Mossoró

REALIZAÇÃO



APOIO



2016

IV SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
I ENCONTRO ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE
Ensino, Juventude e Diversidade na Escola Pública

Organizadores:

Jean Mac Cole Tavares Santos
Francisca Natália da Silva
Maria Kélia da Silva
Kardenia Almeida Moreira

SENACEM/ENACEI - ENSINO, JUVENTUDE E DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA

**© IV Seminário Nacional do Ensino Médio/I Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade
TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

REALIZAÇÃO

Faculdade de Educação (FE/UERN)

Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (associação UERN, UFRSA, IFRN)

Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação (CONTEXTO - CNPq/UERN)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG/UERN)

APOIOS

Governo do Estado do Rio Grande do Norte

Prefeitura Municipal de Mossoró

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN)

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN)

Comissão Editorial

Jean Mac Cole Tavares Santos

Francisca Natália da Silva

Maria Kélia da Silva

Kardenia Almeida Moreira

Diagramação

Romário Moreira Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

IV Seminário Nacional do Ensino Médio/I Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade
(04, 05, 06.: maio: 2016: Mossoró - RN)

Anais do IV Seminário Nacional do Ensino Médio/I Encontro Nacional Ensino Interdisciplinaridade: Ensino, Juventude e Diversidade na Escola Pública – 04 a 06 de maio de 2016, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró/RN
Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Francisca Natália da Silva, Maria Kélia da Silva, Kardenia Almeida Moreira, Mossoró: UERN, 2016.

1. Ensino Médio 2. Escola Pública 3. Juventudes 4. Diversidades 5. Formação de Professores.

1 Vários autores.

2 Inclui bibliografia.

ISSN: 2318-4175

Coordenação Geral

Jean Mac Cole Tavares Santos (Contexto/UERN)

Maria Goretti da Silva (DIREC Mossoró)

Maria Auxiliadora Alves Costa (FE/UERN)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adriano Cavalcante da Silva (UERN)

Adriano Cavalcante da Silva (UERN)

Albino Oliveira Nunes (IFRN)

Ananias Agostinho da Silva (UERN)

Antônia Máira Emelly Cabral da Silva (UERN)

Edilene da Silva Oliveira (UERN)

Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL)

Elcimar Simão Martins (UNILAB)

Kardenia Almeida Moreira (UERN)

Magaly Kelly Oliveira Leonel (UERN)

Maquézia Emília de Moraes (UERN)

Márcia Betânia de Oliveira (UERN)

Maria Antônia Teixeira da Costa (UERN)

Maria Auxiliadora Alves Costa (FE/UERN)

Maria de Fátima da Silva Melo (UERN)

Patrícia Cristina de Aragão Araújo (UEPB)

Maria do Socorro da Silva Batista (UERN)

Maria Goretti da Silva (DIREC Mossoró)

Maria Goretti de Medeiros Filgueira (UNL)

Maria Kélia da Silva (UERN)

Mauro Antônio de Oliveira (UERN)

Milene Rejane Pereira (UERN)

Núzia Roberta Lima (UERN)

Francisca Natália da Silva (IFRN)

Francisca Vilani de Souza (UNINTER)

Francisco Ari de Andrade (UFC)

Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)

Francisco Vieira da Silva (UERN)

Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)

João Paulo Oliveira (Universidade de Évora)

José Gerardo Vasconcelos (UFC)

Patrícia Cristina de Aragão Araújo (UEPB)

Paula Janaina Meneses Rodrigues (UERN)

Romário Moreira Alves (UERN)

Rosângela Maria de Oliveira Silva (SUEM)

Rosemeire Reis (UFAL)

Sandra Regina Paz da Silva (UFAL)

Silvania Lucia de Araújo Silva (UERN)

Silvia Maria Costa Barbosa (UERN)

Sonally Albino da Silva Bezerra (UERN)

Tatielle Kayenne de Moraes (UERN)

Thaise Sonária Silva Holanda (UERN)

Verônica Maria de Araújo Pontes (UERN)

Wdália Maria da Conceição (UERN)

Jacqueline Freire (UNILAB)

Williany Tavares dos Santos (UERN)

Comissão Científica

Prof. Dr. Ailton Siqueira de Sousa Fonseca (UERN)	Profa. Dra. Ayla Márcia Cordeiro Bizerra (IFRN)
Prof. Dr. Albino Oliveira Nunes (IFRN)	Profa. Dra. Betânia Leite Ramalho (UFRN)
Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi	Prof. Dr. Cícero Nilton Moreira (UERN)
Profa. Dra. Ana Maria Leite Lobato	Profa. Dra. Cicília Raquel Maia Leite (UERN)
Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva (UERN)	Profa. Dra. Elaine Cristina Forte Ferreira (UFERSA)
Prof. Dr. Antônio Roberto Xavier (UNILAB)	Prof. Dr. Elcimar Simão Martins (UNILAB)
Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes UFAL)	Profa. Dra. Luciana Medeiros Bertini (UFERSA)
Profa. Dra. Elisangela André da Silva Costa (UNILAB)	Profa. Dra. Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (UFC)	Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa (UERN)
Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN)	Profa. Dra. Maria Aparecida B. Carneiro (UEPB)
Prof. Dr. Francisco Milton Mendes Neto (UFERSA)	Profa. Dra. Maria do Socorro da S. Batista (UERN)
Profa. Dra. Geovania da Silva Toscano (UFPB)	Profa. Dra. Maria do Socorro da S. Batista (UERN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)	Profa. Dra. Maria Lindaci Gomes de Souza (UEPB)
Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim (UERN)	Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo (UEPB)
Prof. Dr. Guilherme Paiva de C. Martins (UERN)	Prof. Dr. Ramsés Nunes e Silva (UEPB)
Profa. Dra. Helena de Lima Marinho R. Araújo	Prof. Dr. Romier da Paixão Sousa (IFPA)
Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez (UFRN)	Prof. Dr. Rommel Wladimir de Lima (UERN)
Profa. Dra. Jacqueline Freire (UNILAB)	Profa. Dra. Rosemeire Reis (UFAL)
Profa. Dra. Janote Pires Marques (IFMA)	Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (IFRN)
Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN)	Profa. Dra. Sandra Maria de Araújo Dias (UFERSA)
Profa. Dra. Jeannete F. Pouchain Ramos (UNILAB)	Profa. Dra. Sandra Regina Paz da Silva (UFAL)
Prof. Dr. José Edvar Costa de Araújo (UVA)	Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes (UERN)
Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos (UFC)	Prof. Dr. Vicente Lima Neto (UFERSA)
Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares (UERN)	Prof. Dr. Wagner Jose Silva de Castro
Prof. Dr. Leonardo Alcântara Alves (IFRN)	

Sumário

1. Elos entre avaliação e letramento (s) no Ensino Médio integrado
Maria Rafaela Vieira da Silva
2. Práticas de letramento (s): vivenciando espaços de formação cidadã
Jiovana Katarina Carvalho de Oliveira, Antônia Aparecida Barros Alencar Correia, Luiz Antonio Ferreira Soares, Kélvya Freitas Abreu
3. O uso do stop-motion como prática pedagógica no ensino de Geografia no contexto do EMI.
Joaracy Lima de Paula, Joseara Lima de Paula, Ana Lúcia Sarmento Henrique
4. Projeto radiotec: ambiente interativo para o ensino de língua e produção textual.
Lucas Mariel dos Santos de Sá, Thiago Kevin Gomes Rodrigues, Iago de Sousa Fernandes, Victor Sousa Silva
5. Mobile learning: Um relato de experiência em aulas de língua inglesa no ensino médio.
Mirelly Karolinny de Melo Meireles, Lívyia Maria Gomes de Medeiros, Paulo Vítor de Medeiros Brito, José André Dantas Pereira
6. A inserção do texto literário em aulas de E/LE
Marta Jussara Frutuoso da Silva, Crígina Cibelle Pereira

Práticas Educacionais Tecnológicas no Ensino
Médio Integrado.

20

A decorative wavy line in a darker blue color separates the upper light blue section from the lower dark blue section of the cover.

ELOS ENTRE AVALIAÇÃO E LETRAMENTO (S) NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Maria Rafaela Vieira da Silva¹

RESUMO: No contexto educacional brasileiro tem-se, por muitas vezes, a percepção que a avaliação é apenas um meio de diagnosticar o que os discentes conseguem memorizar e/ou decodificar ao longo da sua vida escolar (ABREU, 2011). Seguindo este pensamento, Street (2014) defende que o ato de avaliar além de averiguar quais conhecimentos foram adquiridos pelos aprendizes, deve-se questionar e analisar o que esses discentes fazem com tais conhecimentos em diferentes contextos sociais e culturais. Dessa forma, o presente estudo propôs relacionar a perspectiva da avaliação ao que se entende por letramento (s) crítico (s), com o intuito de apresentar o que esta formação crítica pode proporcionar aos futuros Técnicos em Edificações do Campus Salgueiro. Assim, esta pesquisa teve por finalidade diagnosticar os níveis de compreensão leitora em língua espanhola dos discentes do Ensino Médio Integrado em Edificações do Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Campus Salgueiro, seguindo as perspectivas de concepção de leitura proposta por Cassany (2006) e debatida por Abreu (2011): Concepção Linguística (leitura das linhas), Concepção Psicolinguística (leitura das entrelinhas) e a Concepção Sociocultural (leitura por detrás das linhas). Nesta investigação trabalhou-se com a pesquisa exploratória de cunho interpretativista e descritivista, por meio da confecção e aplicação de um questionário e uma prova em língua espanhola, assim foi possível traçar o perfil dos discentes do curso técnico em relação ao níveis de compreensão leitora em uma Língua Estrangeira (LE). Por meio deste diagnóstico foi possível perceber a importância de se trabalhar com a criticidade para a formação de verdadeiros cidadãos. O estudo pautou-se nos últimos direcionamentos propostos por documentos governamentais, como pelas Orientações Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006) e por meio da abordagem do letramento em sua vertente crítica/sociocultural e as concepções de leitura (BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2005; SOARES, 2005; CASSANY, 2006; ROJO, 2009; KLEIMAN, 2005; NERY, 2003; STREET, 2014).

Palavras-chave: Letramento (s) crítico (s); Concepções de leitura; Avaliação; Espanhol como Língua Estrangeira (LE).

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo da nossa formação acadêmica e profissional estamos a todo momento sendo submetidos a testes, provas, trabalhos, atividades escritas e/ou orais, ou seja, submetidos a diversos instrumentos avaliativos. Dessa forma, nota-se que para se verificar a aprendizagem dos educandos nas etapas formativas são utilizados inúmeros desses instrumentos avaliativos

¹Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação científica (PIBIC Jr), orientanda da pesquisadora Professora Mestre Kélvya Freitas Abreu (IFSPE). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais e Tecnológicas (GEPET), discente do Ensino Médio Integrado em Edificações, no Campus Salgueiro – Instituto Federal do Sertão Pernambucano, IFSPE. E-mail: mariarafaella-vieira@hotmail.com;

como uma maneira de quantificar o saber. Para Luckesi (2005), essa medição, “notação”, pode acabar, por sua vez, em uma espécie de rotulação, classificando os aprendizes em “bons” e “ruins”; incentivando a meritocracia entre os aprendizes.

Assim, no contexto educacional, por muitas vezes, pode-se ter a ideia que o ato de avaliar os aprendizes se restringe apenas a memorização e decodificação de conteúdos programáticos, cuja finalidade seja a nota (ABREU, 2011). Contudo, o ato de avaliar é um processo que não se limita a aplicações de testes pontuais, como exemplo, aplicações de provas parciais e bimestrais. Diante disso, compreende-se que não se consegue verificar o aprendizado do educando por meio de um único instrumento avaliativo, já que o ato de avaliar é um processo contínuo que pode ser realizado através de observações e análises rotineiras, tal como, ao analisar o desempenho e participação do aluno no momento da aula.

Deste modo, é importante entender que o processo de ensino e aprendizagem deve ultrapassar a superficialidade do senso comum que possam ter os discentes e proporcionar uma reflexão contínua do conteúdo. Segundo Tiba (2006), a memorização, que ele denomina de “decoreba”, resulta em uma “indigestão do aprendizado”, ou seja, o discente irá apenas reproduzir informações e ideias e não irá produzir conhecimento.

[...] Se continuarmos incentivando a formação de um sujeito que só treina, que só decora e que se exercita para ser um depósito de informações, mas que não faz uso consciente da linguagem estaremos construindo um sujeito que não será capaz de interpretá-la criticamente. E desse modo, estaremos colaborando para a formação de um sujeito não crítico, não engajado, não transformador de sua realidade (ABREU; BAPTISTA, 2011).

Com isso, entende-se que a educação pode proporcionar o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania.

Entende-se como formação cidadã um conjunto de ações possibilitadas no ambiente educacional: o acesso ao conhecimento; a constituição do sujeito (valores e atitudes); o agir e o posicionar-se no mundo de forma consciente e crítica; o contato com outras formas de interação através da linguagem; a oportunidade de debater e de compreender as desigualdades, relações de poder, na sociedade como um todo; entre outros. (ABREU, 2011, p.23).

Uma forma de proporcionar essa formação cidadã é justamente a abordagem do(s) letramento(s) nas práticas de ensino e aprendizagem no contexto escolar, principalmente.

Portanto, a presente investigação busca trazer uma reflexão sobre o que se entende por letramento(s) crítico (s) e como essa abordagem nas avaliações pode produzir impactos positivos na formação de futuros técnicos em edificações do Campus Salgueiro.

2. EM BUSCA DE DEFINIÇÕES

2.1 Letramento

Neste trabalho, faz-se importante debater e esclarecer a abordagem do(s) letramento(s) nas práticas avaliativas, correlacionando-o a ação crítica e cidadã dos educandos, pela importância desse elo para a formação de sujeitos que irão agir no mundo de forma crítica e autônoma. Desta forma, trabalhar segundo a perspectiva do(s) letramento(s) significa compreender a participação do indivíduo em práticas sociais em que se usa a escrita e a leitura (KLEIMAN, 2005).

Segundo Soares (2002), o termo letramento (s) pode ser entendido como “as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade” (p.144). Com isso, compreende-se que o letramento possibilita justamente o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos aprendizes.

[...] A abordagem do letramento não consiste em ensinar a ler e escrever, mas sim em desenvolver essa e outras práticas de acordo com a localidade, cultura, intencionalidade discursiva, entre outros pontos, promovendo a inclusão social e ampliando o olhar interpretativo da linguagem que cerca o sujeito da linguagem (BENVENUTO; ABREU, 2013, p.5).

A abordagem do(s) letramento(s) não trabalha com a memorização de conteúdos, mas instiga os alunos a pensar, refletir, e formular suas próprias resposta diante de diversas situações em sociedade, dando-lhes, assim, autonomia de pensamento. Diante das demandas sociais, para que o sujeito tenha chances com a sociedade moderna é preciso que na sua formação seja incentivado a “saber pensar, escolher, comparar e produzir novas sínteses, individualmente e em grupo” (MORAN, 2007, p.8).

[...] Ser crítico e fazer uso consciente da linguagem é valioso no processo de capacitação de um profissional, porque promove essa autonomia, fazendo com que ele pense, reflita e conclua como agir em determinada situação, tornando-o assim, não meramente mais um indivíduo decodificador, mas sim um construtor e produtor ativo de seu conhecimento (ABREU, MORAIS, SILVA, 2014, p.7).

Assim, para que o discente consiga desenvolver as suas habilidades de leitura e escrita de forma crítica, entende-se que é necessário uma formação com a abordagem do(s) letramento (s), para que assim, consiga se posicionar diante das demandas sociais.

2.2 Avaliação

De acordo com Street (2014), no ato de avaliar além de averiguar quais conhecimentos foram adquiridos pelos aprendizes, deve-se questionar e analisar o que esses discentes fazem com tais conhecimentos em diferentes contextos sociais e culturais. Desse modo, entende-se que avaliar não se restringiria em saber o que os alunos conseguem memorizar e decodificar ao longo da sua vida escolar, mas o que esses fazem com tais conhecimentos em sociedade.

Logo, vale ressaltar que o professor não é o único detentor de saberes, pois cada discente possui traz consigo histórias de vidas e experiências em uma dada comunidade, ou seja, a aula não pode ficar limitada ao padrão “emissor de informações” (professores) e “receptor de informações” (alunos), porque ocorre trocas de experiências entre o professor e aluno. Assim, entende-se que a educação deve avançar para a construção de conhecimentos e não para a repetição de informações, que, de acordo com Tiba (2006), a informação trata-se de um determinado dado parado, enquanto o conhecimento é uma formação em ação.

Não se trata de testar apenas o desempenho do aluno de forma pontual, mas avaliá-lo de modo rotineiro, pois “Se quisermos medir, de fato, o conhecimento do aluno, isto é, quanto ele aprendeu, teremos de fazer avaliações pormenorizadas e extensas. Não daria tempo de cumprir o extenso conteúdo programático” (*Idem*, 2006, p.116). Nesse sentido Freire (2011) defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.47). Logo, compreende-se que as formas de avaliações pode instigar o aluno a pensar e refletir, trabalhar com a criticidade. Trabalhar

não com conceitos únicos, mas diante de ideias conseguir se posicionar de forma crítica.

3. ANALISANDO PONTES POSSÍVEIS: Processos metodológicos da pesquisa

Para o presente estudo, trabalhou-se com a pesquisa exploratória de cunho interpretativista; traduzindo-se como um estudo diagnóstico, pois se procurou observar, descrever, interpretar e refletir sobre os níveis de compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira (LE) dos discentes do nível médio integrado do curso de edificações do Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Campus Salgueiro.

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características (CERVO, et.al., 2006, p.61).

Cabe destacar, portanto, que esta investigação é um recorte de pesquisa do Programa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC Jr) realizada no Campus Salgueiro (IFSPE), intitulada: *Letramento(s) crítico (s): Uma abordagem social das práticas letradas em língua espanhola dos discentes técnicos em edificações*. Assim, essa pesquisa teve como participantes 12 alunos², sendo esses alunos das turmas do ensino médio integrado (1º, 2º, 3º e 4º ano) do curso técnico em Edificações do Campus.

Para a realização dos níveis de compreensão leitora foi necessária a confecção de um questionário e de um instrumento avaliativo. Esse questionário foi composto por oito questões, sendo essas elaboradas com o intuito de diagnosticar o perfil socioeconômico e de leitura em Língua Espanhola (LE) dos discentes. Ao passo que o instrumento avaliativo tratou-se de uma prova, em língua espanhola, que foi composta por quatro questões relacionadas a gêneros discursivos, nos quais os estudantes possuíam contato em sua formação acadêmica e profissional como técnicos em edificações.

Dessa maneira, a pesquisa foi disponibilizada entre os dias 26/04/2015 e 08/05/2015 aos discentes do curso de Edificações do IF-Sertão. Esses materiais foram disponibilizados

² A pesquisa foi amplamente divulgada durante o período descrito, mas apenas o quantitativo de doze alunos colaboraram com o estudo.

através do link <http://goo.gl/forms/QLCG6KjUWW> nas redes sociais como também houve a divulgação em cada sala, isso com o intuito de ter uma maior participação dos estudantes.

O link ficou disponível durante treze dias para que todos os alunos tivessem tempo suficiente para acessar a pesquisa. Assim, os discentes tiveram a liberdade de optar se queriam fazer parte da pesquisa ou não, ou seja, todos os alunos que responderam o questionário e a prova participaram de forma voluntária.

Outro ponto a ser salientado é que apesar das questões estarem escritas em espanhol, as respostas foram feitas em língua portuguesa, isso porque para o discente responder adequadamente a pergunta em português, esse tinha que compreender todo o enunciado da questão.

Para que o aprendiz consiga responder adequadamente as questões de uma prova, é necessário que antes, tenha identificado e interpretado as intencionalidades presentes no discurso. Compreender o discurso significa perceber a visão de mundo presente nele (CASSANY, 2006, p.33)

Com isso, para ser realizada a averiguação das concepções de leitura dos futuros técnicos em edificações do campus Salgueiro, a base teórica foi utilizada a perspectiva sociocultural proposta por Cassany (2006) e debatida por Abreu (2011) com relação as concepções de leituras: leitura das linhas (linguística), leitura entre linhas (psicolinguística) e leitura por detrás das linhas (sociocultural).

Desse modo, a pesquisa foi realizada em 2015 e envolveu alunos que tinham como média de idade de 16 a 17 anos. Vale ressaltar que como se tratou de uma pesquisa que envolveu seres humanos, esses foram orientados quanto ao termo de consentimento livre e esclarecido, no qual os pesquisadores desta investigação se comprometeram a manter sigilo das informações que possam identificar o aluno voluntário e expô-lo à comunidade. Além disso, os discentes tiveram as suas identidades preservadas, com a identificação sendo somente por meios das iniciais do nome.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No trabalho, a classificação proposta das questões teve como finalidade diagnosticar os níveis de compreensão leitora em língua espanhola dos discentes das quatro turmas de edificações existentes no Campus Salgueiro do ensino médio integrado, relacionando a perspectiva do letramento crítico e as concepções de leitura em espanhol como língua estrangeira (LE) - leitura das linhas, das entrelinhas e por detrás das linhas (CASSANY, 2006; ABREU, 2011).

✓ Concepção Linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura como decodificação • Conhecimentos metalinguísticos <p>(Texto como pretexto)</p>
✓ Concepção Psicolinguística	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura como interação • Conhecimentos metalinguísticos <p>(Texto contextualizado)</p>
✓ Concepção Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura como processamento sociodiscursivo • Conhecimentos Metalinguísticos (Texto contextualizado sociohistoricamente e discursivamente)

Fonte: Silva e Abreu (2014).

Ao empregar a divisão proposta, adotou-se a compreensão para as análises que na concepção linguística, a leitura é tida como uma decodificação, em que o aluno precisa apenas localizar a resposta no texto e descrevê-la da mesma forma. Assim, a concepção linguística aborda a superficialidade do texto de maneira pontual (leitura das linhas).

Na concepção psicolinguística existe uma interação entre o texto e o leitor, devido o aprendiz conseguir fazer associações e inserir conhecimentos de mundo para resolver a questão, neste caso, tem-se uma leitura das entrelinhas. Segundo Cassany (2006), são utilizadas estratégias essencialmente cognitivas na concepção psicolinguística.

Já na concepção sociocultural, além de trabalhar com conhecimentos de mundo, busca-se desenvolver a criticidade do aluno, com leituras por “detrás das linhas”, cujo intuito seja compreender as intencionalidades dos discursos de formas não passivas.

Assim, apresentadas as definições que nortearam a pesquisa, vale destacar que para este estudo, para efeito de recorte, será priorizado a perspectiva sociocultural³. Logo, conforme já exposto, além do questionário houve também a confecção e aplicação de uma prova em espanhol. Com a aplicação do instrumento avaliativo com gêneros/textos em língua espanhola relacionados à área de edificações, buscou-se acompanhar o desempenho dos alunos do nível médio de edificações, no ano de 2015, quanto ao nível de compreensão leitora associada ao letramento crítico em língua estrangeira.

Desta forma, a seguir será discutido os itens B, C e D que constituem a terceira questão do instrumento avaliativo (prova), com o intuito de se chegar a concepção que compreende a criticidade e posicionamento do discente (concepção sociocultural).

Assim, no item B (ver figura 1), percebe-se que esse adota características da concepção psicolinguística. O tema é apresentado na questão em língua espanhola e a utilização da imagem complementa a ideia abordada no texto, daí se solicita que o discente relacione o assunto do texto com a sua realidade, ou seja, com o meio que está inserido, que neste caso se refere a realidade do Brasil. Nota-se que para optar por um “sim” ou “não” o avaliado deve ter compreendido o texto em tela e associar ao seu conhecimento de mundo. Ao passo que no item C, que pode ser compreendido como uma continuação da resposta solicitada no item B, pois além de se posicionar com um “sim” ou “não”, foi necessário apresentar argumentos para justificar a sua escolha e respaldar a escolha entre “sim” ou “não”.

É diante dessa situação que ao compreender o texto e conseguir relacionar a sua realidade argumentando sobre sua escolha, entende-se, assim como Cassany (2006), que ocorre uma interação entre texto e leitor, ou seja, o que se entende por concepção psicolinguística (leitura das entrelinhas).

Já na pergunta da letra D, exige-se do educando uma postura crítica, requer sua visão sobre o assunto, ou seja, trabalha com a criticidade do sujeito. Este item apresentou características da concepção sociocultural, pois foi necessário o discente ter uma visão mais criteriosa, isso principalmente relacionado a sua área de atuação. Para responder a este item de forma adequada foi necessário possuir conhecimentos inovadores da área, e isso significa,

³ Para maiores informações ver artigo: *Avaliação e letramentos (s): A formação crítica em exames* (SILVA; ABREU, 2015).

estarem atualizados as inovações da sua área técnica de atuação; além de conhecer, o educando propõe novas medidas sustentáveis, isso implica ativar nos seus conhecimentos de mundo e principalmente na sua criticidade o entrelaçar com o acompanhamento nos avanços tecnológicos (ver a seguir o recorte da terceira questão da prova).

Desta forma, percebe-se que a formulação da terceira questão abordada na prova de língua espanhola foi feita com o objetivo de estreitar as ideias e possibilitar a criticidade do aluno, porque requer análises e associações do seu entorno social, análises das condições do Brasil para que possa ou não aderir a novas técnicas construtivas mais sustentáveis, isso seguindo uma argumentação.

Figura 2. Fonte: <http://goo.gl/1q9Mes>



3- O texto a seguir, apresentará uma nova medida que será trabalhada e aderida na Venezuela, com isso, deixa nas suas "entrelinhas" que essa ideia pode resultar na diminuição dos custos e desperdícios de materiais na hora de construir, além de inúmeros benefícios para o meio ambiente. Com base nestas informações e na imagem da Figura 2, responda as perguntas (A,B,C,D,E): A) Qual o processo está sendo usado para uma construção mais sustentável? *

VENEZUELA USARÁ AUTOS ABANDONADOS PARA CONSTRUIR CASAS. El gobierno utilizará, además, el hierro de las bicicletas y las motos para suplir el déficit habitacional. Ante el desplome en su producción de acero, el gobierno de Venezuela usará los vehículos abandonados para construir viviendas, en su intento por alimentar uno de los subsidios estrella creado por el fallecido Hugo Chávez. En el 2012, el gobierno venezolano levantó 250.537 viviendas a través de la Gran Misión Vivienda Venezuela (GMVV), pero tras la muerte de Chávez en el 2013, apenas entregó el 40 por ciento de su ambiciosa meta de 380.000. Ante la falta de materia prima, el gobierno de Nicolás Maduro ha emprendido un operativo para fundir autos y motos abandonados en acero corrugado para la construcción de viviendas. "Tras estas inspecciones se han enviado a la Siderúrgica Nacional 10.485 automóviles, 9.651 motos y 539 bicicletas, para un total de 20.675", dijo María Martínez, viceministra del Sistema Integrado de Investigación Penal. Esto pasa a la Gran Misión Vivienda Venezuela para construir 32.772 viviendas de 54 metros cuadrados logrando un apoyo con las cabillas (acero corrugado) para esas viviendas", agregó Texto disponible em: <http://goo.gl/T9aKbl>

Acessado em: 12/08/2014.

B) Em sua opinião, o Brasil poderia aderir a esta nova tecnologia construtiva? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

C) Marcada a opção "SIM" e/ou "NÃO" na questão anterior, justifique a sua resposta. *

D) Ainda sobre o tema sustentabilidade, quais outras formas que se tem hoje em dia e que você conhece, que podem ser aplicadas na construção civil com o intuito de gerar uma diminuição tanto nos custos a pequeno e/ou médio prazo como nos impactos ambientais? *

Figura 1. Recorte do instrumento avaliativo aplicado para a pesquisa. Fonte: Silva e Abreu (2015).

A seguir, encontram-se algumas respostas confeccionadas pelos futuros profissionais de edificações que participaram da pesquisa.

"Incorporação de vidro, plástico, borracha, e qualquer outro material que possua um grande período para decomposição" (A2 – EM3)⁴

"A instalação e uso de equipamentos que promovem a reutilização de água nas construções são um grande diferencial das construções sustentáveis, já que os mesmos promovem a redução do consumo de água. Existem atualmente tintas que são capazes aumentar a iluminação de um ambiente utilizando apenas a luz proveniente do sol. Esta é uma forma de economizar energia, principalmente nos períodos diurnos" (A5– EM4)

"A utilização de placas solares, telhados verdes e/ou ecológicos, a posição que se escolhe no momento de se construir a edificação, uma vez que optando de

⁴ Para uma melhor exposição do corpus, e preservação da identidade desses, utiliza-se a letra A (aluno) seguida de uma numeração ao lado que indica a ordem da análise (A1, A2, A3, ...); além de estarem identificados com as letras EM, mais numeração, para reconhecimento a qual nível de ensino (EM1 – 1º ano do ensino médio; EM2 – 2º ano do ensino médio; EM3 - 3º ano do ensino médio).

forma correta a direção da casa, você utiliza de forma mais eficaz a luz solar”
(A7 – EM3)

“Casas pré-fabricads de pvc” (A8 – EM2)

“Reciclar materiales, y tratar en lo posible reutilizar los materiales, debido a que el área de la construcción y de la naturaleza que lleva” (A10 – EM1)⁵

“A reutilização de resíduos de construção e demolição na produção de novos material para a própria construção” (A12 – EM3)

De acordo com o pensamento exposto pelos alunos, conclui-se, portanto, que esses demonstraram compreensão sobre o tema abordado na questão, sugerindo nas suas respostas a implantação de “placas solares, sistemas de reutilização de água, telhados verdes” como divulgado acima. Assim, demonstraram ter compreendido o enunciado da questão e possuir conhecimentos tecnológicos na sua área de atuação. Contudo, os efeitos esperados de uma argumentação melhor justificada e embasada não foi possível notar, com exceção A5 e A7 que já demonstram ter indícios dessas marcas argumentativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi apresentado nesta investigação, é possível concluir a importância de se trabalhar o letramento nos métodos avaliativos no contexto educacional, isso como um meio de formar sujeitos para agir no mundo com criticidade e autonomia. Entende-se, portanto, que o discente tendo o contato com o letramento em sala de aula, lhe

⁵ É importante ressaltar que as respostas foram transcritas da mesma forma que foram elaboradas pelos alunos na íntegra e que os “erros” são de responsabilidade dos pesquisados. Além disso, mesmo o instrumento avaliativo afirmando que as respostas poderiam ser dadas em Língua Portuguesa (LP), alguns alunos se sentiram mais a vontade de responder em Língua Espanhola (LE).

proporcionará um desenvolvimento diferenciado, pois além de ter conhecimento, esse saberá usar estando em sociedade.

Logo, deve ser ressaltado que entende-se para esta investigação que avaliar o letramento não deve e nem será medido por meio de um único instrumento avaliativo, mas é a série de continuidade de práticas vivenciadas que possibilitam trazer e vivenciar uma educação libertadora conforme pregava Freire (1989).

Dessa forma, neste estudo, após o mapeamento, foi possível diagnosticar os níveis de compreensão leitora dos futuros profissionais de edificações do campus Salgueiro. Conclui-se que é possível criar elos entre letramento e instrumentos avaliativos no ensino médio, como uma forma de desenvolver uma educação que ultrapassa repetições de pensamentos, mas instiga o educando a pensar e refletir, resultando assim, na produção de saberes.

Por fim, os pesquisadores deste trabalho agradecem o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano- Campus Salgueiro, por proporcionar através de programas como o PIBIC Jr que alunos do ensino médio tenham o contato e possam vivenciar experiências de pesquisa no mundo científico. Além disso, os pesquisadores agradecem ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais Tecnológicas (GEPET), pelas oportunidades de debates e construção de conhecimentos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ABREU, K. F; BAPTISTA, L. M. T. R. Reflexões sobre a Habilidade de Leitura no Ensino de Língua Estrangeira: O Que Dizem os Documentos Governamentais? **Revista eletrônica HELB**, Ano 5 - nº 5 - 1/2011. Disponível em: <http://goo.gl/1oqEiP>. Acesso em 10/01/2015.

ABREU, K. F; MORAIS, H. T. F; SILVA, M. R. V. Eventos de letramento (s) em português e em espanhol: a abordagem crítica na área de edificações. In: **Anais do I Colóquio de Análise do Discurso** (CNAD), 2014, Pau dos Ferros: UERN: 2014.

BENVENUTO, E.V.; ABREU, K.F. Práticas de leitura e escrita em LE: o perfil de alunos do ensino médio tecnológico. In: *Anais do II Colóquio GEPPELE: Novos rumos na formação do professor de espanhol*. II Colóquio Geppele, Fortaleza, UFC, 2013

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

CERVO, A.L. *Metodologia científica*. 6ªed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KLEIMAN, Â. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo: Novos paradigmas na educação**. 18 ed. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO (S): vivenciando espaços de formação cidadã

Jiovana Katarina Carvalho de Oliveira⁶
 Antônia Aparecida Barros Alencar Correia⁷
 Luiz Antonio Ferreira Soares⁸
 Kélvya Freitas Abreu⁹

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar conceitos sobre o letramento e demonstrar a importância da utilização de sua prática para a formação cidadã. Tendo em vista que as práticas pedagógicas da educação brasileira não são tão estimulantes quanto ao incentivo de os alunos buscarem, de maneira autônoma, conhecimentos em determinadas matérias, como por exemplo, o Português (ABREU, 2011; DEMO, 2010). Assim sendo, recorre-se, para este estudo, desmistificar o caráter pesquisador e extensionista de discentes de ensino médio integrado ao se utilizarem de práticas de letramento em projetos que possam auxiliar crianças e jovens estudantes de suas cidades, principalmente aqueles que se situam em uma localização com menos recursos, na compreensão e no modo de utilização de gêneros textuais nos diversos contextos sociais, a fim de torná-los cidadãos críticos e autônomos, incentivando sua interação em sociedade. Desta forma, para esta investigação, parte-se do pressuposto que diferentes esferas literárias são ótimas aliadas para o aprendizado do aluno. Portanto, utilizar-se-ão dois gêneros literários: a poesia e o cordel, já que ambos tratam o lado da sensibilidade e da emoção, provocando os sujeitos para um posicionamento. Logo, os alunos buscarão aprender ainda mais, uma vez que têm maior facilidade em aprender quando se trata de algo lúdico e inovador. Portanto, trazendo práticas de letramento como essas (CASSANY, 2006; ROJO, 2005); como o contato que o sujeito faz com múltiplos gêneros e com as diversas funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida (SOARES, 2005), destaca-se que haverá a possibilidade de estarmos provocando os alunos a embarcarem em um novo mundo de aprendizado que antes estava impossibilitado de ser visto.

Palavras-chave: Letramento(s); Gêneros textuais; Esferas literárias; Cidadania.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

⁶Bolsista voluntária do GEPET - Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais Tecnológicas e estudante do curso de Edificações Médio Integrado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *Campus* Salgueiro. E-mail: katarinajiovana@gmail.com

⁷Doutoranda em Educação, docente de língua portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *Campus* Salgueiro, orientadora do Projeto PIBEX do bolsista Luiz Soares e membro do GEPET. E-mail: aparecida.barros@ifsertao-pe.edu.br

⁸Bolsista do PIBEX - Programa Institucional de Bolsas de Extensão, integrante do GEPET e estudante do curso de Edificações Médio Integrado – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *Campus* Salgueiro. E-mail: luiz.ferreira.soares@hotmail.com

⁹Mestre em Linguística, docente de língua espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *Campus* Salgueiro e líder do GEPET – Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais Tecnológicas. E-mail: kelvya.freitas@ifsertao-pe.edu.br

A escola, na sociedade atual, apresenta papel de grande destaque, pois se trata de um espaço de desenvolvimento, de conhecimento e de produção do saber. Desta forma, as práticas de ensino que nela são estabelecidas possibilitam a formação de futuros cidadãos. E, ao ser possível trabalhar a linguagem como ponte e elo de construção crítica dos estudantes, fazendo-os se engajarem no mundo, é que o presente estudo ressalta a abordagem do letramento como uma aproximação fundamental na formação social do aprendiz. Aprendiz esse que fará uso em suas práticas comunicativas das habilidades de leitura e de escrita, engajando-se socialmente, tendo em vista que “fazer o uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, o levando a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico” (SOARES, 2005, p.38).

Além disso, a perspectiva do letramento propõe de igual forma que é possível a construção da visão crítica dos cidadãos, pois ao se utilizar de práticas de letramento associadas aos gêneros textuais expressos nos diversos contextos, o indivíduo possivelmente se tornará capacitado a participar ativamente em sociedade, por saber em que contexto utilizar suas habilidades de leitura e de escrita e ater-se que os discursos neles inseridos não são neutros. Deste modo, quando se tem contato com a linguagem, principalmente, por intermédio dos gêneros textuais é possível despertar a visão de cada indivíduo, ou seja, os gêneros, como textos que circulam no cotidiano, despertam um posicionamento ou tomada de ação de quem o produz ou o recebe.

Portanto, o presente estudo apresentará um desenvolvimento sobre os conceitos relacionados ao termo letramento, além de demonstrar como os projetos de Extensão e Pesquisa desenvolvidos por estudantes do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais podem auxiliar na expansão do letramento em sua comunidade, visto que o desenvolvimento desses projetos incentiva os estudantes em busca de conhecimentos sobre o seu ambiente social, além de fazer com que o mesmo compartilhe esses conhecimentos, adquiridos através das pesquisas, com sua comunidade. Desta forma, o presente estudo tem como ponto de referência um projeto de extensão, mais especificamente, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *Campus Salgueiro*, em que são trabalhados gêneros textuais – como a poesia e o cordel – em oficinas e eventos que contam com a participação dos estudantes da instituição PROAC na cidade de Salgueiro, e que tem

como objetivo despertar o lado da sensibilidade e da emoção do estudante, o incentivando a um posicionamento diante dos diferentes contextos apresentados em seu entorno social, além de provocar a busca autônoma por conhecimento, e possivelmente o desenvolvimento de sua visão crítica diante de suas ações em sociedade.

LETRAMENTO(S): EM BUSCA DE DEFINIÇÕES

Cabe ressaltar a definição proposta por este trabalho sobre letramento, apesar de não possuir uma definição específica, o termo **letramento** é, na maioria das vezes, interpretado e entrelaçado ao termo **alfabetização**, cabendo destacar que há alguns pontos que os diferenciam.

Segundo o *Mini Aurélio* (2000), dicionário de língua portuguesa, o termo *alfabetizado* significa "aquele que sabe ler e escrever" (p. 30) e *letrado* "aquele versado em letras" (p. 424). Contudo, a definição não nos parece clara e precisa, já que por ser uma terminologia nova no cenário brasileiro, tanto no universo acadêmico tanto no "chão da escola", letramento vem ganhando definições diversas principalmente à sua aplicação prática (ABREU, IRINEU, BAPTISTA, 2010). No entanto, ressalta-se para este escopo que o letramento aborda dimensões que vão muito além do fato de saber ler e escrever de um indivíduo, uma vez que esta abordagem de ensino engloba fatores sociais e culturais na aprendizagem das habilidades de escrita e leitura, fazendo com que o indivíduo utilize essas habilidades em diferentes contextos. Ao passo que alfabetizado "nomeia-se aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam" (SOARES, 2005, p.19), percebe-se que há uma distinção entre um indivíduo letrado e um alfabetizado.

Portanto, compreende-se, então, que o letramento é o uso da escrita e da leitura em práticas e habilidades sociais necessárias para o engajamento do indivíduo em um grupo social e para sua mobilidade dentro dele, ou seja, é o resultado prático do conhecimento adquirido ao se apropriar da leitura e da escrita (SOARES, 2005). Desta forma, quando um indivíduo torna-se letrado, ele passa a ter uma condição social e cultural diferente, pois ele muda sua maneira de observar a realidade e passa a mudar também suas ações em sociedade, o que pode resultar em muitas vantagens para seu desenvolvimento pessoal, pois, além de adquirir

um vocabulário rico, e com isso, uma oratória bem estruturada, cria-se um pensamento crítico e passa-se a participar do desenvolvimento da sociedade em que está inserido (STREET, 2014).

Com isso, percebe-se que o letramento apresenta duas dimensões: a *dimensão individual*, em que o indivíduo se apropria das práticas de escrita e leitura e a *dimensão social*, em que o indivíduo passa a exercer práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita (SOARES, 2005). Deste modo, o letramento estando entrelaçado a dimensão social do indivíduo, demonstra que possivelmente o mesmo utilize das práticas de escrita e de leitura para descobrir sua identidade e intervir na sociedade, diferentemente do alfabetismo, em que o indivíduo aprende a decodificar e codificar símbolos, mas não necessariamente faz uso em suas práticas cotidianas dessas habilidades adquiridas, com isso, percebe-se que o alfabetismo está associado a uma dimensão individual.

As práticas de letramento são de extrema importância no processo de construção do conhecimento de um estudante, pois quando se relaciona as atividades de leitura e escrita ao seu meio social, conseqüentemente ele irá sentir-se motivado a interagir em sala de aula e buscar, de forma autônoma, por mecanismos de conhecimento, o que o transformará em um cidadão ativo socialmente, visto que as habilidades de leitura e escrita são essenciais para sua comunicação e seu desenvolvimento pessoal.

É assim que a escola ganha papel de destaque nessa perspectiva, pois auxilia a formação do discente ao compreender a linguagem, engajando-o discursivamente. Dessa forma, tem-se a instituição escolar como o fator mais importante na formação de indivíduos letrados. A escola deve inserir práticas de ensino que trabalhem com textos do cotidiano dos alunos, visto que para se praticar a leitura e a escrita são necessárias habilidades de interpretação de mundo e reconhecimento de gêneros textuais¹⁰. Logo, nota-se que estas são práticas que englobam diversos aspectos que vão além da decodificação e codificação de símbolos, portanto são essenciais para o enriquecimento do conhecimento e para a construção do senso crítico do estudante.

¹⁰ Para este estudo gêneros textuais são compreendidos à luz da perspectiva bakhtiniana, pois tratam-se de espaço concreto da interação dos sujeitos, “onde visualizamos o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional dos enunciados ‘relativamente estáveis’ (BAKHTIN, 2000)” (ABREU, 2011, p.18).

2. LETRAMENTOS EM PRÁTICAS EXTENSIONISTAS

Vale destacar que o presente estudo trata-se de é um recorte do projeto de extensão¹¹, intitulado: Agentes Literários: Disseminando Poesias para a Autorreflexão II. Esse projeto de cunho socioeducativo na área da educação tem como objetivo estimular crianças e adolescentes a adentrarem no mundo da poesia, tornando os assim, cidadãos crítico-politizados. Assim, as crianças beneficiadas pelo referido projeto são discentes do PROAC - Projeto Comunitário de Atendimento a Criança e ao Adolescente, uma organização não governamental fundada em 17 de fevereiro de 1992, por Padre Remi de Vettor. Essa instituição é mantida por meio de doações e prossegue em funcionamento até os dias atuais.

Deste modo, ressalta-se que os programas destinados aos discentes do IF Sertão Pernambucano – Campus Salgueiro, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, possibilitam vivenciar e integrar comunidade e escola, fazendo que os próprios alunos de nível médio possam engajar-se, atuarem no meio acadêmico e social por meio dessas experiências. Assim, em um projeto como este foram aplicadas diversos tipos de atividades que remetem a práticas de letramento, trabalhando o lado perceptivo dessas crianças sob a mediação de um discente (bolsista) do IF e da orientadora também do IF. Focaram-se inicialmente nas poesias de maneira lúdica, visando mostrar um novo mundo para esse público, elevando a autoestima da comunidade que recebia o projeto através da educação¹².

Assim, como artifício de sair da rotina em sala de aula, foi pensado em uma atividade lúdica e produtiva para assim, impulsionar os alunos ao estudo. Logo aplicar OFICINAS DE POESIAS é um meio e prática de letramento que deve ser considerado relevante em sala de aula, já que este funciona como um estímulo para a leitura/produção e compreensão de textos. Valendo-se deste pressuposto e dando prosseguimento a proposta do projeto de extensão, foi aplicada uma oficina de poesias no IF - Sertão PE Campus Salgueiro com o intuito de observar/perceber como a utilização desta prática de letramento pode desempenhar um

¹¹ Programa Institucional de Bolsas de Extensão – nível técnico, promovida pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – Campus Salgueiro.

¹² Cumpre sinalizar ainda que as crianças e adolescentes da PROAC também são alunos de alguma rede de ensino da região de Salgueiro.

papel auxiliador na formação de estudante desses alunos, para assim, poder de fato avaliar quais resultados são relevantes para estimular o desempenho do aluno.

Portanto, a oficina de poesias realizada no dia 15 de março de 2016 teve como principal objetivo perceber a utilização de práticas de letramento como meio de “alavancar” o potencial de aprendizado desses alunos¹³. Para tal, a colaboração de vários segmentos da instituição onde é o locus do projeto somado ao IF Campus Salgueiro contou com a presença de estudantes, professores e técnicos da comunidade educacional.

2.1 VIVENCIANDO AS PRÁTICAS

Neste estudo, cabe refletir que a metodologia “tradicional” de ensino, na qual o docente é o único detentor do saber, excluindo as participações dos discentes, apartando-se ainda do contexto sociocultural onde a escola está inserida e buscando-se focar em conhecimentos memorísticos de fórmulas e/ou conceitos, vem sofrendo severas críticas bem como vem apresentando alguns resultados insatisfatórios em relação à aprendizagem dos alunos. Prova disso são os resultados em exames governamentais, tais como: PISA¹⁴, SAEB¹⁵, Provinha Brasil, entre outros.

Consciente de que a educação em nossas escolas está necessitando de novas formas de mediar o conhecimento, bem como estimular o aluno cidadão a embarcar no mundo do ensino e da aprendizagem, torna-se urgente que a metodologia usada em sala de aula seja mais atraente, produtiva e menos repetitiva. O presente estudo destaca alguns pontos que podem auxiliar a prática docente a contornar essa situação crítica, despertando e redescobrando essa vontade insaciável que temos, como seres humanos, de aprender, mas que algumas vezes fica oculta, já que os agentes responsáveis por nos motivar a embarcar no novo mundo de ensino e da aprendizagem também se encontram desmotivados a mediar e a buscarem ainda mais conhecimentos.

¹³ O projeto em um período de um ano faz visitas quinzenais a PROAC, desenvolvendo assim, as práticas de letramentos propostos. Contudo, a efeito de recorte, optou-se por exemplificar um desses momentos.

¹⁴ Pisa: Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

¹⁵ SAEB: Sistema de avaliação da educação básica

Portanto, do ponto de vista do aluno, sobretudo em uma sociedade que modifica sua forma de ver e pensar o mundo em instantes (sociedade digital e informatizada), as aulas devem instigá-los a se sentirem produtores e consumidores do conhecimento, não somente reprodutores (FREIRE, 1989; ROJO, 2009; ABREU, 2011). Aulas desse tipo são taxadas como “chatas” por a maioria dos estudantes que as presenciam; não que o método tradicional de aulas não funcione, mas é preciso se reinventar para que o rendimento adquirido por o aluno tenda a crescer e a ser mais significativo. Faz-se necessário, então, que se recorra a novas práticas de letramento, as quais permitam a esses estudantes desencadear seu potencial que muitas vezes fica escondido dentro de si.

Dessa forma, buscando dinamizar a prática do ensino, a poesia se torna um forte aliado nessa jornada de busca por conhecimento e incorporação de inovação em salas de aula. Utilizar-se de novas práticas de ensino será um desafio constante para o professor que não se satisfaz e não se acomoda em permanecer naquela rotina de sempre.

Então, compreendendo a poesia como uma prática de letramento, como um dos mecanismos que pode ser trabalhado tanto em sala de aula, como para dar uma nova visibilidade ao ensino. Essa abordagem de ensino pode ajudar os alunos a refletirem, a despertarem os sentimentos interiores e aflorando-os a se tornarem alunos com capacidade de aprendizado maior. Portanto, o IF Sertão-PE Campus Salgueiro recorre para este estudo, desmistificar o caráter pesquisador e extensionista de discentes de ensino médio integrado ao se utilizarem de práticas de letramento em projetos que possam auxiliar crianças e jovens estudantes de suas cidades, principalmente aqueles que se situam em uma localização com menos recursos, na compreensão e no modo de utilização de gêneros textuais nos diversos contextos sociais, a fim de torná-los cidadãos críticos e autônomos, incentivando sua interação em sociedade.

Desta forma, para esta investigação, parte-se do pressuposto que diferentes esferas literárias são ótimas aliadas para o aprendizado do aluno. Portanto, serão utilizados dois gêneros literários para este recorte, a saber: a poesia e o cordel, já que ambos tratam o lado da sensibilidade e da emoção, provocando os sujeitos para um posicionamento. Vejamos essa provocação feita pelo autor Fernando Pessoa, em seu poema “Tenho tanto Sentimento”:

Tenho Tanto Sentimento

*Tenho tanto sentimento
Que é frequente persuadir-me
De que sou sentimental,
Mas reconheço, ao medir-me,
Que tudo isso é pensamento,
Que não senti afinal.*

*Temos, todos que vivemos,
Uma vida que é vivida
E outra vida que é pensada,
E a única vida que temos
É essa que é dividida
Entre a verdadeira e a errada.*

*Qual porém é a verdadeira
E qual errada, ninguém
Nos saberá explicar;
E vivemos de maneira
Que a vida que a gente tem
É a que tem que pensar.*

Poesias. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1942 (15ª ed. 1995).

Como relatado no poema de Fernando Pessoa, estamos repletos de sentimentos e emoções dentro de nós, sentimentos que algumas vezes não é possível detectar, porém trabalhando essa esfera literária com estudantes do ensino fundamental/médio será possível que se redescubram, até mesmo aflorando essa “outra vida” que existe em cada um de nós. Trabalhando poemas com temáticas diferentes, podemos provocá-los e conscientizá-los sobre qualquer tema. A poesia, então, torna-se uma ferramenta essencial para estimular o aprendizado e como consequência, a autorreflexão nesses alunos.

Assim sendo, o recorte que ora se apresenta teve como local o auditório do IF Campus Salgueiro, fazendo com que os discentes da PROAC vivenciassem um momento de Oficina de Poesias. Logo, primeiramente, o mediador, neste dia o poeta Maviael Melo¹⁶, ensinou a todos os participantes, o que seria cordel, bem como o método de fazê-lo; o objetivo era que ao final da referida oficina, os participantes estivessem aptos a escrever e declamar seus próprios cordéis. Ao decorrer do encontro o poeta Maviael Melo tocava algumas músicas de sua autoria, ao passo que era questionado pelos discentes o que seria cordel; na busca por a definição, foi perguntado aos alunos, o que para eles é cordel. Nesta troca de experiências e vivências, alguns disseram “poesia” outros responderam “rimas, versos” inclusive, alguns disseram corda! E decifraram o enigma, pois sim, cordel é poesia; porém há um diferencial na nesta, já que cordel ficou mais conhecido por ser poesia em rimas, e também, por ser colocada em formato de folhetins e posto em uma corda.

Assim que foi explicado o que é cordel, foi ensinada uma técnica para produção desse denominada sextilha. Essa técnica é utilizada por diversos cordelistas na preparação de suas obras. Com essa técnica é possível haver rimas, musicalidade e sentido dentro do cordel! Uma técnica que todos ficaram ansiosos para praticarem. O poeta explicou ao público sobre como usar as sextilhas para fazer um cordel de qualidade e todos foram produzir cordéis com esse tipo específico com temas variados sugeridos pelo poeta. Para isso, foram formados grupos, nos quais foram dados diferentes temas a cada um, e cada grupo acabou produzindo um cordel diferente, como por exemplo:

MEIO AMBIENTE

O nosso meio ambiente

Está com poluição

Precisamos nos unir

Para parar a destruição

É papel da sociedade

Trabalhar com união.

X X X

Não jogue lixo na rua

Fique sempre em alerta

Economize água

¹⁶ O projeto conta ainda com parcerias com poetas, cordelistas, pesquisadores locais para auxiliar a execução do projeto. Vale ressaltar que o projeto integra também o GEPET – Grupo de estudos e pesquisas em práticas educacionais tecnológicas.

Não deixe a torneira aberta

Essa é uma verdade certa.

Se não a água vai acabar

Autores: Cicero Erycleferson, Lucas Matheus, Breno Matheus, Wellington Gabriel, Tainá Maria, Enzo, Valdenizo, Talita.

EDUCAÇÃO

A educação é para todos

Para crescer precisa de força

Ela é relevante para a nação

Ela traz muita união

Pois é muito importante

Ela é uma grandeza

Para a nossa compreensão

Para nós uma boa atenção

Ela nos estimula

Ela nos educa bem

Para ser um bom cidadão

E é para todos uma paixão.

X X X

Autores: Gabriel, João Vitor, Luciana, Lívia, Lara, Samuel e Erica.

Após o término da elaboração dos cordéis, os mesmos foram transcritos para cartazes. Ocorreu então, a apresentação em forma de declamação por parte dos alunos do PROAC e também por os demais participantes. Todos os grupos apresentaram seus cordéis com temas diferentes, alguns temas inclusive, bem atuais e polêmicos. E por fim, houve o encerramento da oficina, com um momento de despedida que foi gratificante para todos os participantes.

Nota-se que práticas de letramento, como a citada anteriormente, possibilitam o desabrochar intelectual de crianças e adolescentes. É possível perceber que havendo a dinamização em práticas como essa, ocorre o maior aproveitamento do conhecimento por parte dos alunos, já que a vontade de aprender é estimulada e potencializada, tornando-os mais produtivos e entusiasmados com a prática da educação.

3. CONCLUSÃO

Com base nas perspectivas e resultados obtidos por esse projeto, é possível perceber que dentre os vários tipos de educação, para haver o maior rendimento/entendimento por parte do aluno, faz-se necessário que se pratique práticas que aproveitem ao máximo o rendimento do aluno. Logo práticas de letramento são aspectos consideráveis de se trabalhar, sabendo que assim, o rendimento do estudante tenderá a progredir significativamente. Uma vez visto que alunos do ensino médio integrado podem ser auxiliares no processo de letramento, é possível perceber que trabalhar estas práticas, tanto com alunos do ensino fundamental, quanto do ensino médio, estar-se-ia portanto os preparando para o futuro, tanto acadêmico, como social. Logo estes alunos seriam portanto mediadores de práticas educacionais.

Sendo assim, tendo em vista que o letramento engloba fatores sociais, culturais e políticos de uma determinada sociedade em um determinado tempo histórico, percebe-se que o mesmo é um grande aliado na formação de cidadãos, pois essa abordagem de ensino pode possivelmente tornar indivíduos capazes de utilizar habilidades de leitura e escrita para tomar consciência do meio em que vivem, além de fazê-los criar suas próprias percepções, fazendo-os a participarem ativamente do desenvolvimento de sua sociedade.

Também foi possível perceber que, a educação está acessível a todos, algumas vezes com mais dificuldades no ensino e na aprendizagem, porém se trabalharmos em conjunto podemos deixá-la menos complexas, menos inoperantes uma vez que, segundo Brandão (1981, p.07): “Ninguém escapa da educação. [...] Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias Educações”. Como relata Brandão, a educação está em toda parte, basta apenas percebê-la para a disseminação e propagação da mesma, para que assim, ela se torne um agente ativo na formação crítico-reflexiva.

REFERÊNCIAS

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

ABREU, K. F.; IRINEU, L.M.; BAPTISTA, LÍVIA M.T.R. Letramento(s) e multiletramento(s): conceitos, práticas e reflexões no ensino de língua portuguesa. IN: **VII Colóquio Nacional de Professores de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura**, 2010, Pau Dos Ferros: UERN, 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

CASSANY, D. **Tras las líneas** - Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

DEMO, P. **Saber pensar é questionar**. Brasília: LiberLivro, 2010.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Lisboa: Ática, 1942 (15ª ed. 1995).

ROJO, R. **Letramentos múltiplos:** escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2.ed. 10 reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

O USO DO *STOP-MOTION* COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO EMI

Joaracy Lima de Paula¹⁷

Joseara Lima de Paula¹⁸

Ana Lúcia Sarmiento Henrique¹⁹

RESUMO: O presente trabalho se configura como um relato de experiência de um projeto de ensino desenvolvido na disciplina de Geografia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no *Campus* João Câmara, com quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado, dos cursos técnicos de Informática, Eletrotécnica e Administração, no segundo semestre do ano letivo de 2015. O referido projeto foi motivado pela necessidade de fomentar reflexões, dinamizando o ensino da geografia e tinha como objetivo favorecer o processo de autogestão da aprendizagem por parte dos estudantes. Para tanto, fez-se uso da técnica de animação *stop-motion* como ferramenta pedagógica de autogestão da aprendizagem. A fim de alcançarmos o objetivo central, buscamos integrar nesse projeto atividades de ensino, pesquisa e extensão. As atividades de ensino orientaram as atividades de pesquisa sobre o conteúdo a ser abordado nas animações, previamente sorteado, além de fornecerem os elementos básicos para o planejamento e construção dos vídeos com a técnica *stop-motion*. As atividades de pesquisa foram utilizadas pelos estudantes para apropriação do conhecimento já produzido em relação ao conteúdo de sua animação. Para a atividade de extensão, decidiu-se pelo compartilhamento das animações, produzidas pelos estudantes, em um canal no *YouTube* construído para fomentar a reflexão de outros sujeitos a partir de animações de curta duração. O trabalho resultou na produção de 22 animações, cuja duração média é de 1 minuto e 30 segundos, que abordaram os temas: contraste entre a abundância e a escassez de água no Brasil; degradação das águas oceânicas; ilhas de calor e microclima urbano; aquecimento global; e, degradação dos grandes biomas pela ação humana (desmatamento e poluição atmosférica). Ao final, percebemos que essa técnica de animação empregada no ensino de geografia como ferramenta pedagógica é capaz de suscitar a reflexão dos sujeitos sobre conteúdos explorados e estimular sua criatividade, pois requer estudo, planejamento e ação para que a animação seja construída.

Palavras-chave: *Stop-motion*. Prática pedagógica. Ensino de Geografia. Ensino Médio Integrado.

1 INTRODUÇÃO

¹⁷ Mestranda em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e Professora da Rede Municipal de Natal/RN e de Parnamirim/RN; jolipa7@hotmail.com.

¹⁸ Mestre em Geografia (PPGe/UFRN), Professora da Rede Municipal de Natal/RN e Professora Substituta no IFRN, *Campus* João Câmara; josearageo@yahoo.com.br.

¹⁹ Doutora em Educação pela Universidad Complutense de Madri (Espanha), Professora do IFRN, *Campus* EaD; ana.henrique@ifrn.edu.br.

Em pleno século XXI, vemos diante de nós inúmeros problemas possivelmente impensados séculos atrás, mas todos eles são consequências das ações humanas sobre o mundo em que vivemos, a partir de uma perspectiva desenvolvimentista embasada no sistema capitalista de produção. Por isso, esses problemas não se limitam ao século presente. Eles tiveram origem em concomitância com a evolução da espécie humana, agudizados pelo surgimento do capitalismo e sua reestruturação ao longo da história e se estendem junto com ele.

Os problemas aos quais nos referimos são de diversa ordem e natureza. Distorções que a sociedade na era do desenvolvimento técnico-científico-informacional²⁰ ainda não conseguiu extinguir. Ao contrário, esse desenvolvimento acelerou e aprofundou alguns desses problemas, para não dizer que também criou outros, ou seja, a modernização produziu uma série de riscos que ameaçam a sobrevivência das variadas espécies existentes no planeta. Refletir a respeito, rever conceitos e atitudes emerge como uma necessidade do nosso presente.

A formação humana integral, omnilateral, também pressupõe reflexões dessa natureza, uma vez que elas permitem ao sujeito perceber-se inserido nas relações sócio-históricas que interferem sobre o meio ambiente. Reconhecimento necessário também à formação profissional, tendo em vista o caráter ético, responsável, consciente e cidadão de sua intervenção na sociedade. Ao voltamos nosso olhar para o Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a necessidade de reflexões sobre o meio ambiente se amplia.

Trabalhar, então, com animação, que é uma arte multimídia, se constitui em uma oportunidade de explorar os multiletramentos dos sujeitos em formação. Instigados pelo cenário ambiental do século XXI e motivados pela necessidade de fomentar reflexões, dinamizando o ensino da geografia, foi que nasceu a ideia de construirmos o projeto intitulado *O uso do stop-motion no processo de ensino-aprendizagem da Geografia*.

O referido projeto foi desenvolvido com quatro turmas de alunos do 1º ano do EMI, no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no *Campus* João Câmara. Esse projeto foi realizado com uma turma do curso de

²⁰ O termo “desenvolvimento técnico-científico-informacional” foi cunhado por Milton Santos e é discutido, dentre outras obras, no livro “O Brasil: território e sociedade no início do século XXI” (2011). Esse termo é usado pelo autor para caracterizar a união entre ciência e técnica que se deu a partir de 1970, desencadeando mudanças no território brasileiro, e que ganhou força com os recursos da informação em meio ao período de globalização.

Eletrotécnica, duas de Informática e uma de Administração, nas quais a professora Joseara Lima de Paula ministrava a disciplina Geografia. Esse trabalho tinha como objetivo favorecer o processo de autogestão da aprendizagem por parte dos estudantes, favorecida pelo uso da técnica de animação *stop-motion* como ferramenta pedagógica.

A execução do projeto compreendeu o período de 15 de dezembro de 2015 a 04 de março de 2016, correspondente ao 3º bimestre do ano letivo de 2015²¹, no *Campus locus* deste trabalho. Para tanto, buscamos no desenvolvimento desse projeto integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo os estudantes ativamente nesse processo. Foi, então, a realização desse projeto que resultou no presente artigo, relato de experiência.

2 A TÉCNICA *STOP-MOTION* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

No cenário global, com as transformações no campo das tecnologias comunicacionais, mudanças significativas repercutiram, consequentemente, sobre os letramentos dos indivíduos na sociedade.

Para Rojo (2009), as duas primeiras mudanças, que se correlacionam, dizem respeito à rápida intensificação e à diversificação da circulação da informação, tanto nos meios de comunicação analógicos, quanto nos digitais. De acordo com Rojo (2009), essas vertiginosas mudanças trouxeram implicações sobre os modos de ler, de produzir e de circular os textos nas sociedades, alterando-os.

A terceira mudança refere-se à diminuição das distâncias espaciais em decorrência das mídias digitais e analógicas (ROJO, 2009). E a redução nas distâncias geográficas repercute, por sua vez, sobre os elementos culturais e informacionais, desconstruindo identidades populacionais.

Finalmente, a quarta mudança mencionada por Rojo (2009) refere-se à multisssemiose, entendida como a pluralidade de modos de significar trazida para a leitura pelas possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico. A autora nos diz que diante das mudanças de produção e circulação de textos na sociedade, faz-se necessário relacionar a leitura do texto verbal escrito com um conjunto de signos de outras modalidades de

²¹ Em virtude de greves anteriores, o *Campus* João Câmara iniciou suas atividades referentes ao ano letivo de 2015 em 19 de maio de 2015 e encerrou em 05 de abril de 2016.

linguagem que o impregnam, pois, os textos multissemióticos ultrapassam os limites dos ambientes digitais.

As mudanças apontadas por Rojo (2009) refletiram-se também na escola. Além disso, com a universalização do acesso à escola pública, os letramentos escolares sofreram impactos pela entrada no espaço escolar de letramentos locais antes desconhecidos e, portanto, desvalorizados pela escola. Assim, continuar com práticas de leitura e escrita de textos limitados a gêneros escolares seria, no mínimo, incoerente, dada sua insuficiência. Tornava-se necessário, então, ampliar e democratizar os eventos de letramento.

Para Antunes (2001), a escola muda e o professor educador assume um fundamental papel diante das mudanças, enquanto artesão de inteligências, condutor de desafios, capaz de despertar relações interpessoais, trabalhar valores e solidificar consciências. Em consonância com esse pensamento, Rojo (2009) nos explica que:

Neste sentido, o papel da escola contemporânea seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, *polifônico* em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas *locais* com as culturas *valorizadas*, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais. (ROJO, 2009, p.115, grifos da autora).

A intenção é que a escola do presente século, que convive em meio a letramentos variados, estreite o contato dos alunos com os múltiplos letramentos. Isso para que se promova a participação dos sujeitos em variadas práticas sociais de utilização da leitura e da escrita e, nesse processo, forneça subsídios para que os alunos aprendam a fazer escolhas éticas e problematizem criticamente o discurso hegemônico. Assim, a escola formará cidadãos flexíveis, democráticos, protagonistas, multiculturais e políglotas em sua língua (ROJO, 2009).

Mas, para que essa intenção seja materializada na prática, Rojo (2009) destaca que se deve trabalhar com diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever). Essa autora ressalta ainda que o trabalho precisa ser pautado em situações reais, a fim de desenvolver competências básicas necessárias à consciência cidadã. Desse modo, a capacidade de criação e de análise desafiam o aluno a pensar e repensar as práticas sociais. Subjacente a essa perspectiva encontra-se o conceito de multiletramentos.

O conceito de multiletramentos articula a multiplicidade cultural das populações (produções culturais letradas formadas por textos híbridos de diferentes letramentos e de diferentes campos) e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos (textos compostos por variadas linguagens) por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012). Essas características requerem novas capacidades e práticas de compreensão e produção, que, no passado, eram dispensáveis. As tecnologias digitais são um exemplo disso, como Lorenzi e Pádua (2012) pontuam.

[...] as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de sons, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos – digital (uso de tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica de informação) – ou os múltiplos letramentos [...]. (LORENZI e PÁDUA, 2012, p.37).

Com os hipertextos e hiperlinks, fazem-se necessárias novas ferramentas e novas práticas tanto de produção quanto de análise crítica do que foi produzido e circula na sociedade; que favoreçam a percepção acerca do cruzamento de interesses mercantis, estéticos e comunicacionais dos textos publicitários, por exemplo. Portanto, “São necessários novos e multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 21).

A autora defende a necessidade de multiletramentos por reconhecer as características dos hipertextos e hiperlinks: são interativos e colaborativos; transgridem as relações de poder e de propriedade estabelecidas; são híbridos, fronteiriços e mestiços.

Segundo Lorenzi e Pádua (2012), uma prática pedagógica alicerçada na alfabetização em multiletramentos deve fazer uso da tecnologia como objeto de ensino, considerando que suas possibilidades de intervenção são multiplicadas ao utilizar ferramentas digitais. De acordo com essas autoras, com a utilização das ferramentas digitais,

É possível formar redes descentralizadas para incentivar a interação; trabalhar com imagens (fator que modifica o conceito de comunicação); navegar por textos da *web*; utilizar animação para simplificar atividades complicadas e propiciar aos estudantes o sentido de serem autores dos seus trabalhos, uma vez que tudo pode ser publicado e exibido na internet. (LORENZI e PÁDUA, 2012, p. 40).

Desse modo, as possibilidades desencadeadas pelo uso das ferramentas digitais são capazes de colaborar com a formação humana por via dos multiletramentos.

Para Belloni (2005), um dos imensos desafios no campo da educação é a imprescindível reflexão para a construção de conhecimento apropriado à utilização crítica dos dispositivos técnicos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Ou seja, refletir sobre o potencial das TIC, buscando a integração dos seus recursos de modo crítico e criativo, aproveitando ao máximo suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas é o desafio que adentra a escola marcando o presente.

Imbuídos por esse universo, entendemos que a escola é um espaço privilegiado de reflexão e vivência, sobretudo para a leitura crítica de mundo, independentemente do nível ou modalidade de ensino com a qual se trabalhe. Porém, defendemos que essa perspectiva ganha força ainda maior no cenário da Educação Profissional com vistas à formação para o mundo do trabalho, sobretudo no contexto do EMI, uma vez que pressupõe:

[...] uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p.2-3).

Essa formação deve considerar, portanto, o ser humano inteiro, formando-o tanto para executar quanto para pensar, dirigir ou planejar em sua atuação profissional, conforme defende Ciavatta (2005).

Para tanto, pensamos em transformar a sala de aula da disciplina de Geografia em um tipo de “academia de ginástica”, onde se exercita o cérebro a receber estímulos e desenvolver inteligência, recordando os ensinamentos de Antunes (2001). Por isso, os estudantes foram estimulados a pesquisar temas específicos, sorteados pela professora da disciplina, filtrar as informações essenciais e abordar o tema recebido a partir da animação com a técnica do *stop-motion*.

Compreendendo a importância de momentos vivenciais, o projeto reservou momentos para: orientação entre a docente da disciplina e os estudantes; minicurso sobre a técnica *stop-motion*; reunião em grupos e construção do material a ser apresentado; encontro

para a socialização dos vídeos produzidos; e, publicização dos vídeos em canal no *YouTube*²² para que outros indivíduos possam ter acesso e sejam instigados a refletir.

Escolhemos trabalhar com a técnica de animação conhecida como *stop-motion* por vislumbrarmos nela um elemento a ser explorado na perspectiva dos multiletramentos. Além de reconhecermos o *stop-motion* como um recurso midiático estratégico de comunicabilidade, sobretudo, para a educação ambiental de seus espectadores.

Para justificar essa escolha, recorremos a Barbosa Júnior (2011) quando nos diz que a animação é uma arte multimídia, pois combina diversas técnicas de produção. Segundo esse autor, o *stop-motion* é a mais antiga e, de fato, a verdadeira técnica de animação que ocorria pelo método de fotografar *frame a frame*.

Essa técnica surgiu na França, mais especificamente em Paris, no final do século XIX, por acidente, como falha técnica em uma das produções do mestre ilusionista George Méliès. Ao capturar algumas imagens na rua para produção de seus filmes, a câmera de Méliès parou por alguns segundos, congelando o movimento (PURVES, 2011). Esse acidente recriou um dos truques do ilusionista. Percebendo o feito, Méliès reconheceu a inovação e investiu em experiências cinemáticas variadas, criando novos mundos imaginários em torno da arte do movimento sintético, que seria conhecido posteriormente como *stop-motion*.

Conforme Purves (2011) resgata, a partir da destreza sobre a técnica, o mestre do ilusionismo não se limitava a criar filmes, mas recriava cenas documentais não capturadas por outras câmeras e também vendia produtos comerciais, fazendo uso da fantasia plena.

Nesse cenário, o *stop-motion* é definido como “a técnica de criar a ilusão de movimento ou desempenho por meio da gravação, quadro a quadro, da manipulação de um objeto sólido, boneco ou imagem de recorte em um cenário físico espacial” (PURVES, 2011, p.6). A ilusão do movimento se justifica pela leitura que o cérebro humano faz, pois “se duas imagens são suficientemente parecidas, o cérebro liga as duas, dando a impressão do movimento contínuo” (PURVES, 2011, p.7). Por isso, intenso trabalho é requerido de quem planeja e executa um projeto de filme a partir do *stop-motion*.

²² Esse canal pode ser acessado pelo endereço <<https://www.youtube.com/channel/UCsw53uHuNDgJZ9KRaaDhZ5w>>. Ele foi construído para compartilhar as animações utilizadas e também as construídas no contexto da pesquisa de mestrado intitulada “Educação Ambiental como elemento necessário à formação humana integral na Educação Profissional” e para além dela, como foi o caso das animações construídas a partir da realização do projeto *O uso do stop-motion no processo de ensino-aprendizagem da Geografia*.

Purves (2011) e Barbosa Júnior (2011), em concordância, destacam que a atração de multidões de espectadores se dá nesse universo do movimento, em decorrência do fascínio que desperta a visão de um objeto inanimado que se move/ ganha vida. O “[...] movimento é a atração visual mais intensa da atenção [...]” (BARBOSA JÚNIOR, 2011, p.28). Nesse truque, como se fosse num passe de mágica, porém “[...] resultante de um longo processo evolutivo [...]”, o filme ganha sua peculiaridade (BARBOSA JÚNIOR, 2011, p.28). E a relativa rusticidade sugere que uma mão humana esteve intimamente envolvida na sua construção.

Para aperfeiçoar suas produções, ao longo de sua experiência, Méliès agregou ao mundo dos brinquedos ópticos outras técnicas e materiais acompanhando o avanço tecnológico. De forma semelhante, fizeram alguns contemporâneos de Méliès, que marcaram a história da animação cinematográfica, no início século XX: Edwin Porter, Stuart Blackton, Émile Cohl, Ladislav Starewicz, Willis O’Brien, entre outros.

Apesar dos inúmeros recursos e técnicas de animação²³ que temos na atualidade para a construção de filmes, nesse trabalho, optamos pela adoção do *stop-motion*, pois ela demanda um trabalho artesanal rico em minúcias que pressupõem mais investimento de tempo e criatividade de seus mentores e executores do que com o uso de recursos tecnológicos de ponta. Além disso, com qualquer câmera fotográfica e um simples editor de vídeo no computador já se pode dar início à produção de uma animação. Tendo esses recursos em mãos, concebe-se a ideia, planeja-se o roteiro, selecionam-se os materiais necessários para construção das cenas a serem fotografadas, capturam-se as imagens, lançam-se as imagens no editor de vídeo, realizam-se os ajustes, incluem-se os efeitos (músicas, legendas, entre outros), define-se a velocidade de apresentação das imagens e a animação está feita.

Esse tipo simplificado de animação ainda hoje desperta a atenção e a curiosidade dos seus espectadores. Pela simplicidade em sua produção, pelo fato de exigir poucos recursos tecnológicos e pelo fato de ainda despertar a atenção do público, a selecionamos como técnica de produção de vídeos de curta duração, a qual os estudantes fizeram uso.

²³ Na atualidade, recursos como 2D, 3D e 4D têm dominado a arte da animação digital.

3 STOP-MOTION NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O projeto foi desenvolvido pela professora Joseara, conforme informado anteriormente, em parceria com a pesquisadora Joaracy, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN, *Campus* Natal Central, que desenvolveu sua pesquisa utilizando, dentre outras ferramentas, a técnica *stop-motion* para a confecção de vídeos de cunho ambiental com graduandos em Tecnologia em Gestão Ambiental, sob a orientação da prof^a D.ra Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

Para tanto, a professora da disciplina selecionou alguns temas de caráter ambiental para explorar com os discentes do 1º ano, durante o 3º bimestre. Os temas foram: águas no Brasil (contraste entre a abundância e a escassez); degradação das águas oceânicas (sobretudo Mar Aral e Mar Morto); ilhas de calor e microclima urbano; aquecimento global; degradação dos grandes biomas (ação antrópica de desmatamento e poluição atmosférica).

Selecionados os temas e organizado o projeto, a professora de Geografia fez sua apresentação às turmas, explicando a metodologia de trabalho e a forma de avaliação a serem utilizadas. Feito isso, as turmas se organizaram em grupos e cada qual recebeu, após o sorteio, um tema a ser trabalhado e representado por meio da animação. A partir disso, foi dada continuidade ao projeto.

As atividades de ensino orientaram as atividades de pesquisa sobre o conteúdo a ser abordado nas animações, além de fornecerem os elementos básicos para o planejamento e construção dos vídeos com a técnica *stop-motion*. Essas atividades foram desenvolvidas tanto em meio às aulas da disciplina quanto a partir de minicurso, com duração de 4 horas, ofertado, em dezembro de 2015, sobre a técnica *stop-motion* e dicas de fotografia para as turmas envolvidas. Nesse minicurso, foram abordados os aspectos históricos de surgimento da técnica e suas características de execução. Após isso, foram apresentadas dicas básicas para fazer boas fotografias.

As atividades de pesquisa foram desenvolvidas, principalmente, pelos estudantes para apropriação do conhecimento já produzido em relação ao conteúdo do tema recebido a ser representado em uma animação por eles construída. Com base nos estudos realizados pelos estudantes, os grupos se reuniam, planejavam a construção do seu vídeo e apresentavam as ideias prévias à professora da disciplina, que lhes orientava como melhorar.

Figura 1 – Minicurso sobre *Stop-motion* e Fotografia



Fonte: Fotografias retiradas pelas autoras (2015).

Após a realização do minicurso, os discentes tiveram o período de 2 meses para construir suas animações. Encerrado esse período, uma banca de avaliação foi organizada para que os vídeos fossem apresentados, o que ocorreu em fevereiro de 2016.

Figura 2 – Apresentação das animações construídas pelos estudantes



Fonte: Fotografias retiradas pelas autoras (2016).

A banca foi composta por três professores que avaliariam critérios distintos: conteúdo, aplicação da técnica de animação e qualidade das imagens usadas para compor o vídeo, conforme o Quadro 1 expõe.

Quadro 1 – Critérios utilizados para avaliação das animações

Professora responsável pela disciplina de Geografia	Professora responsável pela explicação sobre <i>Stop-motion</i>	Professor responsável pelas dicas sobre Fotografia
Organização, planejamento e execução De 0 a 3	Animação (aplicação da técnica) De 0 a 3	Fotografia (qualidade das imagens) De 0 a 2
Exploração do conteúdo De 0 a 7	Abordagem do tema De 0 a 2	Abordagem do tema De 0 a 3

Fonte: Elaboração das autoras (2016).

Em relação à apresentação dos vídeos pelos grupos, desde o minicurso, os estudantes foram orientados à relatarem para a banca como ocorreu o processo de planejamento e execução do vídeo, quais as dificuldades encontradas e qual a avaliação eles faziam de seu próprio trabalho.

Diferentemente dos demais avaliadores, membros da banca, a avaliação realizada pela professora da disciplina foi processual e final, pois ela acompanhou o desempenho e envolvimento dos estudantes ao longo de todas as etapas do projeto. Por isso, sua avaliação tinha um peso maior e somava até 10 pontos. A avaliação dos outros dois componentes da banca somava 5 pontos, cada. A média atribuída a cada grupo seria definida a partir da soma dessas 3 notas e sua divisão por 2, resultando na nota do 3º bimestre do grupo.

De acordo com as animações apresentadas pelos grupos, quando a banca solicitava e/ou orientava alguma mudança para a melhoria do vídeo, o grupo recebia o prazo de mais uma semana para devolver o vídeo após os ajustes e a sua média ser registrada.

Para a atividade de extensão, decidiu-se pelo compartilhamento das animações, produzidas pelos estudantes, em canal no *YouTube* específico construído para fomentar a reflexão de outros sujeitos a partir de animações de curta duração.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do *stop-motion* como ferramenta pedagógica se deu em virtude do caráter artesanal dessa técnica de animação, que requer planejamento e criatividade por parte de seus executores para atrair os expectadores. Além disso, é possível utilizar um *software* simples para se fazer a animação, como *Windows Movie Maker*, sem necessidade de gastos financeiros. Entendemos que empregado no ensino de Geografia, o trabalho com *stop-motion* é capaz de suscitar a reflexão dos sujeitos sobre conteúdos explorados, pois requer estudo da temática e planejamento para a construção do produto. Desse modo, fomenta a pesquisa, exercita o conhecimento e fortalece aprendizados.

Pelos relatos dos estudantes, no dia da apresentação, a maior dificuldade encontrada foi a reunião dos membros dos grupos para planejar e construir os vídeos. Em segundo lugar, em termos de dificuldade, estava o exercício criativo necessário para representar o tema sorteado por meio da animação, de forma clara e concisa, assegurando seus aspectos

principais. O domínio da técnica para a execução do vídeo e sua edição, ficaram em terceiro e último lugar nas dificuldades mencionadas pelos discentes.

Em relação à avaliação que os estudantes fizeram do trabalho realizado por eles mesmos, alguns citaram que, quando começaram a confecção dos materiais para a animação, não se sentiam capazes de fazê-la e outros achavam que não conseguiriam, mas se surpreenderam ao ver o trabalho finalizado. Foi unânime o reconhecimento de que a construção da animação demanda envolvimento em um vasto trabalho artesanal e requer um sólido planejamento. Com isso, passaram a respeitar os trabalhos dos demais colegas, colocando-se no lugar deles para entender o grau de dificuldade vivenciado na construção do vídeo diante do seu resultado final.

O trabalho resultou na produção de 22 animações, cuja duração média é de 1 minuto e 30 segundos, que abordaram os temas: contraste entre a abundância e a escassez de água no Brasil; degradação das águas oceânicas; ilhas de calor e microclima urbano; aquecimento global; e, degradação dos grandes biomas pela ação humana (desmatamento e poluição atmosférica). Isso demonstra que é possível trabalhar com essa técnica e que a mesma tem um rico potencial formativo.

Na dinâmica vivenciada percebemos que o trabalho mobilizou não apenas a criatividade e a capacidade intelectual dos sujeitos envolvidos, mas também aproximou os colegas de turma, pois pressupôs um trabalho em equipe. No processo de pesquisa e construção dos vídeos, grupos se reconfiguraram, alguns se uniram a outros e juntos somaram aprendizados. Assim, consideramos que aos estudantes foi dada a liberdade mediada de gerirem seu processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001. Fascículo 2.

BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. **A arte da animação**: técnica e estética através da história. 3. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011, 456 p.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 100p. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78).

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Revista Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, ano 3, nº 3, p.1-20, 2005.

Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.) **Multiletramentos na escola**. Parábola Editorial, 2012. Cap. 2.

PURVES, Barry. **Stop-motion**. Porto Alegre: Bookman, 2011. 200 p. (Animação Básica 2).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

PROJETO RADIOTEC: ambiente interativo para o ensino de língua e produção textual²⁴

Lucas Mariel dos Santos de Sá²⁵

Thiago Kevin Gomes Rodrigues²⁶

Iago de Sousa Fernandes²⁷

Victor Sousa Silva²⁸

RESUMO: As práticas sociais contribuem para a fixação de papéis sociais e construção de habilidades, dentre elas, a de produzir textos orais e escritos. Os textos nascem e obedecem ao rito das práticas de onde emergem. Os participantes atuam como consumidores e produtores de textos, e apreendem valores e ideologias indispensáveis à compreensão da própria prática e à formação do conhecimento capaz de tornar a produção textual significativa e contextualizada. Nesse sentido, a rádio escolar online do Colégio Técnico de Floriano/UFPI, Radiotec, baseada no conceito de letramento de Barton (2007) e Street (1984), objetivou a promoção de práticas interativas que vão além da escola, capazes de gerar demandas de textos reais às quais os alunos e alunas do Ensino Médio Profissionalizante respondem com apoio e orientação. A metodologia da rádio envolve a definição e elaboração da pauta de cada programa, gravação, edição e divulgação dos programas nas redes sociais. Os resultados apontam para a autonomia linguística, com desenvolvimento de habilidades de linguagem, bem como para a construção de identidades discentes fortalecidas e engajadas socialmente. Por fim, o projeto indica a necessidade da ampliação do número de oficinas e espaços interativos nos cursos de língua portuguesa/redação para o Ensino Médio.

1. Rádio Escolar e Letramento Midiático Radiofônico

A rádio compõe, juntamente com outros veículos midiáticos, importante fonte de conhecimento e entretenimento. Em razão da *internet*, o veículo vem sofrendo mudanças evoluindo de programas ao vivo para programas gravados que são exibidos com opções de dias e assuntos nas páginas da *internet* e canais de *Podcasts* e no *YouTube*. Em meio educacional, a rádio escolar atende a fins sociais e acadêmicos. Assim, além de permitir a

²⁴ Orientador: José Ribamar Lopes Batista Júnior - Doutor em Linguística. Orientador. Coordenador do Projeto “Múltiplos letramentos na Educação Profissional e Tecnológica” (CNPq). Universidade Federal do Piauí. E-mail: labprotextual@gmail.com

²⁵ Aluno do curso Técnico em Informática Concomitante com Ensino Médio. Colégio Técnico de Floriano (UFPI/CTF). Bolsista CNPq. E-mail: lucasmariel76@gmail.com

²⁶ Aluno do curso Técnico em Informática Concomitante com Ensino Médio. Colégio Técnico de Floriano (UFPI). Bolsista CNPq. E-mail: thiagokevin56@gmail.com

²⁷ Aluno do curso Técnico em Enfermagem. Colégio Técnico de Floriano (UFPI). Bolsista CNPq. E-mail: iagodesousafernandes@gmail.com

²⁸ Aluno do curso Técnico em Informática Concomitante com Ensino Médio. Colégio Técnico de Floriano (UFPI). Bolsista CNPq. E-mail: victorsousa702@gmail.com

veiculação de informações e entretenimento cotidiano do ambiente estudantil, de periodicidade semanal ou mensal, a rádio proporciona aos professores instrumentos e ferramentas viáveis à instrução de alunos de diferentes níveis educacionais. A prática social da rádio escolar demanda o uso de tipos e gêneros textuais de variada ordem, tanto orais como escritos, tais como carta, propaganda, notícia, roteiro, entrevista, entre outros que podem ser incluídos na prática educacional como proposta curricular para a construção das pautas, programa e quadros. O próprio professor pode se tornar um agente do letramento recriando no ambiente escolar a prática social da rádio, que dá condições para que esses alunos desenvolvam competências de forma significativa. Sobre competências, Baltar (2012) elucida:

“Na nossa visão, o conceito de competência vai muito além de um conjunto de capacidades técnicas para ação em trabalho. Em síntese, trata-se de uma possibilidade concreta de agir em sociedade por intermédio da compreensão e da expressão de textos de diversos gêneros; que organizam as diferentes práticas de letramento em uma sociedade grafocêntrica (centrada na escrita) como a nossa” (BALTAR, 2012, p 31).

O letramento ocorre no seio da prática social. As posições e os textos disciplinam os trabalhos e a rotina. O hábito de pesquisar, ler as pautas, organizar a dinâmica das tarefas faz com que se internalizem os papéis que são em parte constitutivos das identidades. Nesse percurso, as habilidades são construídas, paulatinamente. Dessa forma, o letramento e as habilidades são formações interconectadas que, de acordo com Barton e Hamilton (1998), são construções que fazem parte de “um conjunto de práticas construído na vida diária em que há o acesso a conhecimentos e informações, escritas ou não, de uma determinada cultura”.

A cultura digital permeia a vida social. Em razão da popularização dos usos digitais no dia a dia das pessoas, a escola começa a absorver tais práticas a partir da década de 1990 (Fazenda, 1995). Contudo, a utilização da cultura digital como parte da estratégia de ensino é comumente vista em atividades de leitura em sala ao invés da produção de textos. Comumente, tenta-se reproduzir nas atividades de leitura e produção textual formatos e estilos de um determinado gênero textual, sem que as propostas alcancem a prática. Para proporcionar o acesso ao letramento ou viabilizar a aquisição e desenvolvimento de competências, é imprescindível a experiência. Experimentar em ambiente escolar as possibilidades que as práticas interdisciplinares permitem, usufruindo do acolhimento dado

por professores e colegas para a construção e reconstrução textual. Nesse sentido, a rádio escolar contribui para a ampliação das vivências tanto de leitura como de produção em uma prática significativa com possibilidades de aproveitamento das aquisições de conhecimento e competências para além dos muros escolares.

2. O Colégio Técnico de Floriano e o Laboratório de Leitura e Produção Textual

O Colégio Técnico de Floriano - CTF (ex-Colégio Agrícola de Floriano, conforme resolução nº 003/13 de 23 de Janeiro de 2013), situado na microrregião do Sudoeste Piauiense, é uma instituição com 35 anos existência, dedicada à Educação Profissional, atualmente vinculada à Universidade Federal do Piauí. O CTF oferece o Ensino Médio em concomitância com os cursos técnicos em Enfermagem, em Agropecuária, em Informática e em Agente Comunitário de Saúde. Igualmente, o CTF mantém cursos técnicos à distância pela Rede e-Tec Brasil e pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

O Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção de Textos do Colégio Técnico de Floriano da Universidade Federal do Piauí – LPT foi implantado em 2010, de modo virtual, com a finalidade de promover atividades interativas para a disciplina de Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Textos. Desde então, por meio do LPT, vem sendo desenvolvidos projetos que repercutem na melhoria do desempenho dos alunos nas atividades de leitura e escrita do ensino médio profissionalizante.

Em 2013, foi formalizado o LPT com alocação de sala própria e equipamentos. Com o ambiente físico foi possível desenvolver projetos de iniciação científica e extensão que uniu a pesquisa, ensino e extensão, com bases teórica e metodológica, articulando os conhecimentos acadêmicos e empíricos, indispensáveis à formação estudantil e cidadã. O espaço reuniu a memória dos projetos, permitiu a construção de um ambiente digital com equipamentos próprios, a construção de uma biblioteca setorial, além da construção da rádio escolar. No LPT passaram, então, a coexistir recursos físicos, humanos, didáticos e tecnológicos que estão disponíveis aos alunos para a construção e realização das oficinas.

O LPT contribui sobremaneira para o incentivo à pesquisa no Ensino Médio Profissionalizante. Em 2016, contava em parceria com os cursos de Agropecuária, Enfermagem e Informática, com 25 bolsistas de iniciação científica e 15 projetos ativos, sendo

todos com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas basilares, de articulação do pensamento crítico, formação cidadã, democratização do conhecimento por meio das vivências e, por consequência, promoção da justiça e da igualdade de oportunidades.

3. Aspectos Metodológicos

A rádio escolar online do Colégio Técnico de Floriano/UFPI, Radiotec, baseada no conceito de letramento de Barton (2007) e Street (1984), objetiva a promoção de práticas interativas que vão além da escola, capazes de gerar demandas de textos reais às quais os alunos e alunas do Ensino Médio Profissionalizante respondem com apoio e orientação. A metodologia da rádio envolve a definição e elaboração da pauta de cada programa, gravação, edição e divulgação dos programas nas redes sociais. Os encontros ocorrem três vezes por semana, sendo cada um com duração de três horas. As atividades não coincidem com as aulas, sendo realizadas no período noturno. A Radiotec conta com dois programas, cada um com sete quadros. Os programas são gravados em um encontro e editados no encontro subsequente. Ao mês vão ao ar cerca de oito programas.

4. Projeto Radiotec

O Projeto Radiotec conta com dois programas disponíveis no ar: i) o Pipoca Cultural - programa de entretenimento; ii) Estação Conhecimento - temas educativos. As segundas acontecem as atividades do programa Pipoca Cultural e às terças, do Estação Conhecimento. Nas quartas acontecem a elaboração de pauta e edição dos programas gravados, conforme quadro 1:

QUADRO 1 – Gêneros específicos de cada quadro

PROGRAMAS	QUADROS	GÊNEROS TEXTUAIS
PIPOCA CULTURAL	Cultura em Minuto	Sinopse
	Sem Noção até que Faz Sentido	Piada
	Ficou na Memória	Relato
	Jovens Talentos	Entrevista
	Você Sabia?	Curiosidades
	Radiotec Entrevista	Entrevista

	Sala de Embarque	Roteiro turístico
ESTAÇÃO CONHECIMENTO	Plantao Radiotec	Noticias
	Momento Ação Legal	Dicas de Saúde
	Nota 1000	Dicas para provas
	Polêmicas em Debate	Debate Oral
	Rasgue o Verbo	Reclamações
	Guia de Profissões	Perfil profissional
	Conectados	Dicas de sites
	Minuto Técnico	Exposição oral
	Curiosa Mente	Curiosidades científicas

Definidos os quadros que irão ao ar em cada programa, a atividade dos alunos consiste em definir a pauta, conforme quadro 2.

QUADRO 2 – Exemplo de definição de pauta do programa Pipoca Cultural (entretenimento)

QUADROS	Programa 15	Programa 16	Programa 17	Programa 18
Cultura em Minuto – dicas de livros e filmes	Quarto (Livro de Emma Donoghue)	Operação Big Hero (Filme)	A Sereia (Livro de Kiera Cass)	O Menino e o Mundo (Filme)
Sem Noção Até Q Faz Sentido – piadas ou situações engraçadas	-	-	Piadas	-
Ficou na Memória – Histórias verídicas vivenciadas na escola	-	Aristides	-	-
Jovens Talentos – show de calouros	Ana Patrícia	-	-	Marcos Antônio
Você Sabia? - curiosidades	Leonardo di Caprio	-	-	5s sem Oxigênio
Radiotec Entrevista - visitantes	-	-	Osmar Cavalcanti	-
Sala de Embarque – dicas turísticas	-	Parnaíba/PI	-	-

Em seguida, os quadros são reunidos em um roteiro definitivo pelo redator que organiza a sequência dos quadros e das músicas que irão ao ar no programa, além da “escalada” (chamadas destaques do programa) e a finalização com os créditos e formas de

acesso à rádio. Por fim, preparado o roteiro, o texto é lido e avaliado pelo produtor (professor), que confere todas as etapas e dá autorização definitiva para a gravação do programa. A seguir, um modelo de pauta.

QUADRO 3: Modelo de Pauta

Data de gravação: 03/03/2016		Programa: Estação Conhecimento	
Âncora: Juliana Silva		Edição: Thiago Kevin	
TÉCNICAS		FALAS – ÁUDIO	
Abertura – vinheta da Radiotec			
Trilha da Radiotec (3s)			
Âncora: Juliana Silva		Apresentação da Escalada: - Polêmicas em Debate: A continuação do debate sobre (O Brasil deveria aderir à prisão perpétua para punir assassinos, estupradores, traficantes de drogas, políticos corruptos, entre outros)? - Curiosa Mente: Sonhos	
Trilha Estação Conhecimento			
Âncora: Juliana		INTERAÇÃO COM A LOCUTORA	
Locutor:		INTERAÇÃO COM A ÂNCORA	
		<p>Notícia 1: O coordenador do Laboratório de Produção Textual do Colégio Técnico de Floriano CTF/UFPI, Prof. Ribamar Jr, lançou seu primeiro livro completamente autoral em março, em Teresina, na Livraria Anchieta e, também, haverá lançamento em Floriano no mês de abril. Lembrando, galerinha, que o livro está disponível para download no site da Livraria da Pipa Comunicação. O site é www.pipacomunica.com.br.</p> <p>Notícia 2: A equipe Radiotec parabeniza os professores do Colégio Técnico de Floriano CTF/UFPI que foram aprovados na seleção de doutorado. Desejamos muito sucesso aos nossos futuros doutores.</p> <p>FINALIZAÇÃO DO QUADRO</p>	
Âncora: Juliana		Música “Trumpets” de Jason Derulo	
Música roda 1:30s			

A gravação exige um âncora (apresentador), três locutores e um operador de áudio. O âncora conduz todo o programa fazendo interações com os locutores e alguns convidados em seus respectivos quadros.

Para a gravação é utilizado o programa *Audacity* (ver Figura 1), que segundo Baltar (2012, p. 76), “é um *software* livre e gratuito de gravação, edição e reprodução de áudio”.

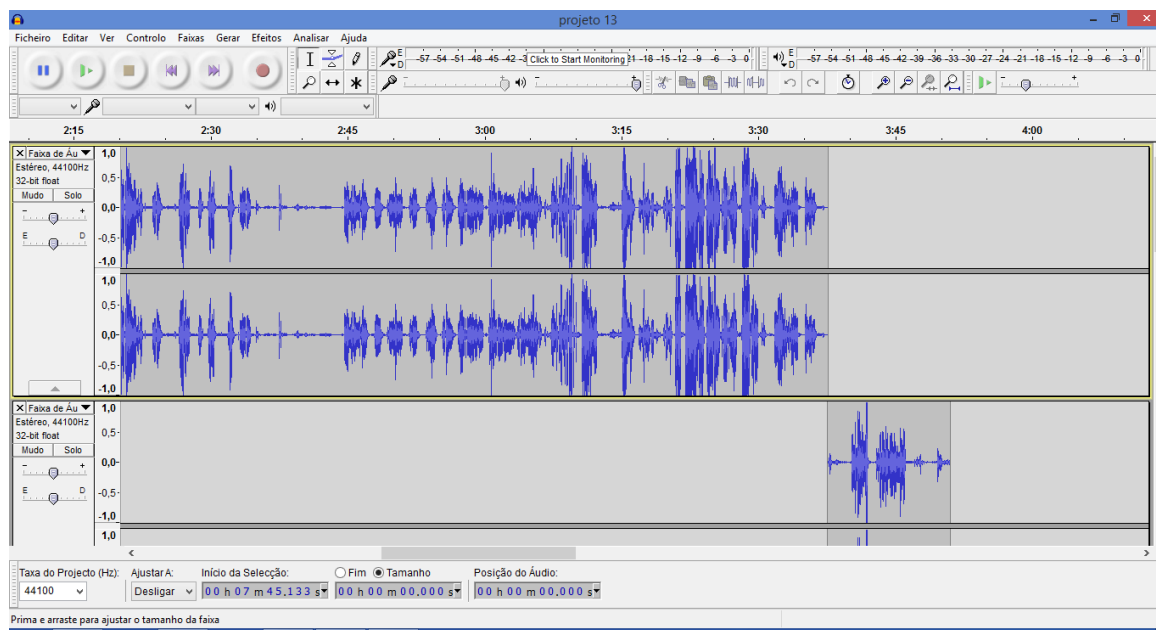


Figura 1 – Interface do Programa *Audacity*

A equipe grava e registra momentos marcantes com seus convidados por meio de fotos (ver Figuras 2 a 5) que são publicadas na página da Radiotec (*Facebook*) com finalidade de divulgar o programa, a página e os trabalhos da rádio.



Figura 2 – Gravação com Emanuel Avelino para o quadro Jovens Talentos



Figura 3 – Participação de Francisco Jr e Yure Gabriel na gravação da Radiotec



Figura 4 – Aluna Aylla Rebeca na gravação do quadro Jovens Talentos



Figura 5 – Equipe Radiotec e Bolsistas

meio do programa *Audacity* editam os arquivos, verificam se as frequências de áudio estão alinhadas, montam as trilhas de cada quadro e organizam as músicas selecionadas de forma correta. O arquivo é armazenado em rede por meio do serviço de compartilhamento em nuvem – *Dropbox* que permite ao professor verificar o resultado final da edição, bem como a publicação do programa.

A publicação é feita em duas redes sociais (*Facebook*²⁹ e *SoundCloud*³⁰) e no site do Laboratório de Leitura e Produção Textual³¹. Os ouvintes podem acessar, comentar e curtir os programas retroalimentando a rádio com novas informações. A seguir as páginas do SoundCloud e Facebook.

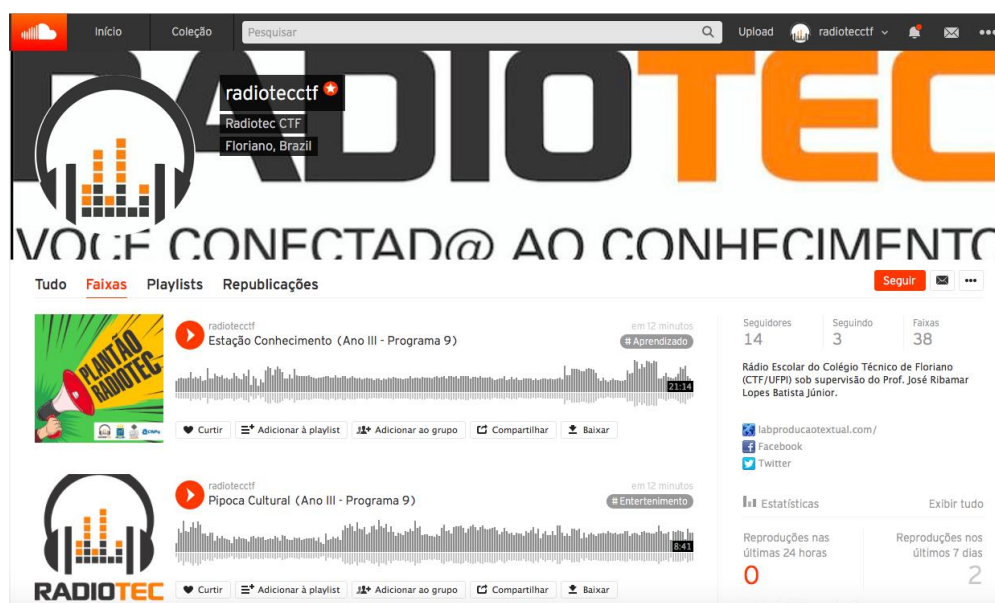


Figura 6 – Página da Radiotec no SoundCloud

²⁹ <https://www.facebook.com/radiotec.ctf/>

³⁰ <https://soundcloud.com/radiotecctf>

³¹ <http://labproducaotextual.com>



Figura 7 – Página da Radiotec no Facebook

Considerações finais

O projeto Radiotec do LPT abriga as atividades de leitura e produção dos gêneros textuais relacionados à Radio, bem como as atividades de pesquisa dos alunos bolsistas do projeto. O grupo articula as demandas da escola de divulgação e interação, às demandas acadêmicas de aquisição de habilidades linguísticas e produção de conhecimento científico. Além de os alunos bolsistas serem beneficiados pelo projeto da rádio escolar, os ouvintes participam tanto da prática social de ouvir uma rádio como do processo de interiorização das vivências proporcionadas pelos quadros. A rádio escolar não atende apenas uma demanda no ambiente escolar, entre professores e alunos, mas pode ser expandida através da internet para todo público existente, estimulando o conhecimento e incentivando a percepção da dimensão social da prática escolar. A rádio dá oportunidade aos alunos participantes do projeto e à comunidade escolar de experienciar um papel ativo, detentor de poder e voz. A habilidade oral e escrita trabalhadas dentro de uma prática social específica que empodera e faz pensar. Por fim, o projeto Radiotec tem trazido à discussão acadêmica dados sobre as possibilidades de transposição de conhecimentos e extrapolamento da ação pedagógica com

resultados sensíveis quanto ao ganho acadêmico dos alunos participantes.

Referências

BARTON, D. Literacy : an introduction to the ecology of written language. 2.ed. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 2007.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Local literacies . London and New York: Routledge, 1998.

FAZENDA, I.C.A. *Interdisciplinaridade*: história teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.

BALTAR, M. *Rádio escolar*: uma experiência de letramento midiático. São Paulo: Cortez, 2012.

STREET, B. V. Literacy in theory and practice . Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MOBILE LEARNING: Um relato de experiência em aulas de língua inglesa no ensino médio

Mirelly Karolinny de Melo Meireles³²

Lívy Maria Gomes de Medeiros³³

Paulo Vítor de Medeiros Brito³⁴

José André Dantas Pereira³⁵

RESUMO: Este trabalho consiste em um relato de experiência em aulas de Língua Inglesa, realizado no IFRN/ Campus Caicó, com discentes do 2º ano do Ensino Médio integrado ao técnico de Informática, e tem como objetivo apresentar e implementar uma metodologia de ensino que utiliza o telefone celular em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio. No presente estudo, abordamos aspectos teóricos relacionados à *Mobile Learning* e o Ensino de Língua Inglesa (GEDDES, 2004; GANITO, 2007; KUKULSKA-HULME, 2009; BROWN, 2010; COSTA, 2013). As atividades utilizando o celular foram aplicadas em uma turma do ensino médio e participaram 25 discentes. Inicialmente, decidiu-se uma temática que seria trabalhada durante todo o bimestre – Países que têm o inglês como primeira língua. A partir daí, foram organizadas inúmeras atividades com o referido eixo temático e que utilizavam o telefone celular como meio de aprendizagem. Desse modo, foram trabalhados *Quiz*, utilizando o *Kahoot!*; QR Codes, pesquisas e atividades de compreensão oral. Foram um total de oito aulas e, ao final de cada aula, solicitou-se que os aprendizes relatassem as suas experiências em um caderno de anotações, sendo estes considerados como diários de campo. Assim, percebeu-se que durante cada aula, os alunos mostravam-se motivados para a realização das atividades e, nos diários de campo, verificou-se o quanto foi eficaz tal metodologia, uma vez que foi relatado que conseguiam aprender o conteúdo de maneira prática.

Palavras-chave: *Mobile learning*; Língua Inglesa; Ensino Médio.

1) Considerações Iniciais:

³² Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)/ Campus Caicó; mirelly.meireles@ifrn.edu.br.

³³ Discente do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)/ Campus Caicó; Bolsista do Projeto de Pesquisa “Práticas de Letramento Digital: o *blog* como estratégia pedagógica em aulas de língua inglesa” do IFRN; livia.maria12@bol.com.br.

³⁴ Discente do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) / Campus Caicó; Voluntário do Projeto de Pesquisa “Práticas de Letramento Digital: o *blog* como estratégia pedagógica em aulas de língua inglesa” do IFRN; paulovmedeiros@outlook.com.

³⁵ Discente do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) / Campus Caicó; Voluntário do Projeto de Pesquisa “Práticas de Letramento Digital: o *blog* como estratégia pedagógica em aulas de língua inglesa” do IFRN; andredantas227@gmail.com.

Nos últimos anos, há um aumento crescente nas discussões acerca do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto escolar (MASETTO, 2000; BUZATO, 2001; ALAVA, 2002; ARAÚJO, 2009; RASIA, 2011; dentre outros), uma vez que estas são relevantes no dia-a-dia dos alunos e, conseqüentemente, seriam uma ferramenta “valiosa” para o processo de aprendizagem.

E, podemos afirmar que uma das TICs que está mais intimamente relacionada com a vida dos aprendizes é o telefone celular. No entanto, há inúmeras controvérsias no uso deste no ambiente escolar, visto que há argumentos favoráveis e desfavoráveis na utilização da referida TIC.

Porém, conforme às ideias de Campos (2007), a escola pode se beneficiar de várias maneiras utilizando as TICs, inclusive o telefone celular, no processo de ensino-aprendizagem, já que tal prática possibilita o professor a aproximar uma tecnologia que está fora da escola e que faz parte da vida do aluno, com o seu uso em sala de aula como ferramenta pedagógica.

No que concerne ao ensino de Língua Inglesa (LI), não diferente das demais disciplinas do currículo escolar, há uma prática meramente tradicional, através da exposição de conteúdo e exercícios de fixação. Desse modo, a escola acaba se distanciando da realidade do aluno e, este, por sua vez, acaba se desmotivando.

Embarcando nesta temática, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e implementar uma metodologia de ensino que utiliza o telefone celular em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio. Este consiste em um relato de experiência em aulas de Língua Inglesa, realizado no IFRN/ Campus Caicó, com discentes do 2º ano do Ensino Médio integrado ao técnico de Informática.

2) Fundamentação Teórica:

2.1 O Uso das TICs no contexto escolar

Nas últimas décadas, houve uma verdadeira revolução na vida dos seres humanos com a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Assim, a escola, como principal difusor de saberes e responsável pela formação do cidadão, não poderia ficar de fora dessas novidades tecnológicas, visto que já faz parte da vida da maioria de nós.

Corroborando tal afirmação, documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p.96) recomendam o uso dessas tecnologias:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1998, p. 96)

Além disso, "As tecnologias da comunicação e da informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas" (BRASIL, 1999, p. 134). Tais documentos apresentam-se como diretrizes norteadoras do ensino e exercem certa influência na atuação docente, mas é da relação cotidiana com os alunos que vem a real demanda de se trabalhar com as TICs, visto que faz parte da realidade deles.

Compreendemos então, que o processo de ensino-aprendizagem deve incorporar cada vez mais o uso das TICs e, para que isso aconteça, tais tecnologias devem estar integradas ao currículo, ao que é desenvolvido em todas as disciplinas curriculares, pois podem ajudar na formação de um cidadão preparado para usufruir dos recursos oferecidos pela sociedade do conhecimento (RODRIGUES, 2009).

2.2 *Mobile learning* e o ensino da LI

Quanto ao ensino da LI, as TICs são relevantes visto que possibilitam oferecer situações reais, propor atividades interativas, simular contextos e trabalhar as quatro habilidades (compreensão, leitura, produção oral e escrita) de forma viva e autêntica (RASCHIO, 1986). Ademais, elas devem ser vistas como mais uma ferramenta facilitadora para o ensino de línguas, uma vez que este possibilita um leque de possibilidades didáticas para os professores, especialmente aos de LI, já que muitos alunos se desmotivam quanto às aulas tradicionais.

Desse modo, acreditamos que uma das TICs mais presentes na vida dos aprendizes são os telefones celulares e, no entanto, é relevante apresentarmos um conceito novo e atual que envolve o ensino e a utilização de dispositivos móveis: *Mobile learning* ou *M-learning*. Por se tratar de uma temática bastante recente, não há um consenso no que se refere a uma definição para esta e, percebemos que há diferentes definições para estudos distintos (GEDDES, 2004; SHORMA; KITCHENS, 2006; BROWN, 2010; EISENBERG, 2007; COSTA, 2013).

Porém, de acordo com Costa (2013), todas as definições consideram a utilização de dispositivos móveis com fins de aprendizagem. Ademais, a referida teórica afirma que o *Mobile learning* não é uma tecnologia, mas a tecnologia ajuda o *Mobile learning* a acontecer.

E, no que concerne ao ensino da LI utilizando a referida metodologia, ela ainda diz que é uma maneira de ensinar as habilidades gerais da aprendizagem da referida língua.

3) Metodologia:

3.1 Tipologia da Pesquisa

A presente pesquisa consiste num relato de experiência e estrutura-se em pressupostos da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista (MINAYO, 1993;2000; DENZIN;LINCOLN, 2006 *apud* DE GRANDE, 2011).

3.2 O contexto da Pesquisa

Os dados que compõem o *corpus* de análise foram coletados em uma turma do Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática do IFRN/ Campus Caicó.

3.3 Os participantes da pesquisa

Vinte e cinco alunos da referida turma participaram da pesquisa.

3.4 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de dados

Para subsidiar dados para o presente relato de experiência, serão descritas oito aulas em que o celular foi utilizado como ferramenta pedagógica em aulas de LI. Ademais, utilizamos diários de campo a fim de termos melhores impressões por parte dos discentes em relação ao processo de aprendizagem utilizando o celular – *Mobile learning*.

4) Relato da Experiência:

Para o presente relato de experiência, dividiremos em duas partes: (1) *Mobile learning* – descrição das oito aulas em que o telefone celular foi utilizado para fins de aprendizagem; e (2) Diários de Campo – Exposição e discussão acerca dos diferentes pontos de vista dos aprendizes em relação ao *Mobile learning*.

4.1 *Mobile learning*

Nesta seção, descreveremos as oito aulas em que o celular foi utilizado para fins pedagógicos. Lembrando que, ao final de cada aula, os aprendizes utilizavam diários de campo para expor sua opinião acerca das aulas. Porém, faremos uma breve discussão na segunda parte da presente análise.

AULA 1 – PESQUISAS

Nessa aula inicial, discutimos a importância da LI no mundo e solicitamos que os alunos pesquisassem países que têm o Inglês como primeira língua utilizando o telefone celular. Após essa busca inicial, eles expuseram as informações achadas e, em seguida, escolhemos cinco países para que trabalhássemos durante toda a unidade: Estados Unidos, África do Sul, Austrália, Canadá e Inglaterra. Ademais, dividimos a turma em cinco grupos e cada grupo foi denominado utilizando os nomes dos referidos países.

AULA 2 – PESQUISAS

Na segunda aula, utilizamos o telefone celular para mais uma pesquisa: solicitamos que cada grupo coletasse informações na internet acerca dos principais pontos turísticos dos cinco países escolhidos e que têm o Inglês como primeira língua. Além disso, pedimos que lessem algo sobre a culinária e esportes praticados nestes.

Após essa primeira etapa, foi solicitado que eles elaborassem perguntas em LI, com suas devidas respostas e nos enviassem por e-mail.

Figura 1 – Pesquisas utilizando o celular



Fonte: Dados da Pesquisa

AULA 3 – QUIZ

Na terceira aula, utilizamos todas as informações passadas pelos grupos sobre os pontos turísticos, culinária e esportes dos cinco países em questão. Desse modo, criamos um Quiz online utilizando o Kahoot! e fizemos uma competição com os grupos. Percebemos que eles se mostraram extremamente motivados e excitados durante a realização da atividade e pediram que houvessem mais aulas semelhantes àquela.

Figura 2 – Quiz utilizando o celular



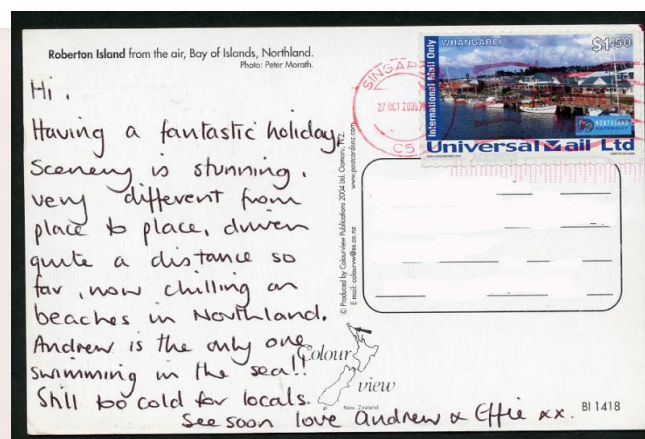
Fonte: Dados da Pesquisa

AULA 4 – QRCodes

Nesta aula, iniciamos trabalho o gênero textual 'Cartão Postal'. Após mostrar as características e discutir o uso deste gênero, pedimos para que os aprendizes baixassem em seus celulares um aplicativo que possibilitasse a leitura de tais códigos e, por fim, expusemos três códigos e os aprendizes fizeram a leitura.

Em cada código havia um cartão postal, em inglês, de um lugar diferente e com uma atividade a ser respondida. Eles responderam individualmente e, depois corrigimos e discutimos a atividade.

Figura 3 – Gênero cartão-postal e QRCodes





Fonte: Dados da Pesquisa

AULA 5 – ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES EM QR Codes

Na quinta aula, nos propusemos a continuar trabalhando com o gênero Cartão-Postal, porém nesta aula os aprendizes trabalham em grupos e solicitamos que elaborassem um cartão-postal do país em que cada equipe representa e, ao final, os outros grupos tentariam descobrir a qual ponto turístico eles se referiam no texto elaborado por eles. Vejamos a Figura 4 (quatro):

Figura 4 – Criação do Gênero cartão-postal e QR Codes



Fonte: Dados da Pesquisa

AULA 6 – PESQUISA

Nesta aula, as atividades foram trabalhadas em grupo e solicitamos que os aprendizes pesquisassem acerca das músicas e de pessoas famosas de cada país. Desse modo, após a pesquisa, discutimos e citamos algumas curiosidades sobre a temática.

AULA 7 – ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ORAL

Nesta penúltima aula utilizando o telefone celular, selecionamos cinco canções de cinco cantores diferentes e que tinham como nacionalidade os países que estávamos trabalhando: Estados Unidos, África do Sul, Austrália, Canadá e Inglaterra. Desse modo, organizamos os trechos dessas cinco músicas em um único áudio e enviamos para casa grupo através do Whatsapp. Assim, os grupos deveriam descobrir quem seria o cantor, a nacionalidade e o nome da música. E, por fim, trabalhamos cada canção.

AULA 8 – QUIZ

Na última aula, gostaríamos de fazer um *feedback* de todo o conteúdo visto. Assim, como em toda aula os alunos solicitavam uma nova aula utilizando o gênero 'Quiz', resolvemos fazer uma segunda competição nesta fazendo uso do Kahoot! e de toda a informação que eles haviam coletado até o momento.

4.2 Diários de Campo

Nesta seção, iremos expor algumas das opiniões dos alunos acerca das aulas utilizando o telefone celular como ferramenta pedagógica. Eles escreviam em seus diários ao final de cada aula.

ALUNO 1: "... hoje fizemos um quiz. Foi bastante divertido e interessante, já que descobrimos vários costumes um tanto quanto estranhos."

ALUNO 2: "Foi bastante inovador, por usar um aplicativo web que gerenciava as questões e pontuações..."

ALUNO 3: “A competição fazendo uso dos meios tecnológicos, no caso o celular, a internet e um aplicativo, foi muito prazerosa e permitiu a integração de toda a sala...”

ALUNO 4: “A aula foi para criar um cartão-postal. A tarefa foi desafiadora, trabalhosa e aprendemos a escrever um cartão-postal em Inglês...”

A partir desses breves trechos que alguns dos alunos escreveram em seus diários de campo, percebemos o quanto foi motivador trabalhar com o celular, visto que eles relatam que as aulas foram divertidas, interessantes, inovadora e prazerosa (ALUNO 1/ALUNO 2/ ALUNO 3), por exemplo.

Ademais, inferimos que durante as aulas, a tecnologia foi utilizada para fins pedagógicos, como citado pelos Alunos 1 e 4, quando eles afirmam que descobriram costumes estranhos dos países que têm o Inglês como primeira língua, além de que aprenderam a escrever um cartão-postal em LI.

5) Considerações Finais:

Este relato de experiência teve como objetivo apresentar e implementar uma metodologia de ensino que utiliza o telefone celular em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio. Esta pesquisa foi realizada no IFRN/ Campus Caicó, com 25 discentes do 2º ano do Ensino Médio integrado ao técnico de Informática.

Inicialmente, a temática escolhida para trabalharmos atividades no telefone celular foram os países que têm o Inglês como primeira língua. Desse modo, foram escolhidos cinco países: Estados Unidos, África do Sul, Austrália, Canadá e Inglaterra. Após a escolha dos países, dividimos a turma em cinco grupos e, cada grupo, representaria um destes países.

Assim, trabalhamos com pesquisas, quizzes, QRCodes e atividades de compreensão oral utilizando o telefone celular. Ao final de cada aula, os aprendizes escreviam em seus diários de campo e, a partir de uma breve análise destes, percebemos que as aulas foram motivadoras e que conseguimos trabalhar utilizando o telefone celular com fins pedagógicos.

6) Referências:

ALAVA, Séraphin (Org.). **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. 224 p.
 ARAÚJO, J.C. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas-SP: IEL-Unicamp,V. 46 (1), p. 79-92, jan/jun 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BROWN, J. **Can you hear me now?** Training and Development,2010. pp. 28-30.

BUZATO, M.E.K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para formação de professores**. Dissertação (mestrado em Lingüística Aplicada). Campinas: IEL-UNICAMP, 2001.

CAMPOS, Patrícia Klinkerfus de. **A formação docente integrada ao ambiente computacional e sua (re)significação na prática pedagógica em matemática: análise de um caso**. 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=67094> Acesso em: 20 jul. 2008.

COSTA, F.. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In M. E. Almeida & P. Dias (Eds.), **Cenários de Inovação na Sociedade Digital**. São Paulo, Brasil: Loyola Editora. 2013

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**,v. 23, n.23, p. 11-27, dez. 2011.

EISENBERG, A. (2007). **What did the professor say?** Check your iPod. New York Times. <http://www.nytimes.com/2007/12/09/business/09novel.html>. (Acesso em 05 de abril 2016).

GANITO, C. **O telemóvel como entretenimento: O impacto da mobilidade na indústria de conteúdo em Portugal**. Paulus editora, Lisboa, 2007.

GEDDES,S.J.(2004). **Mobile learning in the 21st century: Benefit to learners**. <http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition06/download/geddes.pdf>. ((Acesso em 05 de Abril de 2016).

KUKULSKA-HULME, Agnes. **Will mobile learning change language learning?** ReCALL, 2009. pp.157–165.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

RASCHIO, R. A. Communicative uses of the computer: ideas and directions. **Foreign Language Annals**, Iowa, USA, v. 19, n. 6, p. 507-513, 1986.

RASIA, G.S. Considerações acerca do letramento digital. In:GRIGOLETO, Evandra; DE NARDI, Fabiele Stockmans; SCHONS, Carme Regina(ORGS). **Discursos em Rede: práticas de (re) produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço**. Recife: Ed. Universitária. UFPE, 2011.

RODRIGUES, Nara Caetano. **Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: um desafio na prática docente**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v.6, nº 1 (1-22), jan-jun, 2009. Disponível em www.journal.ufsc.br/index.php/forum/article/viewarticle/11998. Acesso em 03 de março de 2016.

SHARMA, S. K., KITCHENS, Q. E. **Web services model for mobile, distance and distributed learning using service-oriented architecture**. International Journal of Mobile Communications. pp. 178-192. 2006.

A INSERÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO EM AULAS DE E/LE

Marta Jussara Frutuoso da Silva³⁶

Crígina Cibelle Pereira³⁷

RESUMO: Percebemos que o gênero literário está cada vez menos sendo usado nas aulas de línguas e vai perdendo espaço a cada dia, algumas pesquisas confirmam tal constatação. Muitos alunos desprezam o texto literário, seja na língua estrangeira ou na língua materna, pois a literatura é vista, por alguns, como algo difícil ou complicado de se estudar. No entanto, acreditamos que essa é uma crença que está relacionada ao modo tradicional de como a literatura era ensinada. Durante muito tempo, abordagens literárias estavam centradas basicamente em: estudo de estruturas gramaticais e estudo historicista e documental, ou seja, a literatura por vezes era desmotivadora e aquém dos interesses e expectativas dos alunos. Este trabalho, foi pensado a partir da necessidade da inclusão do texto literário como elemento motivacional nas aulas de língua estrangeira, como também em uma efetiva aplicabilidade do ensino de literatura. Com essa investigação, objetivamos pesquisar se os professores de língua espanhola usam o texto literário em sua prática de ensino para a formação dos alunos. Pretendemos também identificar que fatores impedem o uso do texto literário nas aulas de língua estrangeira e por fim sugerir formas de incluir o texto literários nas aulas de línguas. Nosso trabalho caracteriza-se uma pesquisa qualitativa e é um estudo de caso, pois analisamos e nos aprofundamos na experiência vivenciada. Para a nossa fundamentação nos apoiamos nas contribuições de Albaladejo (2004), Aragão (2006), Fillola (2002), Santos (2007) e Juárez (1998), principalmente no que concerne ao uso do texto literário. Em face do exposto, pensamos através da nossa investigação, oferecer relevantes contribuições teórico-práticas ao ensino de línguas, em relação ao uso do texto literário e o ensino de literatura, e, sobretudo na formação de professores de espanhol.

PALAVRAS-CHAVE – Literatura – Texto literário – Ensino de Línguas

Introdução

De acordo com o que estão expostos no título do nosso artigo, argumentamos que os pontos centrais do nosso estudo são: texto literário perpassando pela questão da formação docente (caso específico da língua espanhola) e do ensino de línguas. Elencaremos aqui o que nos motivou a escrever sobre o tema deste artigo.³⁸

O nosso interesse nesse estudo partiu a partir da preocupação de como a literatura vem sendo ministrada em muitas instituições de ensino, de forma tradicional, caracterizado

³⁶ Especialista. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino- PPGE (UERN). Email fmartajussara@yahoo.com.br

³⁷ Professora Doutora. Email criginacibelle@yahoo.com.br

³⁸ O presente artigo é um recorte da nossa dissertação.

basicamente por duas funções: auxiliar no estudo de normas linguísticas e, de maneira cronológica, apresentar um contexto histórico que condiz com o do país. Sobre isso, Rangel (2003) afirma que, ensinar literatura resume-se nos seguintes passos: a) ligar a literatura a uma suposta evolução cronológica b) informar sobre as tendências estéticas – as Escolas Literárias; c) resumir a obra.

Com isso, percebemos que o gênero literário está cada vez menos sendo usado nas aulas de línguas, ou funciona como “pretexto”, apenas para justificar que há a inserção do gênero literário, no entanto sabemos que muitas vezes o objetivo é outro e vai perdendo espaço a cada dia e sendo descartado por alunos e professores. Com isso pensamos em investigar como se nas aulas de Língua Espanhola do Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia (doravante CAMEAM), inserem o texto literário e qual o tipo de abordagem e motivação realizada pelo professor.

O *corpus* do trabalho é composto por 25 questionários, realizados com os alunos do curso de Letras Espanhol do CAMEAM, e das entrevistas realizadas com dois professores da disciplina de língua espanhola do referido curso.

A metodologia de trabalho constitui-se em investigar: a) Qual é a abordagem realizada pelos professores formadores de língua espanhola; b) Há lugar para o texto literário (doravante TL) nas aulas de Espanhol como língua estrangeira (doravante ELE); c) Até que ponto os discentes são motivados em relação à inserção do TL no papel de futuros professores.

Nosso artigo está pautado em três seções: esta introdução, posteriormente a segunda seção que se refere ao construto teórico sobre o texto literário nas aulas de ELE; e na terceira seção, apresentamos alguns gráficos sintetizando as nossas análises, fazendo uma discussão com a teoria; e por fim, breves considerações sobre o trabalho.

O texto literário e o ensino de língua espanhola

Nesta seção, mostraremos a relevância da literatura e as contribuições do TL para as aulas de ELE.

Durante muito tempo os métodos de ensino de línguas estavam centrados apenas na tradução, dessa forma desmotivava o professor e o aluno e com isso havia uma recusa, assim o material literário era visto de uma forma negativa. Fillola (2002) afirma que os textos

literários foram o centro de uma metodologia centrada na tradução e no estudo de referentes gramaticais. Foi uma metodologia pouco motivadora e que não atendia nem aos interesses dos aprendizes nem a critérios de funcionalidade da aprendizagem e que ainda lembra-se inclusive como pouco relevante. Com isso, as constantes transformações dos métodos de ensino e aprendizagem de línguas fizeram com que o professor buscasse recursos que facilitassem a sua prática e conseqüentemente a formação do aluno.

Dessa forma, é essencial a utilização do texto literário no ensino de línguas, pois é uma relevante ferramenta que aprimora ainda mais as aulas, pelo seu valor autêntico, cultural, social, comunicativo, etc. Muitos professores evitam a ideia de trabalhar com textos literários em suas aulas e o motivo da recusa é justificado, por alguns, pela inadequação dos textos, por sua complexidade linguística, no caso dos cânones, por exemplo.

No entanto, atualmente alguns estudiosos estão desmistificando a ideia de que é um recurso limitado, pelo contrário, o texto literário pode englobar diversos tipos de atividades, e se o professor tiver criatividade consegue trabalhar múltiplas habilidades.

Dessa forma, a inserção do texto literário abre um leque de possibilidades ao leitor por diversos fatores, como por exemplo, o de não gerar somente uma maneira de exploração do conteúdo estudado, pois o professor pode inserir várias opções metodológicas, trabalhando assim várias habilidades comunicativas, ou até mesmo um aprofundamento sobre um componente cultural.

Conforme apontam (Lopes *et al* p. 66) “De fato, as possibilidades trazidas pelo texto literário podem levar o leitor à identificação com os personagens, culturas e/ou aspectos históricos, visitar épocas, lugares e costumes diferentes, adentrar na ficção, reconhecer denúncias sociais.”

Além das possibilidades já mencionadas por Lopes, Costa e Sampaio, há outros pontos relevantes, que elencaremos a seguir na hora de considerar o texto literário nas aulas de línguas, especificamente de língua estrangeira.

- É um material autêntico, se vamos nos servir de uma obra literária, seja clássica ou moderna;
- É importante para a prática das quatro habilidades, pois com o mesmo texto literário, o professor como mediador, pode criar atividades que incitem o aluno a

usar cada uma das quatro habilidades que são trabalhadas em uma aula de línguas estrangeira, por exemplo;

- Exposição da cultura da língua meta, já que o aluno terá o contato com a idiossincrasia daquele povo e conhecerá de forma aprofundada esta cultura;
- Possibilidade de uma leitura fora do espaço de sala de aula, já que em um texto literário o aluno tem a vantagem de recorrer ao material toda vez que seja necessário para revisar ou simplesmente para uma leitura de fruição.

Albaladejo García (2007) apresenta cinco razões para incluir o texto literário no ensino e aprendizagem de línguas. 1) Possui um **caráter universal**, já que a universalidade dos temas, como amor, morte, etc são comuns a todas as culturas e faz com que uma obra literária se aproxime ao mundo do estudante; 2) A literatura é um **material “autêntico”**, o que significa que as obras estão organizadas com o propósito de ensinar uma língua, e que portanto o aluno tem contato com mostras de línguas dirigidas a falantes nativos; 3) O **valor cultural da literatura**, pois através dos textos literários os estudantes podem obter um melhor entendimento da forma de vida do país, pois mesmo que o mundo do romance, obra de teatro ou história curta seja um mundo criado, oferecem um vívido contexto em que os personagens de diversos extratos sociais podem ser representados; 4) **Riqueza linguística** que aportam os textos literários, representado no incremento do vocabulário por parte do aluno e nas obras escritas se encontram com maior frequência estruturas sintáticas, variações estilísticas e formas de conectar ideias que normalmente não encontramos no texto falado; 5) **Compromisso pessoal do estudante com a obra que lê.**³⁹

Finalidades e seleção do texto literário

Ademais das razões para incluir o TL apresentadas por Albaladejo García, Juárez nos apresenta as cinco finalidades na inserção do TL em aulas de E/LE. Segundo Juárez (1998, p. 277-278) as finalidades são as seguintes:

- 1) *Conteúdos gramaticais*: a literatura se concebe como um pretexto para o ensino/aprendizagem de uma língua, tanto se queremos uma função, trabalhar aspectos gramaticais ou, simplesmente repassar objetivos.
- 2) *Historia da literatura*: encontrar os textos mais representativos de uma época, autor ou de uma obra, encerra uma difícil tarefa que às vezes pode resultar inclusive impossível.

³⁹ Grifos nossos.

- 3) *Conteúdos culturais, históricos e sociais*: a literatura se apresenta como reflexo de uma época histórica e de um modo de conceber o mundo.
- 4) *A literatura como elemento de enriquecimento da compreensão leitora*: a leitura é a habilidade que mais possibilidades, a priori, ofereceria ao exercício da literatura. Para muitos, a relação entre literatura e leitura é unívoca. Com esta última conseguiríamos ampliar o vocabulário e melhorar a expressão escrita.
- 5) *Literatura: integração de habilidades e conteúdos sócio/culturais*: o objetivo seria a aquisição e prática das quatro habilidades comunicativas, tanto se abordamos o ensino da literatura em unidades didáticas dentro dos cursos de E/LE, como se a concebemos em uma disciplina independente.⁴⁰

Todas as finalidades aqui apresentadas pelos autores só acrescentam a ideia das inúmeras vantagens, não só para o professor como também para o aluno, que efetivamente se tornará um leitor proficiente.

No entanto, vale salientar que não é uma tarefa fácil escolher um texto literário para usar nas aulas. Em primeiro lugar, devemos ter em conta que ao selecionar um texto literário devemos analisar se está de acordo com o nível dos alunos, que os textos não devem passar da linha de conhecimento, o nível de compreensão e a competência dos alunos. Ademais não se pode incluir o texto literário apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais ou para tradução de palavras ou frases.

Fillola (2002) ressalta que a seleção dos textos literários possibilita diversas atividades de uma aprendizagem linguística e cultural que envolve uma aprendizagem comunicativa.

É preciso destacar que a seleção de textos literários – por exemplo, os que se tomam de várias obras da narrativa contemporânea- possibilita amplas, diversas e interessantes atividades para desenvolver tanto aspectos genéricos da aprendizagem linguística e cultural como facetas específicas para a aprendizagem comunicativa⁴¹. (2002, p.116)

⁴⁰ Tradução livre nossa “1) Contenidos gramaticales: la literatura se concibe como pretexto para la enseñanza/aprendizaje de una lengua, tanto si queremos presentar una función, trabajar aspectos gramaticales, o, simplemente repasar objetivos.

2) Historia de la literatura: encontrar los textos más representativos de una época, autor o de una obra, encierra una difícil tarea que a veces puede resultar incluso imposible.

3) Contenidos culturales, históricos y sociales: la literatura se presenta como reflejo de una época histórica y de un modo de concebir el mundo.

4) La literatura como elemento de enriquecimiento de la comprensión lectora: la lectura es la destreza que más posibilidades, a priori, ofrecería al ejercicio de la literatura. Para muchos, la relación entre literatura y lectura es unívoca. Con esta última conseguiríamos ampliar el vocabulario y mejorar la expresión escrita.

5) Literatura: integración de destreza y contenidos socio/culturales: el objetivo sería la adquisición y práctica de las cuatro destrezas comunicativas, tanto si abordamos la enseñanza de la literatura en unidades didáticas dentro de los cursos de E/LE, como si la concebimos en una asignatura independiente.”

⁴¹ Tradução nossa “Es preciso destacar que la selección de textos literarios – por ejemplo, los que se toman de muchas obras de la narrativa contemporánea – posibilita amplias, diversas e interesantes actividades para

Núñez defende que para uma apreciação da linguagem literária, o texto deve ser autêntico e para outros fins podem ser usadas obras adaptadas ou fragmentos de obras. Núñez (2006, p.66) afirma que:

Uma das questões mais importantes do ensino da literatura em uma aula de ELE se refere à seleção dos textos e dos autores. Em primeiro lugar, para preservar a especificidade da linguagem literária, os textos tem que ser autênticos. As adaptações literárias de obras pré-existentes ou os textos literários adaptados a diversos níveis são úteis em outras circunstâncias (a leitura autônoma do aluno ou as atividades relacionadas com a aprendizagem linguística) mas não para a aproximação ao feito literário na aula.⁴²

A questão de trabalhar com obras originais ou obras adaptadas ainda é muito polêmica, pois muitos teóricos defendem, de acordo com as suas convicções, como se trabalhar o texto literário em sala de aula. Há alguns autores que apresentam a ideia de trabalhar simplesmente com fragmentos de obras literárias, partindo do professor o trabalho de fazer uma recopilação desses fragmentos.

Alguns professores, ao selecionar um TL para a aula de ELE optam por trabalhar com obras adaptadas ou com as leituras clássicas graduadas, que são uma versão diferente das adaptações e dão um suporte para o professor e para o aluno, pois além de trazer informação, mesmo que de forma resumida, do autor e contexto histórico, no corpo do texto apresenta algumas notas explicativas quanto à linguagem ou expressão e por fim apresenta uma ficha de leitura para uma melhor compreensão leitora. Lerner (1999, p. 403) afirma que as leituras clássicas graduadas:

São textos de ficção escritos especialmente para estudantes de ELE, com estrutura de romance ou de diário, que em sua maioria pertencem ao gênero detetivesco ou de suspense. Nesses livros costuma haver ajudas para a leitura: uma introdução para a descrição dos personagens ou antecedentes da história, exercícios para realizar durante ou depois da leitura, notas explicativas de elementos de índole cultural (que podem aparecer traduzidas em vários idiomas), e um glossário. Nos textos há como é lógico, diálogo,

desarrollar tanto aspectos genéricos del aprendizaje lingüístico y cultural como facetas específicas para el aprendizaje comunicativo.”

⁴² Tradução livre nossa “Una de las cuestiones más importantes de la enseñanza de la literatura en el aula de ELE se refiere a la selección de textos y los autores. En primer lugar, para preservar la especificidad del lenguaje literario, los textos han de ser auténticos. Las adaptaciones literarias de obras preexistentes o los textos literarios adaptados a diversos niveles son útiles en otras circunstancias (la lectura autónoma del alumno o las actividades relacionadas con el aprendizaje lingüístico) pero no para el acercamiento al hecho literario en el aula.”

descrição e narração, mas nos níveis mais baixos predomina a forma dialogada sobre as outras duas.⁴³

Para uma criteriosa e efetiva seleção de textos é necessário ter um objetivo. Sobre essa questão Montesa e Garrido (1990, p. 453) afirmam que “o texto literário não deve ser traído. Não foi escrito para, como um estranho labirinto, fazer o aluno recorrer a busca de adjetivos, preposições ou pretéritos imperfeitos⁴⁴”. Corroborando com o pensamento de Montesa e Garrido, Pinheiro-Mariz *apud* Beserra (2014) explica que:

O texto literário, numa dada língua estrangeira, não pode ser visto como um grupo de palavras soltas, representadas por uma linguagem figurada usada para tratar do estilo do autor do texto, nem tampouco ser utilizado para levantar elementos gramaticais e sintáticos.

Assim, como apontado por Montesa e Pinheiro-Mariz *apud* Beserra, o texto não deve ser usado como pretexto, de qualquer forma, apenas para ilustrar a apresentação de elementos gramaticais ou contexto histórico de um determinado período.

Ao optar por incluir o texto literário na aula de E/LE, o professor deve levar em consideração uma série de fatores na hora de selecionar o material literário. Albaladejo García (2007) aponta seis critérios na hora de selecionar o texto literário para as aulas de língua estrangeira. 1) Os textos devem ser acessíveis; 2) os textos devem ser significativos e motivadores; 3) Textos integradores de várias habilidades; 4) Textos que ofereçam múltiplas formas de ser explorados; o penúltimo critério ele coloca como um questionamento, a saber: 5) Os textos literários para a aula de língua estrangeira, devem incluir conotações sócio-culturais; e o último critério, no qual a autora considera talvez o mais contraditório, é o que trata de discernir que tipo de textos é mais apropriado na aula de língua estrangeira: textos originais, simplificados ou leituras graduadas e o nível mais conveniente para o seu uso.

Na seleção dos textos literários, o cuidado com a linguagem é fundamental não só para alunos nativos como para alunos estrangeiros. Uma linguagem bastante rebuscada pode tornar-se um problema de compreensão para o aluno. Ocasar (2009, p.5) adverte para esse cuidado com a linguagem na seleção dos textos literários:

⁴³ Tradução livre nossa “Son textos de ficción escritos especialmente para estudiantes de ELE, con estructura de novela o de diario, que en su mayoría pertenecen al género detectivesco o de suspense. En estos libros suele haber ayudas para la lectura: una introducción con la descripción de los personajes o antecedentes de la historia, ejercicios para realizar durante o después de la lectura, notas explicativas de elementos de índole cultural (que pueden aparecer traducidas a varios idiomas), y un glosario. En los textos hay, como es lógico, diálogo, descripción y narración pero en los niveles más bajos predomina la forma dialogada sobre las otras.

⁴⁴ Tradução livre nossa “El texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos.”

A linguagem, longe de conduzir até um sentido profundo, é uma barreira que obstaculiza a compreensão. Se isto é assim para estudantes hispano falantes, que partem de uma alta competência da língua, é fácil reconhecer que o obstáculo se duplica para os estrangeiros, que devem salvar uma dupla distância: a que lhes separa da língua comum atual, e a da língua distanciada cronologicamente. Para muitos, este obstáculo é insalvável e por isso necessita de sentido pensar em um ensino como o que estamos planejando.⁴⁵

Para um aluno estrangeiro, somando-se do desafio de dominar uma língua estrangeira, há também o acesso a linguagem. Como já mencionamos, é preciso ter muito cuidado ao tentar selecionar material literário para usar em aulas de ELE.

Selecionar uma obra é uma decisão do professor ou do programa da disciplina em função dos leitores. Além dos fatores já mencionados anteriormente na seleção de um TL para usar em uma aula de E/LE, há outros critérios que devem ser inseridos nessa seleção, como por exemplo: quais os objetivos que se pretende alcançar com a leitura, o nível dos alunos, quais os meios ou materiais que se têm disponíveis e, sobretudo as indicações ou sugestões feitas pelos próprios alunos.

Segundo Albaladejo García (2004, p. 39) “o leque de possibilidades da eleição de um texto adequado ao nível do aluno é tão abundante que dificilmente se encontrará o docente na situação de não encontrar um texto com o vocabulário mais idôneo para a sua aula.”⁴⁶

Saboia (2012, p. 39) discute sobre essa questão, bem como sobre a ausência do texto literário nas aulas de Espanhol como língua estrangeira, a autora afirma que:

A discussão sobre a ausência do TL⁴⁷ nas aulas de E/LE⁴⁸ deveria fazer parte da própria formação do futuro professor, pois dessa forma este poderia ser capacitado para realização de propostas de atividades com a utilização do TL que, por sua vez, o estimulariam a inserir esse recurso em suas aulas de espanhol.

Como mencionado por Saboia (2012) a ausência do texto literário nas aulas de línguas, ocorre muitas vezes pela formação do professor que reflete na sua prática de ensino. Em

⁴⁵ Tradução livre nossa “El lenguaje, lejos de conducir hacia un sentido profundo, es una barrera que obstaculiza la comprensión. Si esto es así para estudiantes hispanohablantes, que parten de una alta competencia en la lengua, es fácil reconocer que el obstáculo se duplica para los extranjeros, que deben salvar una doble distancia: la que les separa de la lengua común actual, y la de la lengua alejada cronológicamente. Para muchos, este obstáculo es insalvable y por ello carece de sentido pensar en una enseñanza como la que estamos planteando.

⁴⁶ “el abanico de posibilidades de elección de un texto adecuado al nivel del alumno es tan abundante que difícilmente se encontrará el docente en la situación de no encontrar un texto con el vocabulario más idóneo para su clase”.

⁴⁷ Texto literário (sigla usada pela autora).

⁴⁸ Espanhol como língua estrangeira (sigla usada pela autora).

alguns casos, na formação inicial do professor não houve incentivo ou o professor formador de língua não fez nenhuma abordagem com o uso do TL, e tal prática foi reproduzida negativamente pelo professor. Beserra (2014, p. 35) corrobora com essa afirmativa e diz que “o texto literário, quando não usado na formação inicial, perpassa insegurança para o profissional, fazendo com que o mesmo utilize negativamente em sala de aula.”

Como podemos perceber, o uso do texto literário nas aulas de E/LE, se for inserido com uma abordagem adequada só traz benefícios para o aluno como também para o professor. No sentido de deixar o aluno mais criativo, crítico e permite ao professor uma aula mais interativa e dinâmica. Montoro (1993, p. 73) ressalta que:

Conseguimos fazer do aluno um ente ativo, criador, despertando sua curiosidade, capacidade crítica e juízo de valor, assim como, dando renda solta a imaginação e improvisação, fazer do texto um instrumento vivo, de maneira que suas ideias, traduzidas em palavras fossem, além de vivências, e demonstrar que o valor do texto, portanto, vai mais além do que nele está escrito, pois transpassa seus limites para nos permitir brincar com ele, experimentar com ele e criar novos mundos através dele.⁴⁹

Partindo do pressuposto de que o aluno motivado ao ser imerso no universo do TL e que com essa motivação que ele vivencia pode perpassar o que se encontra no escrito, fazendo o aluno vivenciar outros mundos. Luengo⁵⁰ (1996) aposta em técnicas para conseguir a motivação dos alunos quanto ao uso do TL em aulas de E/LE, como por exemplo: substituir as leituras que não estejam vinculadas com seus gostos por outras cujos temas sejam mais atrativos, planejar atividades a partir de fragmentos escolhidos dessas leituras para conseguir chegar de forma indutiva ao conhecimento dos distintos aspectos da língua, incluir atividades para realizar em oficinas, realizar atividades de animação leitora com vistas a fomentar o hábito leitor e o prazer pela leitura, criação de uma revista literária, utilização da técnica de “texto livre” de Freinet para a expressão escrita, etc.

É imprescindível um cuidado criterioso com a seleção dos textos literários para serem trabalhados em aulas de ELE, é relevante que o professor não recorra ao erro de fazer do uso do texto literário como uma historicização ou uma tradição literária. Cassany (2007, p. 491)

⁴⁹ Conseguimos hacer del alumno un ente activo, creador, despertando su curiosidad, capacidad crítica y juicio de valor, así como, dando rienda suelta a la imaginación e improvisación, hacer del texto un instrumento vivo, de manera que sus ideas, traducidas en palabras fuesen además vivencias; y demostrar que el valor del texto, por tanto, va más allá de lo que en él hay escrito, pues traspasa sus límites para permitirnos jugar con él, experimentar con él, y crear nuevos mundos a través de él.

⁵⁰ Tradução nossa.

diz que “os conteúdos não podem ser recopilações de dados, nomes, títulos e datas, mas que devem proporcionar elementos para compreender uma realidade determinada”.⁵¹

As diversas possibilidades, seja linguística, cultural seja didático metodológicas que o texto literário pode proporcionar, se for explorada de uma maneira criteriosa e com o olhar para o leitor enriquece a competência do aprendiz. Fillola (2002) corrobora que

O certo é que os textos literários contêm e aportam numerosas e diferentes expoentes de uso que enriquecem a competência comunicativa do aprendiz de LE e que a literatura é uma (ampla) parcela da linguagem que devidamente explorada na aula é altamente rentável e enriquecedora”.⁵²

Portanto, como podemos perceber são diversos os argumentos a favor de texto literário em aulas de E/LE, na hora de preparação de uma atividade com o uso do TL, há de se pensar no professor, no aluno e no texto, quais os saberes e competências que o leitor ativa sobretudo na recepção da texto literário. No tópico seguinte apresentaremos os resultados da nossa pesquisa.

Análise e discussão dos resultados

No gráfico a seguir, analisaremos qual o tipo de abordagem realizada pelos professores das disciplinas de Língua Espanhola do CAMEAM. Sabemos que dependendo do tipo de abordagem realizada pelo professor, o discente pode se motivar a usar o TL ou a descartar totalmente. É interessante que as abordagens realizadas promovam uma interação.

⁵¹ Tradução livre nossa “Los contenidos no pueden ser recopilaciones de datos, nombres, títulos y fechas, sino que han de proporcionar elementos para comprender una realidad literaria determinada”.

⁵² Tradução livre nossa “Lo cierto es que los textos literarios contienen y aportan numerosos y diferentes exponentes de uso que enriquecen la competencia comunicativa del aprendiz de LE y que la literatura es una (amplia) parcela del lenguaje que debidamente explotada en el aula es altamente rentable y enriquecedora.

Gráfico 01- Abordagem dada pelo professor de ELE.

Abordagem realizada pelo professor de ELE			
	100%		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Amostra literária/apresentações culturais	0	8	4
Elaboração de artigos científicos	0	9	4
Avaliação/Apresentação de seminários	0	10	5
Socialização da interpretação	0	12	6
Debates e discussões em grupo	0	8	5
Complementação do conteúdo	0	1	1
Resumo da obra	0	2	1
Responder questões	4	1	1

Fonte: elaborado pela autora

Observando o gráfico 01, encontramos as formas de abordagens dadas pelos professores de línguas, e como podemos perceber o que predominou nos três grupos foi “*Responder questões*”, ou seja, o TL como pretexto para a verificação de aprendizagem. Segundo Silva

[...] a leitura é trabalhada no espaço escolar tendo como objetivo final alguma estratégia de avaliação, o que coloca o aluno diante de uma tarefa árdua: é preciso ler para fazer exercícios, provas, fichas de leitura, resumos, enfim, o ato de ler visa cumprir tarefas escolares. (2003, p.513)

Percebemos também que o grupo 1 só foi feita um tipo de abordagem que foi para responder questões, nesse sentido houve um apagamento do leitor, pois não houve a função interativa texto-leitor. Nos grupos 2 e 3 percebemos que houve mais de um tipo de abordagem citada pelos alunos: “*Amostra literária e apresentações culturais*” (12), nesse sentido o professor fez a abordagem a partir de estudos intersemióticos, pensando a vinculação entre o TL e outras manifestações artístico-culturais como o teatro ou a música, por exemplo. “*Elaboração de artigos científicos*” (13), “*Avaliação e apresentação de seminários*”(15), “*Socialização da interpretação*” (18), “*Debates e discussões em grupo*” (13), “*Complementação do conteúdo*” (02), “*Resumo da obra*” (03). Consoante a Silva (2003, p. 524)

“As abordagens que priorizam a interação texto-leitor precisam ter mais penetração no contexto escolar, a fim de valorizar mais o papel dinâmico do leitor na recepção textual.”

Com isso, reforça as múltiplas possibilidades que um texto literário pode ser explorado em sala de aula de ELE. Algumas das abordagens mencionadas pelos alunos comungam com os tipos de atividades que podem ser realizadas utilizando o TL, conforme aponta Ballester:

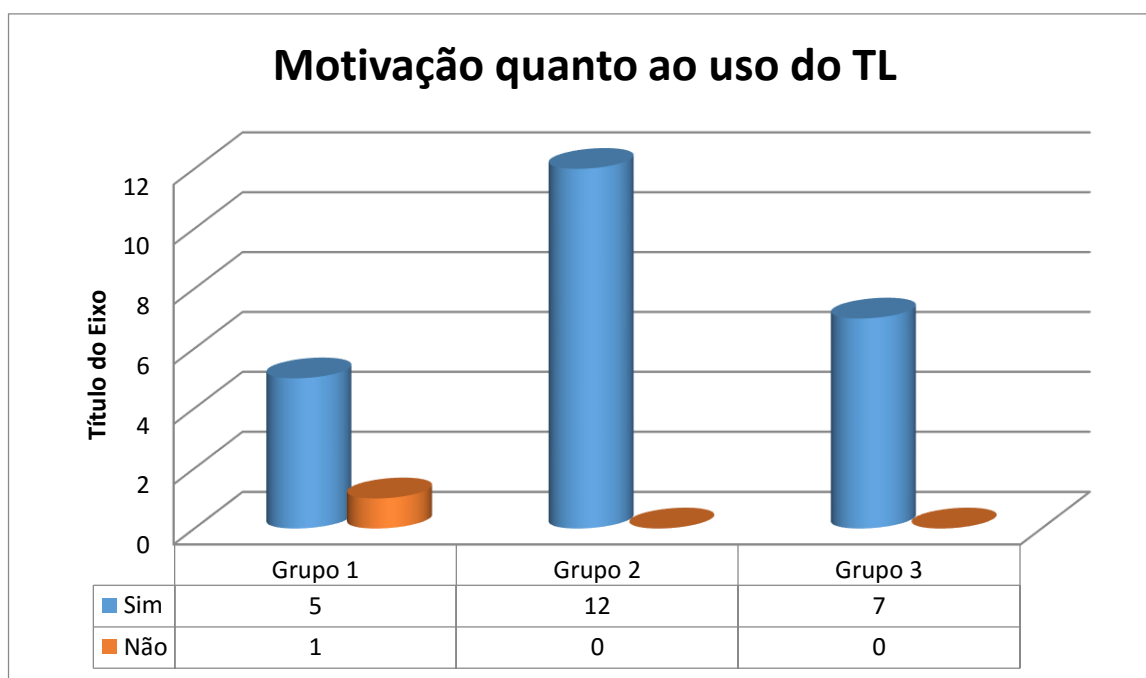
- Aulas expositivas;
- Exposição de temas por parte dos alunos;
- Coleção, análise e elaboração de material didático;
- Diário de classe e leitura;
- Visitas aos centros;
- Realização de um trabalho de investigação;
- Elaboração de mapas conceituais;
- Debates e discussões em grupo;
- Sessões de ensino
- Observação e elaboração de programações⁵³. (1999, p. 143-144)

Como já mencionamos anteriormente o tipo de abordagem pode atrair ou distanciar o discente. Se o tipo de abordagem for adequado à aprendizagem, conseqüentemente haverá uma motivação e a recepção do aluno quanto ao texto literário será favorável. Hester apud Silva (2003, p 523) diz que “podemos preparar nossos alunos para “experienciar” um texto literário e devemos intensificar essa atividade.”

Os dados seguintes são provenientes do segundo ponto “**Motivação quanto ao uso do texto literário em aulas de língua espanhola**”, do questionário realizado com os alunos. Quando indagamos na questão 3.1 se “Houve, incentivo/motivação de algum professor(a) seu (sua) durante o **período da graduação** em utilizar o texto literário”, obtivemos as seguintes respostas.

⁵³ Tradução nossa “- Classes expositives; - Exposició de temes per part dels alumnes; - Recollida, anàlisi i elaboració de material didàctics; - Diaris de classe i de lectura; - Visites als centres; - Realització d’ un treball d’investigació; - Elaboració de mapes conceptuals; - Debats i discussions en group; - Sessions de ensenyament; - Observació i elaboració de programacions.

Gráfico 2- Motivação quanto ao uso do TL.



Fonte: elaborado pela autora

Conforme percebemos no gráfico, os alunos reconhecem que foram incentivados e/ou motivados quanto ao uso do TL em aulas de ELE. Temos resultados bastante positivos em relação à motivação, pois dos três grupos, apenas um discente do grupo 1 declarou que não se sentiu motivado pelos professores da graduação quanto ao uso do TL. É essencial que os professores de ELE atuem como um incentivadores para os alunos, se preocupem com a sua formação como leitores, que eles contribuam para a criação de um repertório de leitura, como uma forma de preparação para a atuação profissional dos futuros professores. Quanto ao incentivo/motivação ao futuro professor, Aragão diz que:

Não se trata simplesmente de dar ao futuro professor os conteúdos ou as ferramentas metodológicas necessárias para sua prática, mas de lhe incentivar a se perguntar se esses são os mais adequados a sua realidade, ou a se preparar para ao longo da sua atuação profissional, ir mudando e adaptando de acordo com as necessidades de cada momento ou grupo.⁵⁴ (2006, p.128)

Para finalizar, constatamos, a partir das nossas análises, que o professor formador incentiva/motiva o aluno quanto ao uso do TL, no entanto, percebemos dois tipos de

⁵⁴ Tradução nossa “No se trata simplemente de darle al futuro profesor los contenidos o las herramientas metodológicas necesarias para su práctica, pero de incentivarle a preguntarse si esos son los más adecuados a su realidad, o a prepararse para, a lo largo de su actuación profesional, irlos cambiando y adaptando de acuerdo con las necesidades de cada momento o grupo.”

abordagens distintas. P1 subutiliza o TL, ou seja, aborda-o, mas dentro de uma perspectiva tradicional ou para a aquisição de componentes linguísticos, como posto por Acquaroni (2007), e P2 utiliza o TL em uma perspectiva de interação com o leitor, como proposto na recepção leitora defendida por Fillola (2002).

Quanto ao olhar do aluno, ele se sente motivado a usar o TL, declara que já usou fragmentos e obras literárias completas e que reproduzirá o trabalho com o TL em sua prática profissional, repetindo o tipo de abordagem que foi dada em sala de aula pelo professor.

Considerações finais

A guisa de conclusão, apresentamos como objetivos: a) pesquisar se os professores de língua espanhola usam o texto literário em sua prática de ensino para a formação dos alunos; b) identificar que fatores impedem o uso do texto literário nas aulas de língua estrangeira e c) sugerir formas de incluir o texto literário nas aulas de línguas.

Assim, consideramos que os professores de língua espanhola inserem o texto literário em sua prática de ensino, no entanto não é feita uma abordagem adequada para a formação dos alunos leitores. Identificamos que a formação do professor é um dos fatores influenciam na inserção do texto literário nas aulas de língua estrangeira.

A partir dessas constatações através da nossa análise e respaldados no nosso aporte teórico sugerimos contribuições significativas para propostas didático-metodológicas sobre a inserção do TL nas aulas de ELE. Acreditamos que a Universidade e todos os seus atores tem um papel fulcral na formação de futuros professores, no sentido de incentivar a leitura, fazer com que o aluno consiga ler, entender e produzir textos, de maneira crítica e reflexiva, e o TL se for bem utilizado consegue atingir esses objetivos. Sugerimos que o trabalho com a inserção do texto literário começa inicialmente com o professor, se temos professores motivados, leitores, consequentemente teremos também alunos motivados com o uso do TL nas aulas de línguas.

Acreditamos que é primordial uma efetiva valorização do TL, que o professor insira realmente o TL com uma abordagem interacionista, explorando as múltiplas possibilidades que esse texto oferece, seja usando um poema ou uma letra de canção. Resta somente selecionar e adequar ao nível o grupo em que se deseja trabalhar.

Referências

ALBALADEJO GARCÍA, M. D. **Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE**. Cervantes, Madrid: 2004.

_____. **Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica**. **Marco ELE Revista de didáctica ELE**, n. 5, dez. 2007. Disponível em: <<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo>>. Acesso em: 22 mai. 2015.

ARAGÃO. C. de O. **Todos maestros y todos aprendices: La literatura en la formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza e formación de lectores**. 2006. 552f. Tese (doutorado em Letras) Universitat de Barcelona, Barcelona.

ACQUARONI, R. **Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2**. Madrid: Santillana, 2007.

BALLESTER, J. **L'educació literària**. Universitat de Valencia. Educació. Materials 33. 1999.

BESERRA, Isolda Alexandrina Silva. **O texto literário em aulas de língua espanhola no contexto universitário**. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

CASSANY. D., M. Luna y G. Sanz. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó. 2007.

JUÁREZ. Pablo. **La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros**. En. A. Celis y J. R. Heredia (coords.). **Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE**. Cuenca: servicios de publicaciones de la Universidad de Castilla: La Mancha. 1998.

LOPES, Larissa Cristina Viana. COSTA. Edileuza Maria da. SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR: o ensino de literatura no meio universitário**. Entreletras- Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT – nº 3 – 2011-2.

LUENGO. J. **Educación literaria y realidad en las aulas**. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 1996.

MENDOZA FILLOLA, A. **La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras**. In: GUILLÉN, C. **Lenguas para abrir camino**. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia Y Deporte. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. 2002.

MONTESA, S y A. Garrido. **La literatura en la clase de lengua**. En. S. Montesa y A. Garrido (eds.) **Español para extranjeros: didáctica e investigación**. Actas del II Congreso Nacional de ASELE, Málaga: Universidad de Málaga. 1990.

MONTORO. Fernández D. e I. Gallardo. **Más allá de la escritura: Viaje por el texto**. En P. Barrós et al(eds.). II Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de español como lengua extranjera. Universidad de Granada: Granada. 1993.

NÚÑEZ. Ramos R. **El Quijote como referencia**. In: A. Álvarez *et al* (eds.). La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Oviedo: Oviedo. 2006.

OCASAR, J. L. **Funciones de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas**. In: Boletín de ASELE; mayo. 2003.

QUINTANA, E. **Literatura y enseñanza de E/LE**, em S. Montesa y A. Garrido, *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*. Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga, 1993.

SILVA. I. M. M. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Anais do evento PG Letras 30 anos. Vol I (1). 2003. Disponível em: http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf. Acesso em 10/03/2016.

SABOIA. Andressa Luna. Saboia, Andressa Luna. **A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras Espanhol da UERN (CAMEAM)**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada– Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

IV Seminário Nacional do Ensino Médio

SENACEM

Ensino, Juventude e Diversidade na Escola Pública

ISSN: 2318-4175